

Se Hace Camino Al Andar: Alta Permanencia y Persistencia en estudiantes con apoyo
socioeconómico, Universidad del Valle 2010-2021

Estefanía Vergara Buriticá

Código: 201802451

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano

Maestría en Intervención Social con énfasis en Conflicto

Santiago de Cali

2023

Se Hace Camino Al Andar: Alta Permanencia y Persistencia en estudiantes con apoyo socioeconómico, Universidad del Valle 2010-2021

Estefanía Vergara Buriticá

Código: 201802451

Trabajo de Investigación presentado como requisito para
optar al título de Magíster en Intervención Social con énfasis en Conflicto

Directora:

Liliana Patricia Torres Victoria

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano

Maestría en Intervención Social con énfasis en Conflicto

Santiago de Cali

2023

Tabla de Contenido

Resumen	9
Capítulo 1. Aspectos Generales de la Investigación	10
1.1 Situación Problema.....	10
1.2 Antecedentes	13
1.3 Objetivos	24
Capítulo 2. Panorama Teórico.....	28
2.1 Alta Permanencia Estudiantil Universitaria	32
2.2 Persistencia Estudiantil en la Educación Superior	33
2.2.1 Motivaciones de Persistencia en Estudiantes Universitarios.....	47
2.2.2 Experiencias de Persistencia Estudiantil	66
Capítulo 3. Contexto de la Investigación	72
3.1 Panorama del Sistema de Educación Superior en Colombia 2005-2021	72
3.2 Permanencia Estudiantil y Apoyos Institucionales, Universidad del Valle	81
Capítulo 4. Caracterización de la Población Estudiantil con Alta Permanencia y Apoyo Socioeconómico en la Universidad del Valle Sede Meléndez.....	91
4.1 Primera Parte: Análisis Descriptivo General de los Estudiantes con Alta Permanencia en las Unidades Académicas de la Universidad del Valle.....	92
4.2. Segunda Parte. Características Demográficas de los Estudiantes que Obtuvieron Beneficios del Programa de Apoyo Socioeconómico de Bienestar Universitario con Alta Permanencia 2010-2021....	99
4.2.1 Relación entre las Variables Tiempo de Permanencia y Sexo en las Unidades Académicas de la Universidad del Valle.....	100
4.2.2 Relación entre las Variables Tiempo de Permanencia y Etnia en las Unidades Académicas de la Universidad del Valle.....	103
4.2.3 Relación Entre Variables Tiempo De Permanencia Y Lugar De Procedencia En Unidades Académicas De La Universidad Del Valle.....	106
4.2.4 Relación entre Variables Tiempo de Permanencia y Lugar de Residencia en Unidades Académicas de la Universidad del Valle.....	110
4.3 Características Socioeconómicas de los Estudiantes Beneficiados con los Servicios DEL Programa de Apoyo Socioeconómico de Bienestar Universitario con alta Permanencia 2010-2021	113
4.3.1 Relación Entre Variables Tiempo de Permanencia y Estrato Socioeconómico en Unidades Académicas de la Universidad del Valle.....	114
4.3.2 Relación Entre Variables Tiempo de Permanencia y Ocupación Laboral en Unidades Académicas de la Universidad del Valle.....	117

4.3.3 Relación Entre Variables Tiempo De Permanencia, Tipo De Apoyo(Subsidio/Beca) Y Beneficio De Otras Ayudas, En Estudiantes De Unidades Académicas De La Universidad Del Valle	120
4.4 Características Académicas de los Estudiantes Beneficiados con los Servicios del Programa de Apoyo Socioeconómico de Bienestar Universitario con Alta Permanencia 2010-2021	125
4.4.1 Relación Entre Variables Tiempo de Permanencia y Promedio Académico Acumulado, en Estudiantes de Unidades Académicas de la Universidad del Valle.....	126
4.4.2 Relación Entre Variables Tiempo de Permanencia y Créditos Matriculados y Exigidos, en Estudiantes de Unidades Académicas de la Universidad del Valle.....	129
4.4.3 Relación Entre Variables Tiempo de Permanencia y Número de Veces que Matriculó Trabajo de Grado, en Estudiantes de Unidades Académicas de la Universidad del Valle	136
Capítulo 5. Motivaciones y Experiencias de Persistencia Estudiantil en Estudiantes con Alta Permanencia de la Universidad del Valle: Facultad de Humanidades, Instituto de Educación y Pedagogía y Facultad de Ingenierías 2010-2021	141
5.1 Situación Económica Y Académica, Apoyo Socioeconómico Y Persistencia Estudiantil En Estudiantes Con Alta Permanencia	143
5.1.1 Situación Económica Estudiantil, Supervivencia y Alta Permanencia	144
5.1.2 Alta Permanencia Y Dimensión Académica	149
5.2 Motivaciones de Persistencia en Estudiantes con Alta Permanencia	155
5.2.1 Comunidades Externas (Familia) e Internas (Compañeros de Curso y Docentes) a la Universidad y Persistencia Estudiantil	156
5.2.2. Participación en Clases y Extracurricular.....	161
5.2.3 Metas Académicas, Elección Sociocupacional e Institucional y Graduación	164
5.3 Experiencias de Persistencia con Alta Permanencia Estudiantil	169
5.3.1 Alta Permanencia, Tiempo y Graduación	170
5.3.2 Alta Permanencia como Oportunidad o Problema para la Persistencia	172
5.3.3 Elementos Estratégicos para la Persistencia Estudiantil Universitaria y Lineamientos para la Intervención con Casos de Estudiantes con Alta Permanencia	173
5.4 Conclusiones y Reflexiones que Deja la Investigación.....	178
Referencias	185
Anexos.....	196

Listado de Tablas

Tabla 1 Tiempo de Permanencia para la Graduación de admitidos en el 2010, Facultad de Humanidades, Facultad de Ingenierías y el Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle	12
Tabla 2 Teorías y Modelos explicativos sobre la permanencia estudiantil	14
Tabla 3 Desempleo en Colombia y Cali 2010- 2019	75
Tabla 4 Tiempo de Permanencia para graduación estudiantil en años en la Universidad del Valle sede Cali - cohortes del 2010	92
Tabla 5 Tiempo de Permanencia para Graduación en estudiantes graduados con código 2010 y apoyo socioeconómico (SUBSIDIO/BECA) de Bienestar Universitario en la Universidad del Valle	94
Tabla 6 Tiempo de Permanencia para Graduación en estudiantes matriculados con código 2010 en el semestre I de 2021, con apoyo socioeconómico (SUBSIDIO/BECA) de Bienestar Universitario en la Universidad del Valle	97
Tabla 7 Tiempo de Permanencia en unidades académicas por sexo en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsido/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario	101
Tabla 8 Tiempo de Permanencia en unidades académicas por sexo en estudiantes aún matriculados en el primer semestre del 2021 con código 2010 y apoyo socioeconómico (subsido/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario	102
Tabla 9 Tiempo de Permanencia en unidades académicas por Etnia en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsido/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario	104
Tabla 10 Tiempo de Permanencia en unidades académicas por etnia en estudiantes matriculados en el primer semestre del 2021 con código 2010 y apoyo socioeconómico (subsido/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario	106
Tabla 11 Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas por Lugar de Procedencia en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsido/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	107
Tabla 12 Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas por Lugar de Procedencia en estudiantes matriculados en el primer semestre del 2021 con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsido/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	109
Tabla 13 Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas por Lugar de Residencia en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsido/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	110
Tabla 14 Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas por Lugar de Residencia en estudiantes matriculados en el primer semestre de 2021 con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsido/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	112
Tabla 15 Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas y estrato socioeconómico en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsido/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	114
Tabla 16 Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas y estrato socioeconómico en estudiantes matriculados en el primer semestre de 2021 con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsido/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	116
Tabla 17 Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas y ocupación económica en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsido/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	118
Tabla 18 Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas y ocupación laboral en estudiantes matriculados en el primer semestre de 2021 con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsido/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	119

Tabla 19 Tipos de Otras ayudas recibidas por estudiantes graduados con Alta Permanencia y con código 2010 que contaron con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	121
Tabla 20 Tiempo de Permanencia, tipo de apoyo (subsidio/beca) y beneficio de otras ayudas en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	122
Tabla 21 Tiempo de Permanencia, tipo de apoyo (subsidio/beca) y beneficios de otras ayudas, en estudiantes matriculados en el primer semestre de 2021 con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	124
Tabla 22 Tiempo de Permanencia estudiantil y promedio acumulado en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	126
Tabla 23 Tiempo de Permanencia estudiantil y promedio acumulado en estudiantes matriculados en el primer semestre de 2021 con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	128
Tabla 24 - Tiempo de Permanencia estudiantil y Créditos acumulados aprobados en carrera en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	131
Tabla 25 Tiempo de Permanencia estudiantil y Créditos acumulados aprobados en carrera en estudiantes matriculados en el primer semestre de 2021 con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	134
Tabla 26 Tiempo de Permanencia estudiantil y número de veces que matriculó trabajo de grado en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	137
Tabla 27 Tiempo de Permanencia estudiantil y número de veces que matriculó trabajo de grado en estudiantes matriculados en el primer semestre de 2021 con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	139
Tabla 28 Caracterización estudiantes código 2010 entrevistados con Alta Permanencia de la Facultad de Humanidades, Ingenierías y el Instituto de Psicología, de la Universidad del Valle	142

Listado de Gráficos

Gráfico 1 Número de Casos de Alta Permanencia (7 o más años) por año de ingreso	88
Gráfico 2 Número de años de Permanencia para Graduación cohortes 1990-2010	89
Gráfico 3 Porcentaje de Casos de Alta Permanencia de estudiantes con código 2010 en Facultad de Humanidades, Instituto de Educación y Pedagogía y Facultad de Ingenierías	93
Gráfico 4 Tiempo de Permanencia para Graduación en estudiantes graduados con código 2010 y apoyo socioeconómico (SUBSIDIO/BECA) de la Facultad de Humanidades, la Facultad de Ingenierías y el Instituto de Educación y Pedagogía	96
Gráfico 5 Población con Alta Permanencia y apoyo socioeconómico (subsidio-beca) de Bienestar Universitario por sexo en unidades académicas	100
Gráfico 6 Población con Alta Permanencia y apoyo socioeconómico (subsidio-beca) de Bienestar Universitario por sexo en unidades académicas	103
Gráfico 7 Población con Alta Permanencia por lugar de Procedencia en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario	106
Gráfico 8 Población con Alta Permanencia por lugar de residencia en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario	110
Gráfico 9 Población con Alta Permanencia por estrato socioeconómico en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario	113
Gráfico 10 Población con Alta Permanencia por ocupación económica en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario	117
Gráfico 11 Población con Alta Permanencia por tipo de apoyo recibido y beneficios de otras ayudas, en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario	120
Gráfico 12 Población con Alta Permanencia por promedio acumulado en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario	125
Gráfico 13 Créditos acumulados aprobados en carrera en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	129
Gráfico 14 Tiempo de Permanencia estudiantil y número de veces que matriculó Trabajo de Grado en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar	136

Listado de Figuras

Figura 1 Modelo de Persistencia estudiantil universitaria vinculado a las aulas y al aprendizaje

34

Resumen

Esta investigación analiza los fenómenos sociales de la Alta Permanencia y la Persistencia en los estudiantes con código 2010 y apoyo socioeconómico de, la Facultad de Humanidades, Facultad de Ingenierías y el Instituto de Educación y Pedagogía en la sede Cali de la Universidad del Valle durante el período 2010-2021, centrándose en la caracterización de la población objetivo a partir de variables demográficas, socioeconómicas y académicas; la comprensión de las motivaciones y experiencias del estudiantado y el análisis de la relación presente entre el apoyo socioeconómico y las condiciones académicas y socioeconómicas de los estudiantes que presentaron esta cualidad en su trayectoria educativa durante la temporalidad abordada. La estrategia de integración metodológica a través de la cual se abordó la problemática pretendió hallar una mirada complementaria de la realidad a través del uso fuentes cuantitativas, con las cuales se realizó un análisis de bases de datos agregados, y fuentes cualitativas partiendo de la perspectiva teórica del enfoque histórico cultural del psicólogo ruso Lev Vigotsky, el modelo interaccionista de persistencia estudiantil del sociólogo Vince Tinto, la teoría integradora de la motivación humana del psicólogo Diego Jorge González Serrano y la teoría sobre la experiencia del filósofo Jorge Larrosa.

Entre los hallazgos de la investigación se encontró que, la motivación de transformar las condiciones de vida económicas y familiares fue una mezcla de intenciones de la personalidad y aprendizajes contruidos por los estudiantes en su relación con el medio sociohistórico; y los estudiantes construyen discursos contrapuestos a lo institucional e interpretan que desde una visión ideal la universidad establece los tiempos para la graduación, pero su experiencia no corresponde con ese estándar, por lo cual concluyeron que la Alta Permanencia les permitió graduarse. Como alternativa de intervención en esta problemática, se propone que desde las coordinaciones de los programas académicos, las iniciativas de consejería estudiantil y el programa de apoyo socioeconómico, se realice un trabajo más articulado y se diagnostiquen los casos de estudiantes con Alta Permanencia desde segundo semestre para buscar alternativas según la particularidad de cada caso; un acercamiento a las prácticas y métodos de evaluación de los docentes y mayor control sobre los tiempos de revisión de los trabajos de grado.

Palabras clave: Alta Permanencia, Persistencia Estudiantil, Motivaciones, Experiencias, Intervención Social

Capítulo 1. Aspectos Generales de la Investigación

Problema de Investigación

1.1 Situación Problema

La permanencia estudiantil en una carrera universitaria está ligada a una trayectoria académica que puede culminar con la graduación del estudiante en el tiempo previsto, o relacionarse con situaciones en las que se presente Alta Permanencia o deserción. Esta no se asocia necesariamente solo con dificultades académicas, puede relacionarse más con características de la persistencia estudiantil vinculadas con la interacción del estudiante y el contexto, sus metas, motivaciones y experiencias. Además, se involucra en las investigaciones sobre deserción, pero puede ocurrir sin ella.

La Alta Permanencia es “una característica de la trayectoria académico institucional, consistente en un aumento del número de semestres de permanencia en el programa académico, respecto al número fijado institucionalmente” (Pinto, Durán, Almonacid, Reverón y Rodríguez, 2007, p. 53) y es causada por variables académicas o no académicas. Si la situamos en un contexto de desigualdad social y pobreza económica, podría inferirse como hipótesis que, a mayor dificultad que rodee el contexto del estudiante y mayor disfrute de beneficios económicos en la universidad, el estudiante podría extender el tiempo para graduarse. Unido a lo anterior está la categoría de Persistencia Estudiantil que según Astin y Hagedorn se refiere a la:

(...) motivación para alcanzar los propios objetivos académicos. A diferencia de la idea de retención que se refiere a la capacidad de la institución para mantener a los estudiantes de un año a otro. (...) los objetivos y las motivaciones para un estudiante pueden ser muy diferentes de las de una institución. (citados en Saweczko, 2008, p. 4)

Basada en estudios e investigaciones institucionales sobre deserción, entre los que se encuentran, Escobar et al., 2006, Tenorio, 2012, y la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2009A, la Universidad del Valle ha definido estrategias de apoyo principalmente desde la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, enfocadas en los ámbitos, académico, económico, y psicológico, entre otros. De esta manera se facilita la permanencia y graduación exitosa, apuestas con gran incidencia en un país con graves problemas de pobreza¹ y desigualdad social, en una universidad en la que para el 2010 el 90% de la población matriculada provenía de los estratos 1, 2 y 3 (Oficina de Planeación y Desarrollo

¹ En el 2010 la pobreza nacional alcanzó un 37.2% y un 12.3% en el índice de pobreza extrema y del 0.56% en la desigualdad de ingresos (coeficiente de Gini). Es así como Colombia para el 2010 presentó uno de los estados de desigualdad más elevados de Latinoamérica (Departamento Administrativo Nacional de Estadística y Departamento Nacional de Planeación, 2012).

Institucional, 2011, p. 48). Sin embargo, según autores como Escobar et al., el uso que los estudiantes hacen de las estrategias de apoyo como las de Bienestar Universitario, generan retrasos para graduarse (Escobar, et al., 2006).

Con relación a las problemáticas derivadas de la pobreza y la desigualdad social, para el periodo 2005-2011 en el ámbito educativo el Estado colombiano sólo mitigó los problemas de acceso a la educación promoviendo políticas neoliberales centradas en las dinámicas de mercado, más que en el fortalecimiento de la educación superior pública, como la ampliación de cobertura y los créditos del ICETEX (Sosa, 2018, p. 46). Por su parte, la Universidad del Valle emprendió políticas y programas institucionales para apoyar la permanencia estudiantil² en los ámbitos académico y económico, entre otros. Ahora bien, entre los años 2010 y 2021 el gobierno de Colombia implementó programas de ampliación de cobertura que buscaban masificar la inserción del estudiantado y apoyar su permanencia universitaria en el ámbito económico. Entre las intervenciones que se han ido implementando en la universidad, interesan aquí las de carácter socioeconómico desarrolladas por la Sección de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica de la Vicerrectoría de Bienestar, ya que, estas pueden estar incidiendo significativamente en la persistencia estudiantil para la graduación y además, según autores como Escobar et al. (2006, p. 89, 94), inciden en la alta permanencia estudiantil respecto al contexto de pobreza y desigualdad social colombiano.

En la presente tesis de maestría se determinó como periodo de investigación los años 2010 y el 2021 y se centró la atención en los estudiantes de las unidades académicas de la Facultad de Humanidades, la Facultad de Ingeniería y el Instituto de Psicología, utilizando criterios de selección cuantitativos. Aunque las cohortes de ingreso del 2001 presentaron mayor cantidad de casos de Alta Permanencia³ que las del 2010, según demuestra el Gráfico 1 del Capítulo 3 Contexto de la investigación, la población que ingresó en el 2010 fue la última que presentó más de 100 casos de estudiantes con Alta Permanencia entre 7 y 8 años. Adicionalmente, desde este año existen suficientes fuentes documentales y orales para entender el fenómeno social y comprender las experiencias y motivaciones de quienes vivieron esta experiencia con la particularidad de cada caso.

² Para este periodo ya existían los programas de apoyo: Servicio Psicológico y de Apoyo Socioeconómico de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario y entre el 2005 y 2016 nacieron: Universidad y Culturas para estudiantes con condición de excepción étnica (Plan Nivelatorio en Español y Matemática y el curso Vida Universitaria); así como los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica, el Plan Piloto de Consejería Estudiantil, y el Programa de Acompañamiento y Seguimientos Estudiantil ASES.

³ Datos contruidos a partir de la información de las bases de datos agregados de estudiantes graduados por año de ingreso, facultad y programa, proporcionados por la Oficina de Planeación y Desarrollo de la Universidad del Valle.

Tabla 1

Tiempo de Permanencia para la Graduación de admitidos en el 2010, Facultad de Humanidades, Facultad de Ingenierías y el Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle

Facultades/ Institutos	Número				Porcentaje				Total Graduados	Total Graduados con Alta Permanencia	% Alta Permanencia
	5	6	7	8	5	6	7	8			
Facultad de Humanidades	16	50	44	6	13,79	43,10	37,93	5,17	116	50	43,10
Instituto Educación y Pedagogía	13	26	22	3	20,31	40,63	34,38	4,69	64	25	39,06
Facultad de Salud	87	32	52	3	50,00	18,39	29,89	1,72	174	55	31,61
Facultad de Ingenierías	88	104	68	17	31,77	37,55	24,55	6,14	277	85	30,69
Facultad de Artes Integradas	39	67	34	7	26,53	45,58	23,13	4,76	147	41	27,89
Facultad de Ciencias de la Administración	72	40	28	13	47,06	26,14	18,30	8,50	153	41	26,80
Facultad de Ciencias Naturales	27	40	22	2	29,67	43,96	24,18	2,20	91	24	26,37
Facultad de Ciencias Sociales y Económicas	21	25	8	8	33,87	40,32	12,90	12,90	62	16	25,81

Es importante resaltar que este tema es pertinente de investigar pues, aunque algunos autores han señalado la existencia de la Alta Permanencia en la Universidad del Valle como Tenorio (2012) y Escobar et al. (2006), esta ha sido poco estudiada. También se ha dejado de lado la incidencia de los apoyos institucionales de Bienestar Universitario en la Alta Permanencia, apoyo que para Escobar et al. (2006) afecta la Permanencia y pueden llevar al rezago. Además, es importante estudiar la prolongación del tiempo de permanencia en la Universidad del Valle puesto que este fenómeno afecta los indicadores de la población que se gradúa e influye en la movilidad social estudiantil y en la posibilidad de vinculación al mercado laboral y ejercicio de la profesión (Pinto et al., 2007, p. 18).

En esa medida es pertinente que la universidad investigue más sobre la Alta Permanencia y sobre cómo intervenir en estos casos, abordando el tema de forma integral de manera que se consideren los diferentes aspectos de las dimensiones del ser que están afectando a los estudiantes (individual, familiar, económico, académico) que presentan esta característica de prolongación en sus estudios y en la medida de lo posible apoyarlos estudiantes para su pronta graduación, evitando provocar su

deserción. Por ello este proyecto investigó la Alta Permanencia y la Persistencia Estudiantil en la población que ingresó en el año 2010 y estudió en las unidades académicas con mayor número de casos y mayor porcentaje de Alta Permanencia señaladas en la Tabla 1, la Facultad de Humanidades, la Facultad de Ingenierías y el Instituto de Educación y Pedagogía.

1.2 Antecedentes

Para comprender este tema se presenta una síntesis de los principales enfoques disciplinares desarrollados en Estados Unidos entre las décadas de 1930 hasta el 2000 que han abordado la Permanencia Estudiantil, los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, además de algunas investigaciones realizadas sobre el tema de Europa, Latinoamérica y Colombia.

Tabla 2

Teorías y Modelos Explicativos sobre la Permanencia Estudiantil

Enfoque Epistemológico/ Teorías y Modelos Explicativos	Perspectiva Ontológica	Contexto Histórico	Metodología
Los primeros estudios sobre Permanencia se orientaron hacia la medición y evaluación de la deserción, la retención, y el cumplimiento de metas relacionadas con la eficacia de las acciones institucionales al respecto, es decir, se trató de estudios institucionales positivistas, lo que se relacionó con el contexto histórico de industrialización en EE. UU. (1930-1960) (Demetriou y Schmitz, 2011, p. 301).	Noción de sujeto: Individuo responsable de su permanencia, con características demográficas, y razones de deserción (Demetriou & Schmitz, 2011, p.	Desarrollo de industrialización urbana en EE.UU. (1600-1800) a raíz de esto se presentó interés por capacitar personal en universidades y surgieron los primeros estudios sobre el tema (inicios del S. XX) (Demetriou & Schmitz, 2011, p. 301).	Empírico-analítica basada en el uso de métodos cuantitativos y técnicas como la estadística y el análisis de datos agregados, con fines explicativos (causas)
Enfoque Psicológico: las primeras investigaciones tuvieron enfoque sobre todo positivista, frente a la deserción, consideraron que al desertar son los estudiantes quienes fallan por sus atributos individuales (habilidades y motivación), no las instituciones (Tinto, 2006, p. 2). No obstante, más adelante se transformaron y se resaltó la influencia de los significados socialmente construidos, el rendimiento académico previo y el estímulo familiar, sobre las aspiraciones e integración estudiantil (centrados en lo personal y familiar) (Torres, 2012, pp. 34-36).	Noción de sujeto: individuo aislado de su contexto social y marcado como responsable de su permanencia por sus características individuales y familiares externas al campus.	Periodo de esplendor del crecimiento económico (1950-1960) en EE. UU. y U.E. (Aparicio, 2014, pp. 70-72); desarrollo de “Estados de Bienestar”, políticas de seguridad social y ampliación del sistema educativo (Aparicio, 2014, p. 72); aumento de la población universitaria, lo que creció más en los 60⁴ (Demetriou & Schmitz, 2011, p. 302).	Empírico-analítica, basada principalmente en el uso de métodos cuantitativos y técnicas como la estadística y el análisis de datos agregados, con fines explicativos (hallar causas y consecuencias).
Enfoque Sociológico: parte del positivismo y el funcional-estructuralismo para determinar las causas sociales de un hecho. Para 1970 el modelo más representativo fue el de William Spady, quien partió de la Teoría del suicidio de Durkheim para relacionar las cualidades, intereses, actitudes y habilidades del estudiante con la influencia del ambiente educativo (Spady, 1970, p. 64) y señaló el contexto estructural como lo más influyente en la permanencia (Torres, 2012).	Se concibe al sujeto como un engranaje de la estructura de la sociedad que debe integrarse para desarrollarse y mantener el orden social. Predomina interés por el comportamiento colectivo.	Recesiones económicas en EE.UU. (1970) por la crisis del dólar, la inflación y la caída del petróleo debido a que la Organización de Países del Petróleo dejó de exportar petróleo a EE.UU. y aliados, por patrocinar a Israel en conflicto Siria-Egipto (Aparicio, 2014, p. 75, 76).	Empírico-analítica basada en el uso de métodos cuantitativos y técnicas como la estadística y el análisis de datos agregados, con fines explicativos para hallar causas y consecuencias.
Enfoque Interaccionista: Modelo sobre la integración estudiantil basado en el modelo de Spady y desarrollado por el sociólogo Vince Tinto, quien planteó que la deserción se relaciona con las experiencias académicas del estudiante donde el nivel de compromiso de éste con sus metas profesionales y la institución educativa afecta el éxito académico. Tinto desarrolló una teoría de integración estudiantil (1975-1997) relacionando deserción y persistencia con la interacción y el significado dado por el estudiante a su vínculo con la institución en las decisiones de desertar o permanecer, complementando el modelo de Spady con la teoría del intercambio de Nye (1979), sobre la evitación de conductas sin recompensas (Torres, 2012, p. 41). A partir de 1990, Tinto desarrolló la teoría sobre la persistencia estudiantil, enfocada en la integración del estudiante más que a una institución, a una comunidad social y académica, en la que la permanencia depende de las características beneficiosas de la entidad, como los programas de apoyo; y las habilidades, motivaciones y percepciones del estudiante frente a sus experiencias	Este enfoque está centrado en la interacción estudiante (sujeto) y contexto, parte inicialmente de epistemologías positivistas y postulados como la teoría de la integración y retención estudiantil de Tinto, que concibe al sujeto, como parte de la estructura social y considera que debe integrarse académica y socialmente a la universidad (Torres, 2012, p. 41). Aunque este enfoque parte inicialmente de miradas	Finalización de la Guerra de Vietnam (1975); a finales de la década de 1970 disminuye la matrícula en las universidades y a partir de 1980, se gestan estrategias para la inscripción y retención estudiantil institucionales, a partir de lo cual se desarrollan políticas de admisión y ayuda financiera para la retención y graduación (Demetriou & Schmitz, 2011, p. 303); a raíz de esto, aumentó la producción de investigaciones con la aplicación de los modelos de retención anteriormente desarrollados, como la teoría de deserción de J. Bean, la Teoría de Participación del Estudiante (1975-1984) y la Teoría de Pascarella y Terenzini (1985).	Primera etapa: 1970-1980 metodología empírico-analítica basada principalmente en el uso de métodos cuantitativos y técnicas como la estadística, la encuesta y el análisis de datos agregados con fines explicativos para identificar causas y consecuencias. Segunda Etapa: 1990- 2000 Encuestas, estadística, entrevistas.

⁴ Gracias a la lucha por los derechos civiles (1960) y la expedición de la Ley de Educación (1965) de apoyo financiero para el acceso y permanencia en las universidades (Demetriou & Schmitz, 2011, p. 302).

universitarias (Torres, 2012, p. 41). Este autor le dio importancia a la interacción entre estudiante, universidad y contexto (nacional, regional y familiar), identificó grupos que requieren de intervenciones específicas como los estudiantes afroamericanos y de bajos ingresos (Tinto, 1993), y señaló la importancia del apoyo académico (Demetriou & Schmitz, 2011, p. 304).

También destacan como parte de este enfoque los modelos de:

*J. Bean (1985), quien adaptó lo planteado por Tinto respecto a los elementos de la productividad en las organizaciones, concluyendo que quien fuera más productivo permanecería.

*Astin (Teoría de Participación del estudiante), señaló que la institucionalidad debe concentrarse en la motivación, tiempo y energía de los estudiantes más que en técnicas.

* Pascarella y Terenzini (1985), plantearon que la integración académica influye más en la permanencia que el compromiso con la institución (Torres, 2012, pp. 45-46).

Enfoque Económico: desarrollado a partir de 1990, estudios enfocados en poblaciones tradicionalmente excluidas en las universidades por condiciones vulnerables, los programas de retención de este enfoque consideran la diversidad y multiculturalidad (Torres, 2012, p. 39). Entre sus modelos están:

- a) Costo/beneficio, el estudiante analiza si estudiar es beneficioso o no para su vida, según el mercado laboral y la percepción que tenga sobre si puede costear su educación;
- b) Focalización de subsidio, centrado en estudiantes con dificultades económicas.

Enfoque Organizacional: surge para el año 2000; parte de la epistemología positivista y teorías estructural-funcionalistas para analizar los recursos, servicios y calidad de las universidades en relación con su retención, según variables como la calidad de la docencia, actividades en el campus y en las clases, las experiencias en el aula, los beneficios en salud, deportes, cultura y apoyo académico (Torres, 2012, p. 40).

Enfoque Complementario: considera que los apoyos financieros y la integración académica equilibran el costo de estudiar con el beneficio de titularse y promueven la permanencia, pues son determinantes de ésta y de la deserción, las habilidades académicas, necesidades de apoyo financiero, los beneficios institucionales (Torres, 2012, pp. 48-49). Aporta que la persistencia es un proceso de 3 etapas: 1. el estudiante piensa en inscribirse en la universidad (habilidades y economía); 2. estima costos y beneficios para decidir; 3. ingresa y evalúa sus experiencias y las características institucionales (Torres, 2012, pp. 48-49). Considera la responsabilidad institucional de diseñar programas de permanencia (Demetriou & Schmitz, 2011, p. 304).

positivistas que buscan la integración del sujeto, termina desarrollando una perspectiva más relacional, que explora la singularidad por caso de los sujetos colectivos, según características diferenciales, como el sexo, género, clase, entre otros, aunque no busca enfocarse en casos particulares.

Se concibe al sujeto como un engranaje de la estructura social que debe integrarse para desarrollarse y mantener el orden social, para lo cual la institución desarrolla programas de apoyo para mitigar la desigualdad.

Noción de Sujeto: considera un sujeto poco activo que actúa según la estructura social y organizacional que lo rodea.

Noción de Sujeto: sujeto que actúa influenciado por la estructura social y organizacional que le rodea, tanto fuera como dentro de la institución universitaria, pero con autonomía para decidir.

Con la caída del Muro de Berlín y la extinción de la URSS, el capitalismo neoliberal se expande con el consenso de Washington por Latinoamérica en los años 90, que se implanta con las reformas neoliberales de entre 1990 y el 2000, reaccionando contra el Estado de Bienestar y el mercado (Anderson, 2003, p. 11).

En la década del 2000, EE.UU. se implicó en conflictos políticos y económicos entre Afganistán e Irak “lo que se recrudece con el atentado del 11 de septiembre del 2001 contra las Torres Gemelas. Entre el 2007 y 2008 estalla una crisis económica que afecta el capitalismo estadounidense, principalmente por la crisis del sistema financiero-especulativo y su desregulación, que conlleva a la disminución de su competitividad en el mercado mundial, ante países como China” (Dabat y Leal, 2013, pp. 63-71). Lo anterior generó rupturas en el tejido social, por despidos masivos, caída del salario, ampliación de desigualdad social entre 2009-2010 (Dabat y Leal, 2013, pp. 74-76)

Enfoque empírico analítico que considera variables cualitativas y cuantitativas, como el rendimiento académico y el nivel ingreso de los padres, y utiliza como técnica principal análisis estadísticos.

Utiliza las variables para establecer relaciones entre éstas con métodos cuantitativos y hallar causas de retención y deserción.

Utiliza métodos cualitativos y cuantitativos, parte de teorías integradoras que se enfocan en las causas de la integración de un estudiante, según la relación entre variables, académicas, económicas, organizacionales, y personales.

Puede verse que los primeros enfoques sobre temas relacionados con la permanencia y deserción se focalizaron en un solo aspecto, el individuo, el contexto, la colectividad o la organización, pero por último se desarrollaron otras iniciativas que consideraron la interacción entre sujeto y contexto, teniendo en cuenta los apoyos, institucionales, familiares, académicos, económicos, entre otros, con los que contó el estudiante. En el enfoque interaccionista de Vince Tinto y el enfoque complementario se destacan autores como Cabrera, Castañeda y Nora (1992), Cabrera et al. (1990) y Cabrera, Hengstler y Nora (1992), quienes resaltan la importancia de los apoyos económicos en la interacción entre sujeto, contexto y universidad, por ello, en este trabajo se acogen los aportes de Tinto quien, señala que en la persistencia influye el factor económico en la etapa inicial, el cual según Cabrera, Castañeda y Nora (1992, p. 573) afecta durante toda la carrera.

Han surgido gran cantidad de estudios internacionales, nacionales y locales sobre deserción y en menor medida sobre la Alta Permanencia y Persistencia Estudiantil. En Europa predomina la literatura sobre deserción y persistencia en España, un país con una tasa de deserción que supera el 50% (Gravini, 2016, p. 17). La investigación de Figuera, Torrado, Dorio y Freixa (2015) explora las trayectorias de persistencia y abandono estudiantiles a través de estudios longitudinales resaltando la necesidad de investigar sobre colectivos particulares, como los estudiantes con una participación limitada en la universidad por factores estructurales que amenazan su Persistencia (Figuera et al. 2015). Torrado en su tesis doctoral emprende una investigación longitudinal con integración metodológica y el análisis de bases de datos agregados y entrevistas, aportando que en la construcción de perfiles de abandono y persistencia, debe considerarse la carrera y tipología del abandono (*a-priori*, *a-posteriori*) (Torrado, 2012).

En Latinoamérica han emergido investigaciones sobre deserción y permanencia desde México, Argentina, Venezuela, Puerto Rico, Chile, Perú y Colombia. Lo anterior se relaciona con índices de deserción mayores al 40% en países como Colombia y México, entre otros, entre en los años 2013 y 2015 (SAPIENCIA, 2017, pp. 2-5) (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 67). A nivel general, las investigaciones en México acogen una metodología predominantemente cuantitativa y plantean como factores influyentes en la permanencia y deserción aspectos académicos, económicos, familiares, institucionales y personales (Velásquez y González, 2017, pp. 122-124). Sin embargo, también se presentan investigaciones con integración metodológica como la de Zúñiga (2006), quien analiza agregados y entrevistas estructuradas, utilizando modelos empírico-analíticos (pp. 94, 95).

Desde Venezuela y Chile, prevalece el enfoque empírico analítico y la metodología cuantitativa; los estudios sobre persistencia en Venezuela resaltan la necesidad de investigar perfiles estudiantiles para mejorar la intervención en permanencia (Fernández de M., 2013) y para el caso de Chile, algunas investigaciones señalan cómo los estudiantes con ayuda financiera institucional y estatal son más propensos a persistir que quienes no la tienen (Alarcón, Santelices, Horn y Soto, 2018, p. 125). Existen investigaciones empíricas analíticas que desde perspectivas explicativas identifican relaciones causales, investigaciones que trabajan de forma retrospectiva (Arias, 2015, p. IV) y reconocen como determinantes de la persistencia las variables motivacionales y experienciales en un sujeto colectivo caracterizado con particularidades en su perfil estudiantil (Arias, 2015, p. IV). Se encontró una investigación cualitativa sobre persistencia en Chile que identificó que los estudiantes con vulnerabilidad socioeconómica⁵ que permanecen suelen tener características como orientación al logro, autoconocimiento y una fuerte red de apoyo familiar e institucional (Canales y De los Ríos, 2009). Por último, se encontró un estudio en Uruguay que señaló la importancia de la motivación intrínseca en la elección de carrera del estudiante con relación a su persistencia universitaria (Acevedo y Da Silva, 2017).

En Colombia se han realizado en mayor grado investigaciones sobre deserción y en menor medida sobre permanencia y persistencia; con respecto a la deserción, se hallaron las siguientes investigaciones: “Factores de Deserción Estudiantil en la Universidad Surcolombiana Sede Neiva 2002-2005” que hace énfasis en el impacto de los factores externos sobre la deserción estudiantil y destaca que, ésta no es una problemática solo del estudiante (Sánchez et al., 2009). El “Estudio sobre las motivaciones de deserción estudiantil en la Universidad Industrial de Santander” de Bucaramanga (Socha y Zárate, 2009) analiza el impacto de las experiencias internas y externas y las motivaciones de los estudiantes respecto a su carrera profesional como meta. “La caracterización de la deserción estudiantil en la Universidad Nacional de Colombia. Medellín” describe la población estudiantil desertora construyendo la tasa de graduación en esta institución educativa y encuentra que la mayoría de los casos corresponde a la mortalidad académica y socioeconómica (Rico, 2006, p.89). El estudio “La permanencia y el abandono en la universidad. Una investigación a partir de las voces de los estudiantes” se centra en las causas, comportamiento de la matrícula y retención en la Universidad Francisco José de Caldas para mejorar la intervención en la prevención de la deserción (Santamaría, 2014, pp. 9-11).

⁵ Se señalan estudiantes de grupos étnicos, de bajos recursos económicos, que trabajan y se destacan como fortalezas para persistir, el apoyo de redes familiares e institucionales, entre otros.

En menor número sobre la permanencia y persistencia estudiantil se encontraron los siguientes trabajos: “Factores relacionados con la permanencia estudiantil en programas de pregrado de una universidad pública” el cual analiza desde un enfoque cuantitativo el fenómeno de la permanencia en la Universidad Francisco de Paula Santander sede Cúcuta, destacando como factores promotores de la permanencia la motivación por la carrera, el apoyo económico familiar y la metodología del docente (Parada et al., 2017, p. 186). “Educarnos + Leernos = Permanencia en la universidad” desde un enfoque cualitativo se enfoca en la importancia de las prácticas de comprensión lectora para promover la permanencia y el papel de los docentes en la alfabetización académica en la Universidad Santiago de Cali (Giraldo et al., 2017). El estudio “Persistencia académica en estudiantes universitarios: ¿Cómo se manifiesta la autoeficacia emocional?” desde un enfoque cualitativo fenomenológico analiza la importancia de la autoeficacia emocional en los procesos de persistencia universitaria en estudiantes de entornos rurales en Santa Marta (Hernández y García, 2022). El trabajo de investigación de maestría “Emociones, toma de decisiones y permanencia universitaria” desde un enfoque fenomenológico interpreta los sentires de los estudiantes sobre la toma de decisiones frente a la permanencia, la importancia de la economía, el ambiente universitario y las competencias emocionales en la persistencia (Rabagli, 2020, pp. 51-54).

Con respecto a la Alta Permanencia, la cual también suele ser mencionada como rezago, se encontraron las siguientes investigaciones: desde la Universidad Nacional (sede Bogotá y Medellín), se halló el estudio empírico analítico “Deserción, Graduación y Rezago” que establece que la extensión de la Permanencia estudiantil y el rezago son fenómenos más frecuentes en universidades públicas por las matrículas económicas y causados por factores institucionales, académicos y no académicos. Esto afecta al Estado que invierte en un estudiante que no se gradúa en el tiempo, a la institución que debe cumplir con políticas de cobertura y equidad y al estudiante, que retrasa su movilidad social (Pinto et al., 2007). También se encontró la investigación “Alta permanencia de estudiantes en un programa de educación superior” de la Universidad del Cauca (Pérez et al., 2018), la cual analiza este tema en Popayán, encontrando que la prolongación en la graduación retrasa el egreso para ejercer en el mercado laboral, el bajo rendimiento y la falta de orientación profesional influyen en el rezago y los estudiantes de esta institución del Cauca tienden a tardar en promedio 8 años para graduarse (Pérez, et al., 2018, p.33). El trabajo de maestría “Estudio de factores que inciden en el retiro universitario y el rezago en los planes de estudio en los programas de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia

sede Palmira” mediante una estrategia de triangulación metodológica concluye frente a la extensión de la permanencia universitaria que ésta es multidimensional, no sólo se relaciona con factores individuales sino también con factores contextuales e institucionales e implica la necesidad de considerar aspectos de coyuntura histórica como los paros estudiantiles universitarios (Mora, 2017, p. 285).

Desde el ámbito de la Universidad del Valle existen veintinueve investigaciones sobre Deserción, Permanencia y Persistencia Estudiantil (Anexos 1 y 2), entre las cuales solo cuatro se centraron en la Permanencia y Persistencia. Nueve de estas se sitúan desde una metodología cualitativa⁶ (Anexo 2), principalmente trabajos de grado de sociología, trabajo social y administración de empresas; tres se enfocan en las sedes regionales Zarzal, Norte del Cauca y Pacífico, y tres sobre la sede Meléndez. En estos se resalta la importancia de analizar y comprender las trayectorias con deserción (Panchado, 2017), la permanencia y percepciones estudiantiles frente al ingreso (Vidal, 2016) y la condición de excepción como un rasgo con factores de deserción por causas institucionales, culturales y personales (Lozano, 2018) (Ortiz, 2012). Estos estudios señalan la importancia de la cantidad y calidad de los programas de bienestar universitario que inciden en la permanencia. Además de los trabajos mencionados, se destacan dos investigaciones con integración metodológica (Anexo 2), una analiza la deserción desde la psicología (Ceballos, 2011) y la otra la inserción desde la sociología (Acosta, 2009).

También desde la Universidad del Valle existen desde la metodología cuantitativa veinte investigaciones (Anexo 1), entre las que destaca la producción de trabajos de grado y estudios institucionales realizados por el Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas (CIDSE) en la sede Cali, sobre factores de deserción y permanencia como los de Jaime Escobar et al., 2006 y sobre la relación de estos con el rendimiento académico en el estudio de (Escobar et al., 2008), en el que se concluye que la deserción en Cali es principalmente por aspectos académicos, debe estudiarse de forma desagregada, por cohortes y longitudinalmente, considerando variables sociodemográficas (Escobar et al., 2006, p. 91). En estos estudios se plantea que los estudiantes beneficiarios de bienestar universitario presentan menos riesgo de deserción, pero mayor riesgo de rezago para graduarse (Escobar et al., 2006, pp. 89, 94). También

⁶ Se cuenta desde las sedes regionales con un trabajo centrado en la deserción en el programa Tecnología en Gestión Portuaria de la sede Pacífico (Montaño, 2015), un estudio sobre deserción y persistencia en el programa de Trabajo Social de Zarzal (Flórez, 2016) y una investigación sobre permanencia e ingreso en Norte del Cauca (Vidal, 2016). Para el caso de Meléndez, se hallaron dos investigaciones sobre deserción, una en el programa de Sociología (Panchado, 2017) y la otra en los estudiantes de condición de excepción en Economía (Lozano, 2018).

se resalta la amplia producción investigativa de estudiantes de economía y sociología con catorce trabajos de grado entre 2005-2018 sobre deserción, tales como los de: Meneses (2009), Castrillón (2014), Faustino et al. (2012) además de seis trabajos del “Programa de Análisis de la Deserción y Permanencia estudiantil en la Universidad del Valle” (2008- 2010)⁷.

Con respecto a las cuatro investigaciones que abordaron los temas de la Permanencia y la Persistencia estudiantil en la Universidad del Valle, se encontraron cuatro trabajos de grado, uno de ellos aborda el tema desde una metodología cuantitativa, mientras tres lo hicieron desde una metodología cualitativa. Frente a la investigación que parte de métodos cuantitativos, ésta estudia la deserción en el programa de ingeniería industrial pero también dedica espacio en el análisis al estudio del tiempo de permanencia de los estudiantes en los programas académicos de pregrado de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Valle para las cohortes entre 1994 hasta el 2001 (Alvear y Garibello, 2007).

Respecto a los tres trabajos de grado con metodología cualitativa, el primero de éstos se enfocó en analizar en la cohorte 2014 del programa académico de Recreación de la Universidad del Valle, los sentidos y expectativas de los estudiantes sobre la permanencia y deserción con un ejercicio metodológico etnográfico en el cual se planteó como hallazgos que aquellos estudiantes que establecen rutinas de estudio, buenas relaciones con compañeros y docentes y encontraron una buena pedagogía en clase tienen más posibilidad de permanecer; sumado a esto, los autores sugieren que para promover la permanencia, se aperture una consejería para los estudiantes de sexto y séptimo semestre para acompañarles en el trabajo de grado y el desarrollo del perfil laboral, además de que recomienda aumentar la cantidad de docentes vinculados con la consejería (Villaquirán 2014, pp. 72-74). En segundo lugar, otra investigación que incluyó el tema de la persistencia de la mano del tema de la deserción, fue un trabajo de grado sobre deserción y persistencia, el cual abordó las causas de la deserción de los estudiantes del programa de trabajo social de la sede Zarzal y encontró que éstas se relacionan con el origen social del estudiantado por bajos capitales sociales, académicos, culturales y económicos y aspectos institucionales. Además, encontró como aspectos incidentes en la persistencia el desarrollo de la autorrealización para superar los inconvenientes familiares, académicos y económicos, y la importancia del capital cultural académico y apoyo económico para persistir (Flórez, 2016, pp. 92-93). En tercer lugar,

⁷ Sobre las Facultades de Ingenierías (Zea, 2010), Ciencias Naturales (Hernández, 2010), Ciencias Sociales y Económicas (Montoya, 2008) (Higido, 2014), Salud (Gutiérrez, 2009) y Humanidades (Meneses, 2008) sólo dos analizan la permanencia (Montoya, 2008) (Higido, 2014).

se identificó una investigación sobre las percepciones de los estudiantes respecto al ingreso y permanencia en la sede Norte del Cauca de la Universidad del Valle, la cual desde una metodología cualitativa aportó que lo que más impulsa tanto la inserción como la permanencia de los estudiantes en la universidad es el deseo de superarse, mejorar sus condiciones de vida y la de su familia, ser profesional y aportar a los contextos de origen (Vidal, 2016, p. 102).

Pese a que en la Universidad del Valle no existen investigaciones centradas en la Alta Permanencia, se cuenta con el “Estudio longitudinal de Seguimiento sobre habilidades académicas con 212 estudiantes de 7 carreras, quienes ingresaron en 2008-II” de la psicóloga cultural María Cristina Tenorio, enfocado en la deserción, graduación y el rezago (para Tenorio atraso y repitencia), estudiados mediante un seguimiento longitudinal a 84 estudiantes de 7 carreras de la cohorte 2008-II, para contrastar su capital académico inicial con sus trayectorias académicas en siete semestres (Tenorio, 2012).

En su mayoría, la bibliografía consultada se centra en la deserción y en menor medida sobre Permanencia y Persistencia Estudiantil⁸, no obstante, respecto a la permanencia y persistencia las investigaciones halladas aportan que para estudiar este tema se deben considerar tanto los factores institucionales como los personales (las expectativas respecto a la carrera, el rendimiento académico, los factores económicos, la calidad de la relación con los docentes y compañeros y el apoyo familiar). De otro lado, la mayoría de las investigaciones sobre deserción y rezago presentan una mirada desde la perspectiva institucional, con la intención de investigar desde la epistemología positivista, modelos empírico analíticos y metodologías cuantitativas con énfasis en las causas y consecuencias económicas⁹ que enfrentan los estudiantes y la universidad ante aspectos que afectan la Permanencia y pueden producir Alta Permanencia y Deserción, lo que evidencia el interés de la institucionalidad por cumplir con metas de eficiencia basadas en gestionar la graduación en los tiempos establecidos.

Para analizar los comportamientos en la Permanencia estudiantil y caracterizarla, la institucionalidad ha desarrollado variables institucionales, como permanencia, deserción, alta permanencia, rezago y categorías de análisis como persistencia estudiantil. A partir del año 2000

⁸ Fenómenos influidos según la literatura por factores internos y externos, como aspectos académicos y la vulnerabilidad socioeconómica que afecta sobre todo a países latinoamericanos con desigualdad económica, lo que explica la importancia asignada a políticas de ampliación de cobertura nacionales y las intervenciones en Permanencia en la Universidad del Valle.

⁹ Aunque el énfasis en lo económico y lo cuantitativo es importante en una universidad pública como institución sostenida con recursos públicos y sus posibilidades de ampliar cobertura se relacionan con su capacidad de apoyar la permanencia para la graduación en los tiempos establecidos, si la mirada investigativa sobre la Permanencia sólo se centra en lo económico, deja de lado la interacción entre el contexto y el estudiante como agente ante los apoyos institucionales

en adelante se han desarrollado investigaciones que han aplicado los aportes de los enfoques psicológico, sociológico, interaccionista, económico, organizacional mencionados en la Tabla 2 Teorías y Modelos Explicativos sobre la permanencia estudiantil y surgió el enfoque complementario que integró los aportes de los enfoques sociológico, psicológico, económico e interaccionista (Torres, 2012, p. 55).

Teniendo en cuenta lo planteado en investigaciones previas como la del economista Jaime Escobar según el cual los apoyos de bienestar pueden favorecer la permanencia prolongada en los estudios universitarios (Escobar, 2006, p. 89), se seleccionaron para este trabajo de investigación los temas sobre la Alta Permanencia y Persistencia Estudiantil en la población con apoyo socioeconómico de la Universidad del Valle con código 2010 de las facultades de Humanidades e Ingenierías y el Instituto de Psicología. Para esto se partió desde los lentes de la Teoría Interaccionista de Persistencia Estudiantil de Vince Tinto y también desde el enfoque histórico cultural, puesto que estos a diferencia de otros enfoques, consideran la importancia de la interacción entre el estudiante y el contexto (nacional, local e institucional) que enmarca sus experiencias de persistencia en su tiempo de permanencia en la institución. Se partió de la caracterización institucional sobre la población con Alta Permanencia y de las experiencias de persistencia de la población participante, para investigar la relación entre Alta Permanencia, Persistencia Estudiantil y el Apoyo Socioeconómico y así: producir conocimiento sobre los estudiantes con Alta Permanencia que persistieron por sus metas en una realidad nacional y su relación con el apoyo socioeconómico institucional, analizar las características, experiencias y motivaciones de su persistencia, además de aportar para futuras intervenciones e investigaciones sobre Alta Permanencia y aportar con nuevas categorías y aspectos influyentes en este fenómeno.

Como justificación a esta investigación puede plantearse que aunque la Universidad del Valle destina recursos para mejorar las condiciones para la Permanencia y graduación oportuna, se presentan dificultades con la Alta permanencia, fenómeno que ha sido poco investigado, además que los estudios que se han hecho han privilegiado enfoques positivistas y metodologías cuantitativas que aunque son trascendentales, si son tomados como única mirada omiten aspectos importantes del individuo, como las motivaciones y experiencias que el estudiante construye en interacción con el entorno universitario, lo que limita el análisis y la posibilidad de utilizar los antecedentes como base para proponer estrategias para esta población. Por tanto, aquí se investiga la Alta Permanencia y Persistencia Estudiantil a través de la integración metodológica complementaria, utilizando fuentes cuantitativas como cualitativas, abordando la visión

institucional y la mirada estudiantil, partiendo de los enfoques de Tinto y el enfoque de la psicología cultural, que consideran tanto el contexto como al sujeto.

El para qué de esta investigación, busca interpretar la relación entre Alta Permanencia y Persistencia de estudiantes con Apoyo socioeconómico, considerando condiciones individuales y estructurales (familia, estrato, entre otros) que afectan a los estudiantes, para contribuir con la producción de conocimiento y señalar la necesidad de intervenir la Alta Permanencia, analizando las motivaciones y experiencias de los estudiantes.

Este tema resulta importante de investigar en el marco de la Maestría en Intervención Social, en la medida que la intervención busca ayudar a los sujetos a transformar las situaciones que no les permiten alcanzar sus metas para que estos puedan hacerlo y, en esta lógica, con los hallazgos de este trabajo de investigación se pretende establecer lineamientos focalizados para intervenir con la población estudiantil con Alta Permanencia y apoyo socioeconómico. De esta manera se busca que las acciones de la institucionalidad que pretenden mitigar las necesidades mediante los programas de apoyo socioeconómico sean exitosas y le permitan a los jóvenes transformar las condiciones de vulnerabilidad para que persistan, así como reducir, prevenir o evitar que se den casos en los que estudiantes presenten Alta Permanencia cuando sea posible; evitar que los estudiantes desertan debido al agotamiento que produce la prolongación de su tiempo de estudios en los casos que sea difícil reducir el tiempo por las condiciones económicas y promover que los estudiantes se gradúen. Para ello es importante comprender las motivaciones y experiencias que le permitieron persistir a los estudiantes a pesar de las condiciones que rodearon la prolongación de su permanencia su carrera profesional, lo que incluye analizar los conflictos de motivos y experiencias significativas de los estudiantes alrededor de la persistencia, y caracterizar los estudiantes con Alta Permanencia como población vulnerable para revisar si existen variables en específico en las que se pueda intervenir para mejorar la situación.

Teniendo en cuenta lo anterior se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación entre la Alta Permanencia, la Persistencia Estudiantil y los servicios que ofrece el programa de Apoyo Socioeconómico en estudiantes de la Facultad de Humanidades, Facultad de Ingenierías y el Instituto de Educación y Pedagogía de la sede Cali de la Universidad del Valle, entre el 2010 y 2021?

1.3 Objetivos

En correspondencia con la pregunta de investigación se definieron los siguientes objetivos.

Objetivo General

Interpretar la relación entre la Alta Permanencia, la persistencia estudiantil y los servicios que ofrece el Programa de Apoyo Socioeconómico de Bienestar Universitario en estudiantes con código 2010 de la Facultad de Humanidades, Facultad de Ingenierías y el Instituto de Educación y Pedagogía en la sede Cali de la Universidad del Valle en el período 2010 y 2021

Objetivos Específicos

Caracterizar según sus cualidades demográficas, socioeconómicas y académicas a los estudiantes con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario que presentaron Alta Permanencia en la sede Meléndez de la Universidad del Valle con código 2010, en el período 2010-2021

Analizar la relación entre el apoyo socioeconómico que reciben los estudiantes, sus condiciones académicas y socioeconómicas y su Alta Permanencia en una carrera profesional en la sede Meléndez de la Universidad del Valle, en el periodo 2010-2021

Comprender las motivaciones en las experiencias de persistencia de los estudiantes con Alta Permanencia en su carrera universitaria en la sede Meléndez de la Universidad del Valle en el periodo 2010-2021

Acorde a los objetivos definidos, se entiende la Alta Permanencia como una variable que implica un tiempo de permanencia mayor al establecido por una institución para graduarse de un programa y se concibe la Persistencia Estudiantil como aquella fuerza que permite que el estudiante alcance sus metas, tales como graduarse, compuesta por sus motivaciones, experiencias, disponibilidad de recursos y ayuda financiera). Así, puede comprenderse que el objetivo en este trabajo fue captar a través de una estrategia de integración metodológica complementaria, para primero realizar una caracterización de los estudiantes que ingresaron en el 2010 y contaron con apoyo socioeconómico institucional, a partir de fuentes como bases de datos agregados para destacar las variables con más peso en la prolongación de sus estudios profesionales; y segundo, para comprender las experiencias de los estudiantes alrededor de la Alta Permanencia en su carrera y sus experiencias y motivaciones de persistencia estudiantil,

para mostrar una imagen cualitativa y cuantitativa de la realidad social ampliando su comprensión (Bericat, 1998, pp. 30-31).

Para comprender la Persistencia resulta preciso, distinguir que ésta según Vince Tinto se compone de variables como las motivaciones y experiencias de persistencia estudiantil, las cuales en este trabajo de investigación se establecieron como categorías de análisis. En ese sentido, las motivaciones son el resultado de la valoración que realiza un sujeto intencional acerca de lo que sucede en su realidad con relación al contexto histórico o mundo intencional que le rodea; por otro lado, las experiencias de persistencia estudiantil vistas como esa relación que establece el sujeto con lo otro, consigo mismo y con su medio, que contribuyen a la reelaboración de sus vivencias pasadas y a su transformación. Por esta razón fue sumamente importante en este trabajo conocer estos aspectos de la vida del estudiante para entender qué lo movilizó a alcanzar sus metas. La temporalidad de la investigación se ubica entre los años 2010 y 2021, puesto que el 2010 fue el último año de ingreso en el que se presentaron más de 100 casos con Alta Permanencia estudiantil como indica el Gráfico 1.

Desde el enfoque cuantitativo se caracterizó la población con Alta Permanencia con el software “IBM SPSS Statistics 27” y se realizaron cruces de variables sociodemográficas, económicas y académicas, tales como: estrato socioeconómico, lugar de procedencia, edad, sexo, otras ayudas económicas, tipo de apoyo económico recibido, tiempo de permanencia en el programa académico equivalente a número de semestres cursados, promedio académico, cantidad de créditos matriculados y exigidos, entre otras. Desde el enfoque cualitativo se buscó comprender las diferentes motivaciones y experiencias de persistencia estudiantil de la población seleccionada con Alta Permanencia.

La población muestra se compuso de estudiantes de la Universidad del Valle que cumplieron con los siguientes criterios generales de selección: estudiantes que ingresaron a la Facultad de Humanidades, la Facultad de Ingenierías y el Instituto de Educación y Pedagogía en el año 2010, con apoyo socioeconómico institucional y con un tiempo de permanencia mayor a 12 semestres en la universidad, diferenciados por quienes se graduaron y quienes aún estaban matriculados en el primer semestre de 2021. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron, desde el enfoque cuantitativo, el análisis de bases de datos agregados de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad del Valle y de la Sección de Desarrollo Humano y

Socioeconómico de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario para caracterizar la población según características sociodemográficas, económicas y académicas¹⁰.

Por otro parte, desde el enfoque cualitativo se utilizó la técnica de la entrevista¹¹ semiestructurada con el objetivo de conocer las experiencias de Persistencia de los estudiantes con Alta Permanencia, y se hizo uso de un guión con los temas a tratar, pero se decidió libremente el orden de presentación de los temas y la emergencia de temas no previstos (Corbetta, 2007, p. 353). Los criterios de selección de la muestra para la entrevista fueron: seleccionar en el grupo de la población graduada, aproximadamente dos estudiantes de la Facultad de Humanidades, la Facultad de Ingenierías y el Instituto de Educación y Pedagogía, donde se consideró el número de semestres en graduarse o para la graduación. Por otro lado, entre la población con matrícula activa en 2021-1 se seleccionó un estudiante por unidad académica, con excepción del Instituto de Educación y Pedagogía, porque ninguno de los estudiantes activos acudió a la entrevista.

De otro lado, se acudió a la técnica del análisis documental entendiendo el documento como fuente con un significado especial que permite hallar información con la intencionalidad de quien lo produjo (Carvajal, 2012, pp. 115-116). Se estudiaron documentos institucionales como los anuarios estadísticos de la Oficina de Planeación y los planes de desarrollo de la Universidad del Valle del 2010, las tasas de desempleo y pobreza del DANE y artículos de revistas académicas y de prensa sobre el periodo temporal, con el fin de complementar el contexto histórico, social y económico.

Resulta importante mostrar las experiencias vividas alrededor del proceso de selección de la muestra; en primer lugar, se partió de los datos que iban surgiendo del análisis descriptivo de las fuentes documentales institucionales, tales como: el Anuario Estadístico de la Universidad, la base de datos agregados de la Oficina de Planeación y la información del archivo de la Oficina de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica. Según el Anuario Estadístico de la Universidad del Valle, la población estudiantil matriculada en la sede Cali con código 2010, fue de 2.928 estudiantes de carreras profesionales y tecnológicas (Oficina de Planeación y Desarrollo

¹⁰ La Sección de Desarrollo Socioeconómico de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario aportó una base de datos general sobre la cantidad de estudiantes con subsidio/beca alimentaria, pero fue necesario realizar trabajo de archivo para identificar los beneficiarios entre 2010 y 2017-I.

¹¹ Los informantes frente a la problemática fueron: estudiantes que recibieron el subsidio de apoyo económico o la beca de alimentación de Bienestar Universitario.

Institucional, 2011), se encontró que entre estos estudiantes, 1184 estudiantes de carreras profesionales y 186 de carreras tecnológicas fueron usuarios del subsidio socioeconómico.

En esta investigación se trabajó con estudiantes de carreras profesionales, entendiendo que éstos, debido al número de semestres de duración de su carrera equivalente por lo regular a 10 semestres o 12, suelen tener tiempos de permanencia más altos que los jóvenes de programas tecnológicos; además, se delimitó la muestra hacia los estudiantes con Alta Permanencia, que contaron con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario. Para identificar los estudiantes con Alta Permanencia y apoyo socioeconómico, se contactó a la Oficina de Promoción Socioeconómica y Desarrollo Humano de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario de la Universidad del Valle en marzo de 2020, pero debido al cierre de las instalaciones por el COVID-19, sólo se pudo consultar el archivo entre octubre de 2020 hasta el 9 de febrero de 2021 y los criterios de selección se dividieron en dos tipos de grupos:

Estudiantes con código 2010 graduados que tuvieron apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Oficina de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica, con permanencia mayor a 12 semestres.

Estudiantes con código 2010 matriculados en el primer semestre del año 2021 que tuvieron apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Oficina de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica, con permanencia mayor a 12 semestres.

A partir de los criterios presentados, se exploró el archivo de la dependencia mencionada¹², encontrándose entre los estudiantes con código 2010, 151 estudiantes de carreras profesionales que accedieron a apoyos económicos (subsidio o beca de alimentación), entre estos, 116 se graduaron y 35 no (entre estos 15 continuaban matriculados en el semestre 2021-1).

¹² En esta área se realizó un trabajo de archivo, con el cual se clasificó la información construida con variables demográficas, socioeconómicas y académicas, para caracterizar la población estudiantil de carreras profesionales de la sede Cali, graduados y no graduados (activos en la hasta el primer semestre 2021), con código 2010 que contaron con apoyo socioeconómico (subsidio o beca) con permanencia mayor a 12 semestres.

Capítulo 2. Panorama Teórico

Con el objetivo de fundamentar teóricamente la presente investigación la cual se encuentra situada desde una perspectiva interdisciplinaria, se tuvieron en cuenta diversos autores vinculados con diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas, tales como la psicología, sociología y filosofía, para comprender mejor el tema de la Alta Permanencia y la Persistencia Estudiantil desde una metodología que consideró la complementariedad metodológica. En ese sentido se abordaron aquí el modelo interaccionista sobre la persistencia estudiantil del sociólogo Vincent Tinto, la variable institucional Alta Permanencia relativa a la prolongación del tiempo de estudios profesionales, la teoría de la psicología histórico cultural del ruso Lev Vigotsky a partir de la cual se considera la concepción del sujeto, la acción humana y el ambiente como elementos que se interrelacionan. De otro lado, producto de la variable persistencia de Tinto se trabajó con las categorías de análisis y motivaciones de persistencia estudiantil desde la teoría integradora de la motivación humana del Doctor en Psicología cubano Diego Jorge González Serra y las experiencias de persistencia estudiantil desde la concepción de experiencia del Licenciado en Pedagogía y filosofía español Jorge Larrosa.

Acorde con lo anterior, el marco teórico del presente trabajo se enfocó en las variables, Alta Permanencia (vocabulario institucional) y Persistencia estudiantil (propuesta por el sociólogo Vince Tinto). Pese a que la persistencia a su vez contiene dos variables dependientes: la motivación y la experiencia estudiantil mencionadas por Tinto, se partió de los campos de las ciencias humanas para considerar estas como categorías de análisis y, en este sentido, se teorizó sobre el asunto desde postulados del enfoque histórico cultural de la psicología y se utilizó una estrategia de integración metodológica complementaria para enriquecer el análisis social sobre los fenómenos estudiados, en coherencia con la propuesta metodológica previamente mencionada.

El enfoque de la psicología histórico cultural fundado por el psicólogo ruso Lev Vigotsky estableció las bases de esta escuela y generó grandes aportes para la psicología, la educación y el aprendizaje, en equipo con Aleksandr Luria a partir de 1927 (Vigotsky, 2005, p. 23). Estos autores introdujeron una nueva perspectiva sobre la acción humana planteando que para comprenderlas se debe estudiar “la interacción entre el organismo y el ambiente” (Vigotsky, 2005, p. 55), por tanto, para entender las acciones del sujeto es necesario acceder a las vivencias presentes en su conciencia (Vigotsky, 2005, p. 56), para lo cual es necesario comprender la

interacción del sujeto con la cultura (tradiciones, discursos y prácticas sociales) en determinado medio sociohistórico, con el cual el sujeto activo establece una relación dialéctica en la que la cultura es utilizada por este para expresarse y, además, es un elemento que transforma su psique; a su vez el sujeto transforma la cultura al significar su entorno según sus experiencias y el contexto (Shweder, 1990, p. 1).

Es importante resaltar que desde esta corriente, la cultura es comprendida como un marco mental integrado por los sujetos y la sociedad en un mundo intencional preexistente que contiene unas representaciones mentales que le dan un significado, evaluación y metas en específico implícitas en las instituciones y prácticas socialmente heredadas, “(...) incorporadas en las cosas culturales (instituciones, artefactos, discursos), sobre las cuales piensan los intencionados, a partir de las cuales (...) construyen sus vidas y con respecto a las cuales (...) dan sustancia a sus ideas, mentes, almas, voluntades y acciones dirigidas” (Shweder, 1990, p.26). Para este enfoque teórico, por tanto, no es que la cultura determine al sujeto o al contrario, sino que, psique y cultura están conectadas, en la psique la persona tiene una imagen de sí misma, del mundo intencional (sociedad) y de la naturaleza y ésta imagen a la vez es expresión de lo cultural, en ese sentido, “una de las mejores maneras de comprender las concepciones culturales del yo, la sociedad y la naturaleza es examinar la forma en que esas concepciones se organizan y funcionan en la vida subjetiva de los individuos que tienen intenciones” (Shweder citando a D’Andrade, 1990, p. 26). Por tanto, para comprender el fenómeno de la persistencia estudiantil en los sujetos con Alta Permanencia y apoyo socioeconómico se debe comprender su intencionalidad alrededor de lo que los llevó a seguir adelante, presente en sus experiencias y motivaciones.

La psicología histórico-cultural surgió a finales de la década de 1920, no obstante, se popularizó con el giro lingüístico o revolución cognitiva de la década de 1960 (Shweder, 1990, p. 18), sin embargo, durante ese entonces el sentido de la investigación tomó una orientación hacia crear generalizaciones sobre el comportamiento humano ante fenómenos culturales a través de técnicas como la estadística, dejando de lado la particularidad del sujeto, sin embargo, el verdadero objetivo de la psicología cultural se recuperó después y estaba basado en el principio de intencionalidad, según el cual no hay leyes puras o eventos sin mediación, sino personas intencionales y mundos intencionales en los cuales las personas significan y direccionan su acción hacia sus objetivos y representaciones mentales (Shweder, 1990, p. 24). En suma, el objetivo de la psicología histórico cultural es estudiar cómo se desarrollan los fenómenos que se

dan en la interacción social entre los sujetos revestidos de una intencionalidad y un mundo intencional, elementos que interactúan y se transforman entre sí (Schewder, 1990, p. 27). Por consiguiente, este enfoque intenta pensar a través de los demás en dos sentidos, primero, reconociendo al otro como un experto en su experiencia que puede aportar reflexiones sobre sí mismo, sus discursos y representaciones, segundo, ayudándole a divisar una explicación sobre el mundo intencional (Schewder, 1990, p. 33).

Como resultado de lo anterior, la psicología histórico-cultural tiene un interés por investigar sobre la experiencia y las representaciones que los sujetos hacen sobre la cultura, lo que incluye estudiar las emociones, deseos, creencias, discursos y objetos intencionales sin el objetivo de sólo generalizar (Schweder, 1990, pp.23-24) y además de ello también estudiar la motivación (Guitart, 2011, p. 74) Por ello, en la presente investigación se realizaron generalizaciones que permitieron caracterizar la población estudiada los aspectos en común que comparten los estudiantes con Alta Permanencia y apoyo socioeconómico que persistieron para lograr la graduación, pero también se tuvieron en cuenta las particularidades señaladas por cada sujeto sobre lo que los motivó a continuar con su carrera según su experiencia situada.

Esta postura teórica, fundamentó la mirada de la investigación a la hora de realizar el análisis de los casos de Persistencia estudiantil en estudiantes con Alta Permanencia en la universidad, que no sólo está ligada a aspectos académicos o individuales del sujeto, sino que también a las condiciones económicas, históricas y socioculturales que influenciaron su devenir y aprovechamiento del apoyo de la universidad. En esa medida los postulados de la psicología histórico cultural permitieron reconocer al estudiante como un agente activo permeado por condiciones estructurales con las que establece un diálogo, producto de un entorno que afecta la forma como representa y actúa en su mundo a través de sus experiencias y motivaciones.

En cuanto a la teoría sustantiva, se partió de dos teorías, primero, la Teoría Interaccionista sobre la Persistencia Estudiantil del sociólogo Vince Tinto centrada en el sujeto en interacción con el contexto, que considera asuntos estructurales que caracterizan cada estudiante al ingresar a la universidad tales como el estatus social, recursos financieros, género, raza, entre otros, pero también centrado en la motivación y experiencias que influyen en los compromisos iniciales de los sujetos y el objetivo de graduarse (England, 2012, p. 37). En segundo lugar, entre las teorías sustantivas se identificó la teoría integradora sobre la motivación humana del enfoque sociocultural aportada por el doctor en psicología Diego Jorge González Serrano, de Cuba, la

cual se incluyó en este trabajo teniendo en cuenta que la motivación es un proceso psíquico importante para considerar en la persistencia de un estudiante.

Para Tinto la persistencia estudiantil es el resultado de una buena integración académico-social universitaria de los estudiantes a esta comunidad, en la cual el estudiante se encuentra frente a comunidades académicas y sociales superpuestas que influyen entre sí, es un espacio en el cual el estudiante puede sentirse excluido o integrado cuando encuentra un apoyo en sus compañeros y profesores que incluso trasciende lo académico, para poder participar y alcanzar sus metas (Tinto, 1993, p. 2). En suma, la persistencia es “un proceso multidimensional complejo, que vincula la participación en el aula con el profesorado y los compañeros estudiantes para la participación posterior en las comunidades académicas y sociales más amplias de la universidad” (Tinto, 1997, p. 617). La universidad al ser una comunidad, constituye un grupo con el cual el estudiante adquiere unos compromisos individuales (nivel académico, graduación) y sociales (institucionales, fraternos) adicionales a los compromisos externos que éste tiene con comunidades sociales externas (familia, trabajo).

Pese al desarrollo de la propuesta de Tinto éste deja de lado aspectos trascendentales como la incidencia de lo económico en la permanencia estudiantil y otros aspectos de la particularidad de cada sujeto; en este trabajo se acudirá a variables y categorías de análisis en coherencia con la integración metodológica planteada, por tanto, la variable de Alta Permanencia es desarrollada desde las investigaciones empírico analíticas sobre Permanencia Estudiantil, mientras que las categorías de análisis que surgen de la variable Persistencia estudiantil, tales como motivaciones y experiencias de persistencia estudiantil, se analizarán desde el enfoque histórico cultural y el enfoque comprensivo. Se aclara que esta investigación se centró en el estudiante, pero no delega en éste toda la responsabilidad por la persistencia, sino que se enfocó en su interacción con el contexto. Debe resaltarse que tanto el enfoque sociocultural, como la teoría de persistencia estudiantil de Tinto, como la teoría integrada sobre la motivación humana, van en correspondencia con la integración metodológica abordada en este trabajo, puesto que todas consideran importante la relación del sujeto con su medio externo, como algo importante pero no determinante, que permite tener una visión más completa sobre un fenómeno social.

En esta reflexión epistemológica hay conceptos importantes de conocer, como los que se describen a continuación.

2.1 Alta Permanencia Estudiantil Universitaria

La Alta Permanencia aparece en los antecedentes consultados como una variable con definiciones nominales y operacionales desarrolladas desde estudios empírico-analíticos en instituciones educativas específicas. Esta ha sido definida por varios autores y se incluyen aquí dos conceptualizaciones de estudios en instituciones públicas. En una investigación del Instituto Tecnológico de Sonora en México, la Alta Permanencia es un indicador de atraso y rendimiento académico según el momento de matrícula de asignaturas con relación a la secuencia establecida y propiciado por factores institucionales como los plazos para graduarse y las oportunidades para matricular una materia (Echevarría et al., 2012, p. 44).

Con respecto a otras definiciones, uno de los primeros estudios que trabajó sobre el tema en Colombia realizado en la Universidad Nacional, entiende la Alta Permanencia en el mismo sentido que el rezago (Pinto et al., 2007, p. 11), le entiende como una característica de la trayectoria académica que indica el aumento de semestres matriculados y el tiempo de permanencia estudiantil en un programa académico, con relación al tiempo institucional y créditos para el grado, causada por variables académicas estudiantiles o institucionales (repetición de asignaturas o estructuración del currículo) o no académicas (trabajo de grado u otros), con o sin deserción. En este mismo estudio se señala que en Latinoamérica se nombra el fenómeno como Alta Permanencia o Rezago, y en la anglosajona, como baja eficiencia terminal (Pinto et al., 2007, p. 53).

En este trabajo de investigación la Alta Permanencia es la extensión del tiempo durante el cual un estudiante realiza sus estudios en una carrera profesional, mayor a 12 semestres para graduarse, tiempo similar al planteado por Pinto et al. (2007)¹³. Además de esto, aquí se tuvieron en cuenta los estudiantes vinculados a partir de 13 semestres en adelante e ingresaron en el 2010, entre los cuales se distinguieron los estudiantes no graduados y graduados. Partiendo de los antecedentes identificados al estudiar la permanencia, se consideraron las características demográficas, económicas y académicas estudiantiles.

¹³ En la investigación de la Universidad Nacional, se describe la Alta Permanencia como “la presencia de matrícula en el semestre 14 de la respectiva cohorte o ausencia de matrícula en el semestre 14 de estudiantes que ya completaron el número de matrículas (...) pero que no se han graduado” (Pinto et al., 2007, p. 54).

2.2 Persistencia Estudiantil en la Educación Superior

Esta variable analítica surgió desde el modelo de Persistencia Estudiantil fundado por el sociólogo Vince Tinto, y se entiende como “otra forma de hablar de motivación. (...) la calidad que permite que alguien continúe en la búsqueda de un objetivo, incluso cuando surgen desafíos” (Tinto, 2017, p. 2), en esta “la coincidencia entre las características de un individuo y las de la institución conforma dos compromisos individuales subyacentes: un compromiso para completar la universidad (compromiso de metas) y un compromiso con su institución” (Cabrera, Castañeda, Hengstler y Nora, 1992, p. 144). Debe aclararse aquí que se parte desde el modelo de persistencia estudiantil para tomar como marco de referencia teórico conceptual los planteamientos de Tinto (1993) y Cabrera, Nora y Castañeda (1993) frente al fenómeno aquí estudiado y, a partir de ahí, revisar qué categorías de análisis pueden surgir a partir del análisis de los testimonios encontrados en el trabajo de campo con relación a las variables señaladas del modelo de persistencia estudiantil.

Es importante aclarar que aunque Tinto acepta la influencia del aspecto financiero en las aspiraciones educativas y al momento de elección de la carrera (St. John et al., 2003, p. 32), no considera la trascendencia de las finanzas durante la permanencia del estudiante en la universidad, pero alrededor de ello otros autores desarrollan modelos explicativos complementarios que introducen nuevas variables influyentes en la persistencia durante la permanencia en la universidad ignoradas por Tinto para complementar su visión. Es el caso de Cabrera, Castañeda y Nora (1992) quienes hacen parte del enfoque complementario y adaptaron al modelo de Tinto el tema de trascendencia de la ayuda financiera y las finanzas en la intención de persistencia del estudiante, aportando que esto no sólo ayuda a dar forma a las aspiraciones educativas como señalaba Tinto, sino que también influyen en la persistencia durante la carrera (St. John et al, 2003), por lo que éstas:

se extienden a los factores de integración motivacional, social y académica *-planteados por Tinto-*. (...) las finanzas se componen de dos dimensiones: un objetivo componente, que refleja la disponibilidad de recursos de un estudiante, y una dimensión subjetiva, que refleja la percepción de un estudiante de su dificultad para financiar gastos relacionados. (Cabrera, Castañeda y Nora, 1992, p. 573)

Es trascendental incluir lo económico como variable significativa en la Persistencia, ignorado por Tinto en realidades norteamericanas, pero influyente en Latinoamérica (Fernández

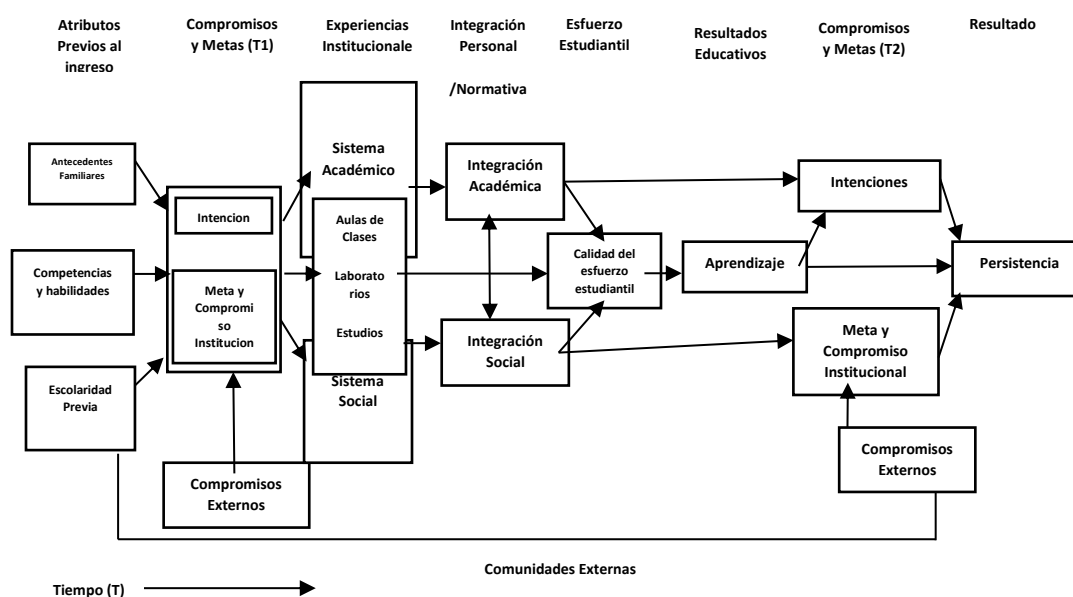
de M., 2009, p. 8), en la cual la desigualdad y la pobreza son comunes entre el estudiantado del sector público.

A pesar de lo anterior, se acude a lo aportado por Tinto (1993, p. 615) ya que este, a partir de sus estudios sobre deserción estudiantil, empieza a desarrollar un modelo sobre la persistencia estudiantil muy completo en el que señala que influyen varios elementos que éste agrupa en conjuntos, tales como:

1. Etapa de inserción a la vida universitaria: compromisos y metas personales, compromisos con la institución, compromisos externos (responsabilidades familiares, trabajo).
2. Durante etapa de estudios: relación del estudiante con los sistemas académico y social, los cuales están vinculados y confluyen en la universidad;
3. La integración académica y social, la cual a su vez posiblemente afecta la calidad del esfuerzo que el estudiante dispone en sus clases y en su voluntad de aprendizaje;
4. Integración académica para potenciar el aprendizaje: intenciones del estudiante frente a la persistencia, integración social (calidad del esfuerzo y compromisos externos (responsabilidades familiares y trabajo).
5. Los atributos del estudiante previos al ingreso: antecedentes familiares, competencias y habilidades, escolaridad previa.

Figura 1

Modelo de Persistencia estudiantil universitaria vinculado a las aulas y al aprendizaje



Nota. Modelo sugerido que vincula aulas, aprendizaje y persistencia (Tinto, 1997, p. 615).

Los anteriores elementos nombrados y representados en la *Figura 1* se describirán paso a paso a continuación de manera más específica.

Antecedentes Familiares y su Influencia en la Persistencia

Respecto a los antecedentes familiares y la forma como pueden influir en las intenciones del estudiante, Tinto afirma que previo al ingreso a la universidad, las tradiciones familiares como que alguno de los padres haya asistido a alguna universidad, las presiones familiares y de compañeros o la propia percepción sobre el estudiar y graduarse de una institución en particular para mejorar “las posibilidades de una carrera ocupacional exitosa (...)” (Tinto^A, 1993, pp. 43-44) podrían afectar de manera positiva o negativa la participación del estudiante en la relación con sus compañeros y los profesores en los aspectos social y académico, y por ende, afecta la persistencia y la posibilidad de graduación. Incluso respecto a la influencia de pares externos y de la familia, esta puede llegar a ser más intensa en los estudiantes con dificultades económicas en los cuales “el conflicto entre las expectativas de las comunidades externas y las del colegio puede ser mayor” (Tinto^A, 1993, p.63).

Escolaridad previa y su papel en la Persistencia Estudiantil

Con relación a la escolaridad previa o a los estudios de bachillerato, éstos son incluidos como variables a considerar al analizar la persistencia estudiantil, puesto que según el autor aquellos estudiantes que tuvieron “una educación inferior antes de la universidad también es más probable que ingresen a la universidad con serias deficiencias académicas” (Tinto, 1993^A, p. 73). Teniendo en cuenta lo anterior, se le da peso a las habilidades para afrontar situaciones y experiencias educativas y sociales pasadas experimentadas por el estudiante frente a la persistencia (Tinto, 1993^A, p. 47).

Pese a lo anterior, Tinto manifiesta que en la persistencia “aunque los orígenes sociales definidos por el estatus social y la raza importan, tienden a ser menos importantes que los atributos de los individuos y las organizaciones que afectan directamente su capacidad para competir en el mercado académico” (Tinto, 1993^A, p. 87).

Competencias y Habilidades en la Persistencia

Otro elemento con trascendencia en la persistencia son las competencias y habilidades debido a la importancia que el estudiante enriquezca sus habilidades básicas de estudio y estrategias de aprendizaje. Con relación a esto, Tinto señala la existencia de instituciones educativas donde se desarrollan programas o cursos que apuestan por el desarrollo integral del estudiante en la etapa inicial de la vida universitaria para que aprendan a enfrentar las situaciones que se les presenten enfocados sobre todo en población vulnerable de primer año de ingreso. La participación en estos cursos provoca para los estudiantes “(...) efecto sobre el autoconcepto del estudiante de tener éxito en el trabajo académico (...). (...) Esto, a su vez, conduce a una mayor probabilidad de éxito futuro” (Tinto, 1993^A, p. 183). Para la adquisición de estas competencias y habilidades en los estudiantes en riesgo, son importantes los grupos de apoyo o comunidades de aprendizaje en los que entre estudiantes y docentes conformen entornos de apoyo social y académico (Tinto, 1993^A, p. 184).

El Aprendizaje y los Grupos de Apoyo en la Persistencia Estudiantil Universitaria

Existe un vínculo entre la persistencia, los grupos de apoyo y el aprendizaje, pues éste último es el resultado de la calidad del esfuerzo que el estudiante le asigna a participar en actividades académicas y sociales con sus compañeros y docentes dentro y fuera de las aulas. En este sentido, “los estudiantes que informan haber logrado avances en el aprendizaje mientras estaban en la universidad tienen más probabilidades de persistir, en igualdad de condiciones” (Tinto, 1993^A, p. 71) y sumado a ello, probablemente se esfuercen más en espacios en los que se involucran con la comunidad universitaria. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de conformar comunidades de aprendizaje y trabajar con estrategias de aprendizaje colaborativo en las experiencias de las aulas, mejora la persistencia estudiantil, por eso la importancia de los grupos de apoyo. Este planteamiento es respaldado por el estudio de caso de Tinto realizado en el *Seattle Central Community College*¹⁴ (Tinto, 1997, p. 599); lo anterior también se puede

¹⁴ En este estudio, Tinto comparó dos grupos de estudio entre los estudiantes que pertenecían al Programa de Estudios Coordinados del *Seattle Central Community College* que compartían clase con compañeros de diversas disciplinas (humanidades, matemáticas, ciencias) participando en clases basadas en el aprendizaje cooperativo en el cual el docente estimulaba la cooperación, en contraste con otro grupo con clases tradicionales, encontrando que quienes participaron en las clases en las que se fomentó el aprendizaje cooperativo e interdisciplinar presentaron mayores tasas de persistencia y una percepción más alta sobre sí mismos, el clima del campus, otros estudiantes, las clases, entre otros (Tinto, 1997, p. 607). Finalmente, en este estudio el autor afirmó que, entre las variables utilizadas, cinco le permitieron predecir la persistencia de manera significativa, las cuales fueron, la participación en el programa de aprendizaje colaborativo e interdisciplinar CSP, el promedio de calificaciones, las horas dedicadas al estudio por semana, las percepciones sobre los profesores y la puntuación sobre la participación con otros estudiantes (Tinto, 1997, p. 608).

expresar en otras palabras, por ejemplo, entre más integrado y participativo sea el estudiante en sus clases y con su grupo de compañeros de clase, tiene mayores probabilidades de persistir y de alcanzar un nivel más alto de aprendizaje, por tanto, para que el estudiante sea más participativo en el aula debe desarrollarse el apoyo entre docentes y estudiantes y entre estudiantes (Tinto, 1997, p. 600).

Con base en lo anterior, Tinto plantea que el aprendizaje y la persistencia son “una experiencia compartida en lugar de aislada” (Tinto, 1997, p. 602), que se desarrolla gracias a las comunidades de aprendizaje y grupos de apoyo, los cuales provocan beneficios en el estudiantado que desarrolla aprendizaje colaborativo, ya que, éstos:

- 1- Forman grupos con sus compañeros que se extienden más allá del aula con quienes comparten momentos y “(...) tiempo juntos tanto dentro como fuera del aula. -Se- (...) brindan apoyo académico y social” (Tinto, 1998, pp. 171-172).
- 2- Se integran socialmente porque:
se involucran más activamente en el aprendizaje en el aula, incluso después de la clase. (...) dedican más tiempo a su trabajo académico en parte porque disfrutan trabajar juntos. Sus experiencias de aprendizaje conectadas les permiten aprender y hacer amigos al mismo tiempo. (Tinto, 1998, p. 170)

Lo anterior se resumen en el hecho de la “creación de grupos de compañeros de apoyo, el aprendizaje compartido, la superación de la brecha académico-social y la participación en la construcción del conocimiento” (Tinto, 1997, p.609).

Compromisos Ocupacionales y Educativos frente a la Graduación

La mayoría de los estudiantes suelen tener unas metas en la universidad, por un lado, algunos estudiantes no ingresarán con unas intenciones educativas y ocupacionales concretas o incluso otros lo harán con sus metas claras, pero éstas cambiarán con el tiempo en la carrera o serán más concretas. Por otro lado, para algunos estudiantes la meta será graduarse y obtener un título para alcanzar el logro ocupacional y emplearse, por lo que aquí se encuentra un elemento motivador extrínseco pero también para otros puede que no sea clara su intención respecto al grado o que incluso algunos no les interese graduarse, sino adquirir ciertas competencias y habilidades de un área del conocimiento en específico, alcanzar, determinada cantidad de créditos en los cursos matriculados o incluso puede estar relacionado con una demanda ocupacional en la

que le piden al sujeto capacitarse para un trabajo, trasladarse a otra institución o carrera (Tinto, 1993^A, p. 39). Como puede observarse existen varios elementos externos que pueden influir en la decisión del estudiante de persistir; en este sentido “cuanto más fuertes sean los vínculos entre la meta de completar la universidad y otras metas valiosas, mayor será la probabilidad de que se logre la meta anterior” (Tinto, 1993^A, p. 38).

Otros de los elementos mencionados por este autor como fundamentales en el transcurso de la carrera para que el estudiante persista son los compromisos y metas que éste tenga con sus intenciones vistas como objetivos de acción individual, para Tinto “las intenciones o metas especifican tanto el nivel como el tipo de educación y ocupación deseada por el individuo. Los compromisos indican el grado en que los individuos están comprometidos tanto con el logro de esas metas (compromiso de meta) como con la institución a la que ingresan (compromiso institucional)” (Tinto, 1993^A, p. 115).

Las metas educativas y ocupacionales del estudiante y su compromiso con alcanzar sus objetivos en la institución de educación donde decidió estudiar, son algo que estará presente en su vida universitaria y persistencia, tanto en su inicio como en la etapa final de la carrera y pueden variar con el tiempo, no obstante, según Tinto quien cita a Malette y Cabrera (1993) “cuanto mayor sea el compromiso, mayor será la probabilidad de persistencia institucional” (Tinto citando a Malette y Cabrera, 1991, 1993^A, p. 43). Además de ello, las tasas de graduación en los estudiantes comprometidos con sus metas profesionales son más altas que las de quienes piensan con incertidumbre sobre su futuro según plantea Tinto, quien cita a otros autores como Cope y Hannah (1975) para quienes “el compromiso personal con una meta académica u ocupacional es el determinante más importante de la persistencia en la universidad” (Tinto, 1993^A, p. 43).

El compromiso del estudiante respecto a sus metas personales y a su compromiso con la institución puede llegar a depender de su competencia académica y de su responsabilidad con la meta de graduarse y completar su carrera universitaria; en contraste, aquellos que tenga alta competencia académica pero un compromiso bajo respecto a la meta de graduarse o reingresar tienen mayor probabilidad de desertar. Por otro lado, aquellos con poca competencia, pero un compromiso alto con su meta de graduarse, probablemente persistirán en la universidad a no ser que debido a sus bajas calificaciones caigan en fracaso académico o en un bajo rendimiento según la institucionalidad, mientras que, aquellos con bajas calificaciones o baja competencia y un compromiso bajo respecto a la meta de graduarse probablemente deserten y no vuelvan a

matricularse en otra universidad (Tinto, 1993^A, p. 43). En este sentido, frente al compromiso del estudiante con la institución el autor concluye acudiendo a autores del enfoque complementario tales como Terenzini, Lorang y Pascarella (1981) quienes usaron de referencia su modelo y señalan que “las personas que se comprometen a graduarse de una institución específica tienen más probabilidades de graduarse de esa institución que las personas cuyos compromisos no tienen un referente institucional específico” (Tinto^A, 1993, p. 43).

El origen del compromiso institucional de un estudiante, puede proceder de varias direcciones, por ejemplo, puede haber surgido antes del ingreso por influencias de tradiciones familiares sobre elección de universidad, presión familiar o de compañeros ante la elección de la institución, la percepción del estudiante que el egresar de determinada institución mejorará sus posibilidades de alcanzar una carrera ocupacional exitosa, por ejemplo, por graduarse de una universidad elitista afirma Tinto (1993, pp. 43-44), aunque en el caso de la Universidad del Valle, podría ser por la imagen del prestigio que ésta conserva la ser una de las mejores del país según rankings mundiales como el E. Sapiens. Podría pensarse que quizás el hecho de que el compromiso institucional se haya originado al principio de carrera implicaría que este no siga siendo relevante en etapas posteriores, sin embargo, estos compromisos institucionales iniciales pueden seguir influenciando las experiencias del estudiante sumado a su compromiso con sus metas personales, de manera que, a pesar de las dificultades que éste tenga:

Al tener un compromiso de metas lo suficientemente alto, las personas pueden decidir "permanecer" incluso en circunstancias insatisfactorias porque los beneficios percibidos de obtener un título universitario dependen mucho de obtener ese título de una universidad en particular. Por el contrario, la ausencia de un compromiso previo puede llevar a las personas a retirarse ante la primera señal de dificultad. En esas situaciones, un alto compromiso con la meta puede conducir a la persistencia, mientras que un bajo compromiso puede resultar en un retiro (...). (Tinto, 1993^A, p. 44)

Participación y Esfuerzo de los Estudiantes en la Persistencia

Los compromisos o metas personales del estudiante, sea que se expresen como motivación o esfuerzo, tienen relación con la persistencia y la deserción, porque implica que el sujeto esté dispuesto a trabajar por sus metas, ya que para poder culminar “la universidad requiere

un poco de esfuerzo (...) requiere la voluntad de comprometerse con la inversión de tiempo, energía y, a menudo, escasos recursos para cumplir con las demandas académicas y sociales que las instituciones imponen a sus estudiantes” (Tinto, 1993^A, pp. 41-42); es importante aclarar que todos los estudiantes no tienen el compromiso de graduarse de la universidad y esforzarse para ello (Tinto, 1990).

Los estudiantes en riesgo académico o social dan sentido y se esfuerzan en su meta de estudiar en el entorno universitario, en éste se ven afectados por las relaciones que establecen con sus compañeros y docentes con quienes establecen grupos de apoyo. El grado de apoyo o reconocimiento que puedan recibir de parte de este último actor puede influir mucho en la persistencia, por ello es importante que los profesores se pongan en el lugar de los estudiantes, pese a que tengan dificultad para ello, debido a que “la mayoría de los docentes eran estudiantes exitosos que nunca, o al menos rara vez, experimentaron las dificultades académicas que han enfrentado los estudiantes en riesgo” (Tinto, 1993^A, p. 185).

Compromisos Externos y Comunidades Externas

Las comunidades con las que se relaciona el estudiante universitario se relacionan con dos tipos de entornos en los que éste participa; están las comunidades internas, que son las que se encuentran dentro de la universidad dotadas de una estructura social, normativa y formas de socialización particulares en las que se relaciona con los actores de la universidad (docentes, compañeros, trabajadores). Por otro lado, se relaciona con comunidades externas a la universidad (amigos, familia, compañeros de trabajo (si tiene ocupación económica)).

Con las comunidades externas los estudiantes conforman los compromisos externos los cuales pueden llegar a afectar su persistencia, por ello, Tinto considera esto como una constante tanto en el ingreso a la universidad, como en todo el transcurso de su carrera, ya que el estudiante está ligado a un entorno y:

los compromisos externos alteran las intenciones (planes) y la meta de la persona y los compromisos institucionales al ingresar y a lo largo de la carrera universitaria. Y lo hacen de una manera que es en gran parte (pero no del todo) independiente del mundo interno de la institución. (Tinto, 1993^A, p. 115)

De acuerdo a lo anterior, los compromisos externos pueden llegar a afectar negativamente la persistencia de un estudiante, llevarle a la deserción o a la modificación de “la formulación continua de intenciones y compromisos individuales con respecto a futuras actividades educativas” (Tinto, 1993^A, p. 115), por lo que también le pueden llevar a la Alta Permanencia.

No obstante, la pertenencia del estudiante a comunidades externas con las que tiene compromisos también puede provocar cosas positivas según afirma Tinto quien cita autores que han ampliado el desarrollo de su teoría de persistencia tales como Pollard (1990) y Bean y Vesper (1992), puesto que “el apoyo externo de familiares, amigos y empleadores puede ayudar, en lugar de restar valor, a la persistencia en la universidad” (Tinto, 1993^a, p. 115). Por ejemplo, en el caso de los estudiantes casados o cabeza de familia en los cuales el apoyo externo les facilita enfrentarse a la adaptación a las demandas de la vida universitaria o el caso de los estudiantes jóvenes a quienes el apoyo familiar les motiva a persistir de manera continua con su carrera (Tinto, 1993^A, pp. 127-128). Según el ejemplo de Pollard (1990) citado por Tinto, aquellos estudiantes que no tienen cerca a una comunidad local de apoyo, como los estudiantes de las minorías étnicas o culturales o quienes tienen un trabajo externo a la universidad tienden a encontrar en los grupos de apoyo de la universidad la fuerza para la persistencia (Tinto, 1993^A, pp. 127-128).

Podría pensarse entonces que se está afirmando que el actuar del estudiante depende enteramente de las influencias externas de su entorno, pero debe aclararse que “(...) las experiencias externas, aunque críticas para un número de estudiantes, condicionan, pero no determinan el carácter de la experiencia en el campus” (Tinto, 1993^a, p. 129).

Partiendo de Tinto, los cambios en los compromisos externos y en las necesidades financieras pueden afectar la persistencia y llevar a algunos estudiantes a la deserción de manera temporal, por ello, las universidades atentas a esta problemática han construido programas y servicios de retención estudiantil para aquellos estudiantes con necesidades económicas especiales y para aquellos que no pueden dedicarse a estudiar tiempo completo debido a la existencia de una ocupación económica, ya que “(...) ambos grupos de estudiantes, más ciertamente el último, están en cierto grado menos vinculados a la institución. (...). Es principalmente por esa razón que algunas universidades han dirigido servicios especiales de asesoramiento y consejería a esos estudiantes (...)” (Tinto, 1993^A, p. 178). En la Universidad del Valle en particular, existen varios programas y servicios de apoyo que buscan promover la

persistencia estudiantil afectada por condiciones económicas, dificultades académicas, psicológicas o de integración a la vida universitaria.

Sistema Académico y Sistema Social en la Persistencia Estudiantil

Se espera que la pertenencia del estudiante a comunidades internas y externas produzca su integración a los sistemas académico y social, según lo indicado por Tinto en la Figura 1. Para comprender el sentido de ello, es importante saber que este autor entiende estos sistemas como algo que no se encuentra separado porque está en constante comunicación, es decir, como un sistema macro en el cual se intercomunican ambos tipos de comunidades, pues:

(...) los eventos en uno están influenciados e influyen a su vez en los eventos del otro.
 (...) Estas interacciones, condicionadas como están por los compromisos y objetivos individuales y por la forma de participación de la persona, sirven para moldear las percepciones individuales no solo de la pertenencia a la comunidad (es decir, integración), sino también de la conveniencia de esa pertenencia y su valor para los objetivos profesionales, entre otras cosas (p. ej., finanzas y compromisos externos), las cuestiones de pertenencia a la comunidad, la relevancia de los programas académicos para objetivos profesionales específicos y los beneficios esperados de esos programas entran en juego en este momento. (Tinto, 1993^A, p. 239)

Específicamente este autor expresa que la integración académica y social hace referencia a “un proceso multidimensional complejo, que vincula la participación en el aula con el profesorado y los compañeros de clase para la participación posterior en las comunidades académicas y sociales más amplias de la universidad” (Tinto, 1997, p. 617). La razón por la cual este autor decidió considerar estos sistemas como algo unido se relaciona con el hecho de que éste señala la existencia de una problemática sobre la forma de pensar este fenómeno social como algo dividido en dos esferas:

Las representaciones gráficas bidimensionales actuales de interacción, que representan los sistemas sociales y académicos de las universidades como dos recuadros separados, enmascaran la relación más completa entre estas dos esferas de actividad. Una representación más precisa haría que los sistemas académico y social aparecieran como dos esferas anidadas, donde lo académico ocurre dentro del sistema social más amplio que impregna el campus. Tal descripción captaría más precisamente las formas,

señaladas aquí, en las que la vida social y académica se entrelazan y las formas en que las comunidades sociales emergen de las actividades académicas que tienen lugar dentro de la esfera académica más limitada del aula, una esfera de actividades que necesariamente son también de carácter social. (Tinto, 1997, p. 619)

Se resalta que tanto la participación social como la participación académica estudiantil son un rasgo de la integración académica y social, pues los lazos de amistad con los compañeros de universidad impulsan a los estudiantes a quedarse, de forma que “la adhesión en la comunidad del aula proporciona vínculos importantes para la incorporación en comunidades externas al aula” (Tinto, 1997, p. 616), con otros estudiantes y profesores, de forma que la universidad consiste en un espacio donde la persistencia es un proceso en el cual se superponen e interactúan múltiples comunidades que influyen entre sí, integradas por el estudiante, sus compañeros y los docentes (Tinto, 1997, p. 617). Ya que la vida social y académica no son algo separado, están entrelazadas, de forma que “las interacciones a través de la geografía académica y social de un campus dan forma a la estructura de oportunidades educativas de la vida del campus y, a su vez, tanto el aprendizaje como la persistencia de los estudiantes” (Tinto, 1997, p. 619).

Conocer amigos de diferentes orígenes, tradiciones, puntos de vista y con distintas experiencias dentro de las aulas proporciona apoyo e influencia frente a la persistencia con la meta de continuar estudiando pese a las dificultades que se convierten en grupos de apoyo que además les permite superar la brecha académico-social dentro y fuera del aula y participar en aulas en las cuales lo ideal es que los docentes promuevan que los estudiantes se apropien del conocimiento y sean motivados por las comunidades de aprendizaje y las experiencias que tengan en el aula (Tinto, 1997, pp. 610-613).

Lo Económico y la Ayuda Financiera en la Persistencia Estudiantil

Pese a que el modelo de persistencia del sociólogo Vince Tinto plantea aspectos importantes influyentes en este fenómeno estudiantil, para este autor la disponibilidad de recursos económicos del estudiante es algo trascendental en la persistencia de los estudiantes de bajos recursos económicos y también en el caso de los estudiantes que tienen una ocupación económica, pero constituye algo secundario para el resto de los estudiantes que no cumplen con estas condiciones¹⁵. Quizás esta es la razón por la cual el autor no dedica mucha atención a este

¹⁵ Esto debido a que para Tinto, en primer lugar, la influencia de lo económico en la persistencia es algo que incide mayormente en la etapa de inserción a la vida universitaria y, en segundo lugar, porque pese a que algunos estudiantes

aspecto, no obstante, autores tales como los Doctores en educación Alberto Cabrera y Amaury Nora junto con la docente en educación superior María Castañeda, enfocados en líneas de investigación como la psicología social y la persistencia estudiantil, partiendo de los marcos conceptuales de los desarrollos sobre la teoría de la persistencia de Tinto, ampliaron el tema sobre la importancia de los apoyos económicos en la interacción entre sujeto, contexto y universidad, y resaltan a diferencia de él, que los apoyos económicos influyen en la persistencia estudiantil durante toda la carrera (Cabrera, Castañeda y Nora, 1992, p. 573). Estos autores decidieron investigar sobre los efectos directos e indirectos de las finanzas y la ayuda financiera en la persistencia considerando variables no económicas (las características del estudiante, influencias seres queridos, logros académicos previos al ingreso a la universidad, integración académica y social, objetivo y compromiso institucional, intención de persistir) y los factores de motivación de los estudiantes según sus experiencias institucionales (Cabrera, Nora y Castañeda, 1992, p. 588). A través del desarrollo de un modelo estructural y estadístico evidenciaron que la ayuda financiera y su actitud frente a ella por parte del estudiantado, es trascendental en la persistencia estudiantil durante toda la carrera universitaria y no sólo al inicio¹⁶

porque equilibra las oportunidades entre estudiantes de ingresos altos y de bajos recursos, pero también porque facilita la integración del estudiante en los componentes académicos y sociales de la institución, así como influencia el compromiso del estudiante para permanecer en la universidad. (Cabrera, Nora y Castañeda, 1992, p. 571, p. 590).

A pesar de lo anterior, algunos autores citados por Cabrera, Nora y Castañeda (1992), tales como Bean y Metzner (1985), Cabrera et al. (1990), Nora (1990), y Voorhees (1985), han planteado que el hecho de que un estudiante reciba ayuda financiera le ayuda a liberar ansiedad y estrés por la necesidad de buscar la forma de cómo obtener los recursos para sobrevivir y

expresen que se retiran de la universidad debido a su situación financiera, detrás de ello muchas veces se esconden otras cosas, como el hecho de que el estudiante se siente insatisfecho con la institución y la mención de la razón económica representa la decisión del estudiante que consideró que continuar con sus estudios de manera continua es algo que no está equilibrado con los costos que implica asumir ello. Según Tinto, cuando los estudiantes están conformes con su experiencia educativa en una institución, por lo regular “están dispuestos a aceptar dificultades económicas considerables para poder continuar. (...) Sin embargo, esto no quiere decir que las fluctuaciones a corto plazo en los recursos financieros no provoquen la partida de algunos estudiantes, especialmente los de entornos desfavorecidos” (Tinto^A, 1993, p. 88).

¹⁶ Se debe recordar que como se mencionó anteriormente, Tinto indicaba que este elemento solo era trascendental en la etapa inicial bajo el supuesto de que los estudiantes beneficiados no tienen una diferencia considerablemente más alta que los estudiantes que no recibieron ningún apoyo financiero, sin embargo, Cabrera, Castañeda y Nora, indican que existen investigaciones que reportan que las ayudas financieras son direccionadas sobre todo a los estudiantes que provienen de familias de bajos ingresos, lo que explicaría que hay una desventaja en primera instancia en los estudiantes con dificultades económicas y que lo que hacen las ayudas económicas institucionales es compensar esa desventaja (1992, p. 573).

estudiar y a su vez, como efecto indirecto, esto puede afectar su integración académica (desempeño académico) y su persistencia “al aumentar la ansiedad asociada con la necesidad de asegurar recursos para financiar su educación universitaria, limitando la cantidad de tiempo y energía gastados en actividades académicas” (Cabrera, Nora y Castañeda, 1992, p. 578). Al verse afectado el desempeño académico, se estaría viendo afectada la variable descrita por Tinto como la integración académica del estudiante del modelo de integración (1975) y de persistencia (1987, 1993).

Teniendo en cuenta lo anterior, la satisfacción que el estudiante sienta respecto al apoyo económico que recibe de la universidad, el rendimiento académico en su etapa escolar y el apoyo que reciba de sus seres queridos influyen en la persistencia estudiantil y en la integración académica y social del estudiante (Cabrera, Nora y Castañeda, 1992, pp. 583, 585). Se hace mención sobre la integración social, porque los estudiantes al recibir el apoyo financiero no sólo tendrían tiempo para dedicar a sus actividades académicas, sino que, en algunos casos, también lograrán relacionarse más con sus compañeros y “participar en actividades sociales y para integrarse plenamente en el ámbito social de la institución. (...). Puede que (...), también (...) les haya resultado más fácil participar en actividades académicas que mejoraron su rendimiento” (Cabrera, Nora y Castañeda, 1992, p. 589).

Con base en los hallazgos encontrados por los autores del enfoque complementario Cabrera, Nora y Castañeda (1993) frente a la persistencia estudiantil, puede plantearse que este marco referencial permitió identificar que quienes formulan las políticas de retención en las universidades para estimular la persistencia, deben considerar que la ayuda financiera sola no impacta en este fenómeno, es decir, “las estrategias de intervención y las políticas de ayuda financiera deben considerar la naturaleza holística de las finanzas de los estudiantes en la toma de decisiones relacionadas con la persistencia de estudiantes de educación superior” (Cabrera, Nora y Castañeda, 1992, p. 590). Lo anterior, debido a que el apoyo financiero si logra su objetivo de motivar la persistencia de forma indirecta facilita e influencia la participación e integración del estudiante en los sistemas académico y social, por lo cual “los efectos de las finanzas tienen lugar dentro de un contexto en el que factores intelectuales, académicos, de socialización, y motivacionales interactúan en la formación de las decisiones de persistencia” (Cabrera, Nora y Castañeda, 1992, p. 590).

De acuerdo con lo anterior, los sistemas de información de los programas de apoyo socioeconómico deberían articularse con otros programas de intervención para apoyar al estudiante de forma integral y prevenir los diferentes problemas que se le puedan presentar en su persistencia. Además de lo anterior, el marco de referencia conceptual sobre la persistencia estudiantil permitió identificar los elementos que pueden haber ayudado al estudiante a persistir en la universidad y a identificar qué tanto lo correspondiente a las comunidades internas a la universidad, a las comunidades externas y a los aspectos individuales del estudiante, influye en su intención de persistencia y en su participación en los sistemas académico y social.

En consecuencia de lo expresado por Tinto respecto a que en la mayoría de veces son los estudiantes que tienen una situación económica desfavorecida quienes probablemente presenten problemas en su persistencia, se seleccionó como población muestra en la presente investigación aquellos estudiantes que solicitaron un apoyo económico institucional. En este sentido, la situación financiera no solo influye en el aspecto económico de sus vidas sino que también se ven incluidos en una multiplicidad de factores, lo que se puede ver más claramente en el capítulo que describe como fuente principal los testimonios de los estudiantes con Alta Permanencia y apoyo socioeconómico para comprender la particularidad de las experiencias y motivaciones de ciertos estudiantes, en específico mediante una entrevista semiestructurada, pues con el respaldo de Tinto frente a la persistencia estudiantil se hace necesario “saber más sobre la naturaleza de sus experiencias en instituciones (...), las formas en que esas experiencias influyen en la persistencia y, (...) el tipo de acciones institucionales y estatales que mejoran su éxito en la educación superior” (Tinto, 2006, p. 12).

De acuerdo con lo anterior, partiendo de Tinto (1993,1998, 2006, 2017), en esta investigación la persistencia hace referencia al conjunto de elementos tales como la motivación (escolaridad previa, participación, esfuerzo e intención del estudiante en su vida universitaria, aprendizaje, metas educativas y ocupacionales) y la experiencia (antecedentes familiares, pertenencia a comunidades externas, grupos de apoyo), que permiten que el estudiante cumpla con dos compromisos en su vida universitaria, primero, el compromiso de meta de, por ejemplo, completar la universidad, y el compromiso con la institución donde estudia. A estos elementos se añade, partiendo de lo aportado por Cabrera, Nora y Castañeda (1992), la ayuda financiera institucional y las finanzas personales (disponibilidad de recursos de un estudiante y percepción

del estudiante acerca de su capacidad y la dificultad de financiar gastos relacionados con el estudio) o familiares que también influyen en la persistencia, según Tinto.

Con relación al tema investigado en este trabajo, es importante destacar que al abordarse una estrategia de integración metodológica resultó trascendental caracterizar la población estudiantil que contó con apoyo socioeconómico para explorar los rasgos de su Alta Permanencia, así como conocer incluso más allá de las variables, cómo fueron las experiencias de estos estudiantes que los llevó a persistir y luchar por su meta de graduarse para comprender mejor éste fenómeno social y las situaciones particulares de cada sujeto. En parte, la necesidad de enfocar la mirada en este tipo de población es algo respaldado por Tinto, quien ha señalado la importancia de investigar sobre la participación y experiencias de persistencia de los estudiantes con bajos ingresos económicos, ya que según éste, con relación a una muestra de estudiantes que comenzaron la universidad entre 1995 y 1996 encontró que “mientras más del 56% de los estudiantes de altos ingresos obtienen una licenciatura en un plazo de seis años, solo el 25% de los estudiantes de bajos ingresos lo hacen (...)” (Tinto, 2006, p. 11). Incluso el mismo autor refiere que entre aquellos que comenzaron la educación superior en instituciones similares, el ingreso es importante.

Sumado a lo anterior, Tinto señala con relación al esfuerzo del estudiante de graduarse de una institución, que esto puede expresarse en su motivación. Respecto a las metas y compromisos de un estudiante afirma que éstos se relacionan con las metas ocupacionales que tengan respecto a su futuro, por ello, aquí más allá de la teoría de Tinto, se partirá del enfoque histórico cultural para buscar postulados teóricos que le den sustento a los temas sobre el papel de la experiencia y la motivación en la persistencia de los estudiantes en la educación superior con apoyo socioeconómico, para abordar este tema desde una perspectiva complementaria que no sea solo explicativa, sino también interpretativa.

2.2.1 Motivaciones de Persistencia en Estudiantes Universitarios

Como parte de los elementos señalados por Tinto en el modelo de persistencia estudiantil, se destaca el tema de la motivación que moviliza al estudiante a persistir; con relación a ello, el analizar las motivaciones de los estudiantes en este trabajo permitió comprender cómo éstos se relacionaron con el contexto que les rodeaba y cómo lograron alcanzar sus metas. Por esta razón, debe comprenderse inicialmente el significado del concepto motivación.

Se han desarrollado teorías de varias escuelas con diferentes perspectivas con respecto al concepto de motivación, desde el psicoanálisis se habla de la motivación inconsciente, desde el conductismo el aprendizaje según los estímulos; desde el humanismo la teoría del campo de Kurt Lewin enfoca el tema de la conciencia y la autorrealización. La psicología cognitiva hace énfasis en el tema del conocimiento, mientras que el enfoque histórico-cultural intenta integrar lo aportado por todas las teorías y escuelas (González, 2019, p. 2).

Desde el psicoanálisis Sigmund Freud se centró en el tema de reducción de tensión y mecanismos de defensa y estableció la diferencia entre la motivación específica orientada a cuando el sujeto logra una meta de la necesidad y la motivación inespecífica enfocada en reducir la tensión o dolor por no haber logrado la meta (González, 2019). Bajo la misma línea psicoanalítica, Henry Murray estableció que los motivos son la disposición a buscar un fin o efecto que se espera alcanzar con una acción y añadió que “el propósito de un motivo define el tipo de satisfacción que se busca, por ejemplo, orgullo en el cumplimiento de una tarea, una relación afectiva positiva con otra persona, o bien controlar los medios para influenciar la conducta de otras personas” (Elizalde et al., 2006, p. 4).

Desde la psicología humanista Kurt Lewin aportó a la discusión la teoría del campo psicológico como el reflejo de la realidad desde la mirada del sujeto sin considerar su interacción con el entorno (González, 2009, p. 6). También desde el humanismo, Abraham Maslow estableció que “el motivo o deseo es un impulso o urgencia por una cosa específica. Existen muchos más motivos que deseos y estos pueden ser expresiones distorsionadas de las necesidades” (Elizalde et al., p. 4) y creó una jerarquía de necesidades según la cual las personas se motivan cuando sienten deseo o carencia y según el grado de potencia. Este incluye en la base las necesidades fisiológicas, luego las necesidades de seguridad, amor y pertenencia, de estima y en la cúspide las de autorrealización, así, la insatisfacción de estas necesidades llevaría al sujeto a la frustración y al estancamiento en el desarrollo de su personalidad (Elizalde et al., 2006, pp. 6-7).

Sumado a lo anterior, Maslow estableció la autorrealización como la necesidad más compleja de alcanzar por el ser humano y la definió como la capacidad para desarrollar sus potencialidades para convertirse en quien quiere ser y desarrollar sus proyectos. Estos surgen cuando la persona interactúa con el medio de forma reactiva y adaptativa, de manera que al enfrentarse a las normas sociales la persona “asume determinadas actividades y deberes y cumple

con ellos, primero, como una vía o manera de satisfacer sus necesidades y después estos fines o deberes pueden convertirse, en (...) necesidades autónomas, autosustentadas y dirigidas al futuro” (González, 2019, pp. 8-9).

Por otro lado, el doctor en psicología Diego González Serra de la Universidad de la Habana parte del enfoque histórico cultural para plantear una teoría integradora de la motivación, bajo la premisa de que no se le debe dar preponderancia solo a lo interno (la necesidad) o a lo externo en el estudio de la motivación humana, como tradicionalmente lo han hecho las teorías anteriormente descritas, sino que se debe desarrollar una teoría que considere ambas cosas. Así, como parte de la motivación, en la parte interna (la psiquis) la necesidad se expresa como satisfacción o dolor según la meta del sujeto o se expresa cuando ya se forma como motivo hacia una meta en específico. Para esto se requiere que en el entorno del sujeto se cree una situación a satisfacer “(...) externa a la necesidad (...). (...) El motivo constituye la fusión o mediación entre estos dos determinantes: la necesidad y las circunstancias objetivas externas a ella. El motivo es el reflejo cognoscitivo de la posibilidad real de satisfacción” (González, 2019, p.3).

Frente a la relación del sujeto con el entorno, González parte del psicólogo ruso Lev Vigotsky para plantear que la conciencia social existe como una construcción colectiva externa al sujeto sobre el pasado, producto del desarrollo histórico de la sociedad y transformada por el individuo en la interacción social, mientras que la autoconciencia “es la conciencia social trasladada al interior. (...). El psiquismo individual es único, solo propio de un individuo, generado por él en el decurso de su vida, en dependencia de su organismo, sus situaciones externas, físicas y sociales, y su experiencia anterior” (González, 2019, p.7). Según este autor la conciencia social contiene dos formas de conciencia en la motivación humana, el altruismo intrínseco y el altruismo extrínseco, en el cual el deber permite la satisfacción individual. Sin embargo, ante la existencia de un conflicto el sujeto debe elegir entre sus necesidades individuales y los deberes morales asumidos y para que se dé un equilibrio social en la motivación en el que los deberes sociales¹⁷ deben “(...) predominar en la actividad sobre aquellas necesidades individuales o incitaciones externas, que vayan en contra de dichos deberes sociales

¹⁷ González aclara que plantear que los deberes asumidos son los que deben predominar en un conflicto no quiere decir que estos “constituyan las motivaciones jerárquicamente dominantes en la personalidad. Esas motivaciones dominantes pueden ser sociales o individuales y en esta época histórica lo más frecuente es que sean individuales, pero precisamente para satisfacerlas se requiere que los deberes asumidos predominen ante un conflicto” (González, 2019, p. 8).

asumidos. Por ejemplo, el niño estudiante debe asistir a clases” (González, 2019, p. 8). No obstante, el equilibrio:

(...) es acompañado de desequilibrios, según sea la personalidad del sujeto y según logre lo que él necesita individualmente, mediante el cumplimiento con el deber asumido. No obstante, las contradicciones, (...) entre el deber asumido, las necesidades individuales, el medio externo y su propio organismo, conducen en definitiva a una transformación, ya sea de los deberes sociales asumidos o de las necesidades individuales”. (González, 2019, p. 8)

La Persistencia Estudiantil desde la Teoría Integradora sobre la Motivación

Entrando en materia, para el doctor González su teoría integral sobre la motivación humana, que parte del enfoque histórico cultural de la psicología (L. Vigotsky), la teoría del reflejo creador (enfoque de José Martí) y la dialéctica materialista (K. Marx), supera la idea de estudiar un solo aspecto de la realidad humana y, por ejemplo, evita estudiar la conciencia separada de la conducta, del mundo material, del inconsciente, de la razón o de la cognición. En cambio, aborda la unidad de los contrarios como aspectos irreducibles pero en permanente interacción y constante reciprocidad¹⁸, es decir, que desde esta postura teórica se invita a tener en cuenta en una investigación, tanto la interpretación teórica como la verificación de los hechos empíricos en búsqueda de una objetividad que considere la subjetividad, que dé importancia a los datos y a los testimonios subjetivos y una metodología que considere lo cuantitativo y cualitativo (González, 2008, pp.3-7). Teniendo en cuenta lo anterior, desde esta perspectiva se concibe la psiquis humana como algo interno que también está unido a lo externo debido a que interactúa permanentemente con él, lo que va en el sentido de lo afirmado por José Martí para quien “el hombre es exógeno y endógeno” (González citando a Martí, 1975, en 2008, p. 10).

Desde esta teoría integradora de la motivación humana, se considera al mundo externo como algo más allá de lo material que contiene la conciencia individual y la conciencia social, como determinante de la psiquis, no obstante, también asume al sujeto como activo, porque se construye a sí mismo, al crear la percepción de su mundo y su cultura y elaborar sus metas para adaptarse al medio o para desarrollar sus metas autónomas (González, 2008). Así, “el medio

¹⁸ Respecto a esto, el autor proporciona un ejemplo en el cual explica que entre contrarios existe una influencia y una determinación recíproca, así “por ejemplo, el mundo físico, material, determina nuestra percepción del mundo, nuestras representaciones y conceptos y a su vez ellas influyen sobre el mundo físico externo” (González, 2008, p.6).

social externo es el que crea y conforma la personalidad, pero mediante la función activa y creadora del sujeto, que parte de sus propias potencialidades innatas” (González, 2008, p.15). Desde esta perspectiva, la conciencia hace referencia a la forma superior de la psiquis, comprende el reflejo de la imagen del mundo y de sí mismo para la persona o grupo, que le permite reflexionar, criticar y regular su comportamiento según su conciencia social (moral). Dentro de ésta se ubica el inconsciente, el cual está en constante interacción con la conciencia, pero permanece invisible, no se puede verbalizar porque el sujeto no está consciente sobre ello (González, 2008, pp.16-18).

Además de lo anterior, con el propósito de evitar concebir la psiquis como algo aislado, en la teoría integradora de la motivación humana, González plantea que esta tiene tres niveles, los cuales son, en primer y segundo lugar, el nivel biológico y el psicológico inferior, comunes también en los animales y, en tercer lugar, se ubica el nivel psicológico superior histórico-social donde aguardan la personalidad y la conciencia, nivel que sólo tienen los seres humanos (González, 2008, p. 22). El nivel histórico social es un reflejo creador del medio social, el cual va más allá del instinto o la homeostasis y regula el comportamiento del ser humano, en el cual:

Las necesidades orgánicas, que en su génesis filogenética actuaron como instintos en los animales inferiores, en el hombre se concretan en los objetos aportados por la cultura y son determinadas por el aprendizaje. Además, surgen nuevas necesidades superiores que (...) se independizan de las biológicas e innatas, aunque han surgido y se transforman bajo su influencia (...) (González, 2008, p. 23).

Los niveles inferiores de la psiquis solo participan en la regulación comportamental cuando son aceptados por el primero y, si se da alguna contradicción entre niveles, el nivel sociohistórico se modifica para armonizar con los otros (González, 2008).

Como parte de las dicotomías a trascender por parte de esta teoría integradora, González expresa el tema de lo social y lo individual, afirmando que aunque el individuo tiene una psiquis individual, en su interacción con otro va asimilando una conciencia social, de aquellos grupos, instituciones o la clase a la que pertenece, y asimila la conciencia social según “sus condiciones psíquicas internas y de su vida única material y social, y de esta manera surge el psiquismo individual como un reflejo creador del ser humano, el cual resulta de la unión indisoluble de lo social y lo individual (...)” (González, 2008, p. 30). Además de lo anterior, el sujeto no solo

asimila conciencia, sino que también puede crear o transformar su medio social y sumado a ello, el sujeto tiene la meta de satisfacer sus necesidades adquiridas debido a la asimilación de la cultura¹⁹ (González, 2008). Lo anterior da cuenta de cómo esta perspectiva teórica considera igual de importante al estudiar la motivación, tanto lo expresado por el sujeto como lo ocurrido en el contexto, porque considera que éstas dos esferas están en permanente interacción. Por lo tanto, al investigar las motivaciones en la persistencia estudiantil se tendrá en cuenta que tanto lo expresado por el estudiante como sujeto, como los sucesos acaecidos en su medio que al estar en constante interacción se transforman entre sí, pueden influir en la decisión del estudiante de desertar, hacer una pausa, retomar sus estudios o graduarse.

El reflejo del mundo creado por el individuo es regulado por dos funciones, la primera es la regulación inductora que dirige al sujeto a la acción, la dirección y el sentido de esta para satisfacer la necesidad, induciendo a la acción; por ejemplo, cuando una persona desea algo y cree que ha encontrado una alternativa de solución porque se hace a la idea que posiblemente esto le funcionará para poder satisfacer su necesidad, determinando su dirección y sentido a la acción siguiente (González, 2008, p. 51). En segundo lugar, está la regulación ejecutora, la cual implica que el sujeto mediante el análisis determina que la acción se pueda cumplir según las condiciones que le rodean para alcanzar la meta (González, 2008, p. 51).

Aspectos a tener en cuenta en la investigación sobre la motivación de la Persistencia Estudiantil

Desde esta corriente intelectual la motivación es una construcción subjetiva que implica un conjunto de procesos psíquicos por parte del sujeto (papel activo y autónomo de la personalidad), que hacen parte de un reflejo del medio sociohistórico (actividades externas) que el sujeto construye partiendo de su experiencia pasada, de su situación actual y sus potencialidades biológicas, que están en constante transformación (González, 2008, prefacio). Es importante tener en cuenta que la motivación está orientada a satisfacer las necesidades humanas y "regular la dirección (el objeto-meta) y la intensidad o activación del comportamiento, y se manifiestan como actividad motivada" (González, 2008, p. 52), por tanto, las motivaciones pueden surgir como respuestas autónomas (internas), reactivas o adaptativas (externas) por parte del sujeto a las situaciones a las que se enfrenta en el entorno (González, 2008, p. 53). En este

¹⁹ "La cultura no es más que la conversión o cristalización de la conducta y del psiquismo humano y de sus potencialidades en objetos externos: en instrumentos, en bienes materiales y en lenguaje y cultura espirituales" (González, 2008, p. 41).

sentido, la motivación tiene lugar en la persistencia como un proceso psíquico interno al sujeto, producto de su autonomía, pero también del reflejo que éste ha construido sobre su medio sociohistórico según sus experiencias, a partir de las cuales parte para analizar si es posible satisfacer las diferentes necesidades que le permitan continuar con su proceso académico en la universidad, como una respuesta autónoma, reactiva adaptativa.

Como parte de los procesos psíquicos de la motivación se encuentran: primero, los procesos afectivos que se expresan de manera pasiva o activa y cómo las situaciones afectan las necesidades del sujeto y modifican la activación de su conducta, involucrando las emociones y los sentimientos; segundo, los procesos cognoscitivos que copian y reproducen situaciones e implican la percepción, la memoria, el pensamiento (González, 2008, p. 53). En tercer lugar, se encuentran las tendencias que son aquel proceso de mediación en el cual un proceso cognoscitivo (percepción, memoria, imaginación y pensamiento) se transforma en un proceso afectivo o viceversa, debido a que algunos de estos reflejan los objetos que afectan la necesidad regulando hacia dónde dirigirá el comportamiento del sujeto hacia obtener el objeto-meta. Esto implica que, por ejemplo, las necesidades se conviertan en una elaboración cognoscitiva pasando a ser deseos, fines y planes y los procesos afectivos (pasiones, emociones, sentimientos) reflejen cognoscitivamente la realidad (González, 2008, p. 57). La tendencia es volitiva cuando es consciente y reflexiva y la tendencia es impulsiva cuando no ha sido el producto de una reflexión o fin consciente, sino que es una reacción (González, 2008, p. 58). Según sus procesos psíquicos el estudiante que persiste modifica su conducta según los siguientes procesos psíquicos, primero, según lo que sus emociones le indican respecto a la posible satisfacción de su necesidad (procesos afectivos), segundo, según lo que su percepción y memoria le comunica y, tercero, según lo que la necesidad resultante de la mediación de un conflicto de motivos le señala sobre la dirección que debe tener el comportamiento.

Lo anterior quiere decir que la motivación es una construcción subjetiva que hace parte de la personalidad del sujeto, pero a la vez es una construcción social producto del reflejo del mundo real que tiene éste, ya que construye la motivación en interacción con la sociedad, situación y tiempo en el que se encuentre, de forma que “el proceso motivacional consiste en una constante determinación y transformación recíprocas entre ambos componentes: las necesidades de la personalidad y el reflejo del mundo real” (González, 2008, p. 53), por tanto, la concepción del mundo también es transformada por el sujeto. Investigar sobre la motivación en los seres

humanos implica considerar la personalidad y vivencias del sujeto que hacen parte de su psiquis, así como considerar “la actividad externa y sus circunstancias sociales” (González, 2008, p. 54), debido a que ésta constituye en parte la unión de contrarios, una expresión de la personalidad y un reflejo del mundo externo, la unión de lo individual y lo social y algo en transformación, ya que los determinantes externos están en constante movimiento (González, 2008). Otro elemento para considerar en la motivación es la dirección que pueda tomar esta, la cual puede ser positiva y de activación energética si se acerca a su objetivo o negativa si se dirige a tomar distancia de los objetivos o situaciones insatisfactorias al evitar sentir sus necesidades insatisfechas (González, 2008).

Según lo anterior, en el presente trabajo de investigación se entienden las motivaciones para la persistencia estudiantil, como aquella fuerza o potencia que orienta la satisfacción de las necesidades para alcanzar determinadas metas en el estudiante, producto de sus experiencias previas o situacionales, que pueden surgir de forma autónoma (individual) o influenciadas por el medio que rodea al sujeto (externa y adaptativa) con Alta Permanencia de la sede Meléndez de la Universidad del Valle, con el objetivo de persistir con su carrera profesional y graduarse.

Tipología de la Motivación: Autónoma, Adaptativa y Reactiva

La motivación es un conjunto de procesos psíquicos ante los estímulos internos o externos, no obstante, existen tipos de motivación según el estímulo al que ésta responde. Está la motivación reactiva y la motivación no reactiva; la motivación reactiva es sensorial, situacional y actúa para regular la reacción a los estímulos externos que afectan las necesidades (por ejemplo, ante sensaciones como el calor ante el peligro del fuego). De otro lado está la motivación no reactiva, en la cual existen dos niveles: la adaptación adaptativa que regula la acción del sujeto según fines, intenciones, sentimientos y proyectos, por lo cual es independiente de lo externo, sin embargo, estos objetivos han surgido estimulados por el medio social externo y por la perspectiva que tenga el sujeto respecto a la satisfacción o no de sus necesidades; y la motivación autónoma, que se origina de los fines y proyectos personales, no impuestos por la variación del medio, la cual dirige la acción del sujeto según el futuro inmediato, partiendo de las necesidades, sentimientos, convicciones, capacidades o reflexiones. Para esto es importante la autovaloración que el sujeto tenga sobre sí mismo ante sus intenciones y logros (González, 2008, p.62-64).

En el sujeto la motivación autónoma puede ir en concordancia con lo que se presenta en su medio para lograr un objetivo ante el cual encuentra posibilidades en este como, por ejemplo,

conservar sus relaciones sociales o cultura. También puede ser autónoma pese a que en el contexto parezca no existir posibilidades para que sus metas se cumplan. En esta situación se presentaría un conflicto para la persona, “(...) un desacuerdo con el medio, una no coincidencia, pues el sujeto se orienta a crear nuevas manifestaciones culturales y relaciones sociales” (González, 2008, p. 64).

Por tanto, así como puede haber conflicto cuando las metas del sujeto no coinciden con las posibilidades que hay en su medio exterior y se da una contradicción profunda entre los tres tipos de motivación, posiblemente transforme sus metas y proyectos para ajustarse a las condiciones (González, 2008, p. 66). Esto sucede por ejemplo con aquellos estudiantes con Alta Permanencia que en un momento de su carrera tuvieron que realizar una pausa respecto a su meta de graduación y desertar, debido a dificultades con sus condiciones económicas. También pueden presentarse casos en los que la armonía entre dos o tres tipos de motivación coincida, lo que le permita al sujeto transformar su medio para hacer realidad sus proyectos, se puede indicar como ejemplo una persona que encuentra en la actividad de estudiar una meta en su vida porque para ella siempre ha sido una meta capacitarse en determinado programa académico (autónoma), pero a la vez el hecho de estudiar es “la principal vía para escapar de la miseria (meta adaptativa)” (González, 2008, pp.65-66).

De acuerdo con lo anterior, también puede ocurrir lo contrario de forma que un objeto, cosa o situación externa que satisface una necesidad del sujeto y se expresa en un reflejo psíquico, puede pasar de ser una meta adaptativa a ser una meta autónoma. Por ejemplo, lo que un estudiante aprende en la universidad constituye una actividad que satisface su necesidad de conocimiento, pero que con el tiempo puede ser su principal meta con relación a lo que espera de su formación ocupacional (González, 2008). Una meta puede ser un medio necesario para el logro de un fin, por ejemplo, un estudiante puede cursar una carrera para graduarse, una necesidad porque en la acción de estudiar este se capacita para aprender más conocimiento y así poder ejercer, o finalmente un motivo porque esto le genera satisfacción ya que se siente autorrealizado al cumplir con sus objetivos. Todo esto depende de “la naturaleza del medio externo en su correlación con las necesidades y los motivos del sujeto” (González, 2008, p. 67).

Otro aspecto a tener en cuenta según indica el psicólogo González creador de esta teoría es que el tipo de motivación que un sujeto tenga al relacionarse con el medio sociohistórico puede relacionarse con su clase social o con el acceso a recursos que éste tenga, entendiendo que en el

sistema capitalista organizado de forma piramidal, quienes están a la cabeza tienen a su disposición mayores condiciones para desarrollar una motivación autónoma para hacer realidad unas metas personales. Quienes están más cerca o en la base de la pirámide suelen tener mayoritariamente una motivación adaptativa, porque se tienden a adaptar a las pretensiones y condiciones del sistema (González, 2008, p. 68). Pese a que puede que algunas personas desarrollen una personalidad autorrealizada y alcanzar sus metas en una sociedad capitalista, también es muy posible que muchos de estos se enfrenten “(..) con (...) la estructura socioeconómica clasista que impedirá que la parte mayoritaria de la población pueda tener algún día una personalidad autorrealizada en la vida social” (González, 2008, p. 68). Aunque según González “puede ocurrir que, en forma minoritaria, no coincidan la clase de pertenencia de un individuo o grupo con la clase a la cual se sienten pertenecer ideológicamente” (González, 2008, p. 107). Con relación a lo dicho anteriormente, un estudiante pudo haberse visto obligado a realizar una pausa en su carrera, por ejemplo, debido a que tuvo que trabajar para aportar económicamente en casa (meta adaptativa), lo que le implicó modificar sus metas educativas a pesar de que uno de sus principales objetivos en la vida era terminar su carrera universitaria en 10 semestres.

Como se mencionó en el párrafo anterior, la personalidad tiene un lugar muy valioso en la motivación; esta es un reflejo autónomo del individuo que incluye también la conciencia social, respecto al sentido que el sujeto establece sobre las interacciones con el sistema de relaciones de la sociedad, sus condiciones psíquicas y biológicas, la participación de su personalidad en la transformación de sí, de su medio y de las relaciones sociales (González, 2008).

La personalidad es una propiedad psíquica que tiene el sujeto, dirige la actividad motivada ya que la crea en el momento en el que el sujeto interactúa con su medio; es la potencialidad para que el individuo pueda regular de manera autónoma su comportamiento ante los estímulos, mientras que la motivación hace parte de la personalidad, pero solo es un proceso o actividad psíquica que la integra y se manifiesta solo ante situaciones que afectan positiva o negativamente su actitud. Por ejemplo, alguien que tiende a responder a la defensiva en las discusiones no actuaría así permanentemente, sólo lo haría ante esta situación, no obstante, la motivación puede influir en la personalidad (González, 2008, pp.72-74). Como parte de las propiedades internas de la personalidad están las necesidades, actitudes, rasgos volitivos, proyectos y metas, sentimientos y convicciones, y aunque estos son elementos internos “en la medida en que participan en la

motivación, están indisolublemente unidos al reflejo actual de la realidad y actúan penetrados, condicionados e influidos por dicho reflejo” (González, 2008, p. 73)

Motivación a la Persistencia Estudiantil, Medio Sociohistórico, Compromisos Externos

La motivación a la persistencia estudiantil como proceso psíquico constituye algo interno que ocurre en el cerebro y se regula según condiciones internas, biológicas, afectivas o cognitivas, no obstante, ésta “se encuentra en unidad con la actividad externa, es decir, ambos se contienen, interaccionan” (González, 2008, pp. 93-95). Por esto, la actividad implica que el individuo interactúe con el mundo externo sociohistórico, lo que a su vez provoca que se den transformaciones recíprocas por los determinantes y la actividad externa del entorno, lo que es mediado por la personalidad y los procesos psíquicos orientada “a satisfacer las necesidades y exigencias sociales que el individuo experimenta como personalmente significativas (...)” (González, 2008, pp. 93-95). Esto debido a la división del trabajo que llevó a que la actividad del hombre necesariamente no le lleve solo a satisfacer sus necesidades biológicas e individuales, sino que también deba cumplir con las necesidades sociales (González, 2008, p. 95), ya que los seres humanos al ser seres sociales tienen como responsabilidad el cumplimiento de una función social regulada por la conciencia social que les implica interactuar con este medio social (cultura y conciencia social) (González, 2008, p. 96).

En su interacción con el medio, el sujeto según la actividad que ejecute puede llegar a tener motivos reactivos y motivos no reactivos, al ser no reactivos dependen de la autonomía del sujeto y al ser reactivos dependen de estímulos, pero el estímulo no es un motivo, sino que “las acciones o los actos van dirigidos hacia la obtención del objeto-meta de la actividad, reflejado psíquicamente en el motivo, el cual puede ser inconsciente o consciente” (González, 2008, pp.98, 101). El motivo surge cuando el sujeto identifica la posibilidad de alcanzar la satisfacción y valora esto según las condiciones de su personalidad (habilidades, capacidades, energía física), por tanto, es trascendental aquí la forma como el sujeto significa “la imagen de sí mismo en la motivación. No todo reflejo cognoscitivo de un estímulo u objeto motivante engendra un motivo. Esto depende, por ejemplo, de la seguridad que el sujeto tenga en sí mismo y, por lo tanto, de la posibilidad que él ve de alcanzarlo” (González, 2008, pp.98-101).

Motivos, Metas y Compromisos Personales e Institucionales frente a la Persistencia Estudiantil

Con relación a la persistencia, el motivo es el resultado que expresa las necesidades del sujeto, es un reflejo del objeto o meta de una cosa o actividad posible de alcanzar dependiendo de las circunstancias psíquicas o externas que canaliza la necesidad como fuerza hacia la meta “el motivo contiene siempre 2 componentes: el reflejo cognoscitivo del objeto-meta de la actividad como algo posible de obtener; y la necesidad o necesidades en su faceta o manifestación activa y movilizadora” (González, 2008, p. 102). Por ejemplo, conseguir un medio de transportarse puede ser un motivo, en este caso el vehículo puede ser un fin para alcanzar la meta de transportarse a casa, si se le agrega que la persona necesita de este objeto para ir a estudiar y luego transportarse a casa, éste se convierte en un medio que le permite satisfacer otras necesidades, aunque frustra otras porque acarrea gastos (González, 2008, p. 102). En el ejemplo anterior, se encuentra una meta personal relacionada con el objetivo de adquirir un bien material (una moto), lo que a su vez puede ayudar al estudiante a cumplir con un compromiso institucional, que en este caso es estudiar en la institución de educación superior.

Cuando el sujeto no logra el objeto meta a causa de un conflicto entre dos motivos que establece un obstáculo insuperable éste puede caer en la frustración o privación, como una madre que desea graduarse, pero debe dejar sus estudios para atender a su hijo enfermo (González, 2008, pp. 104-105). Para ello es importante aclarar a qué hace referencia la privación y la frustración de una necesidad; la primera refiere que no hay posibilidad real de satisfacer la necesidad por lo cual el sujeto sufre y no intenta alcanzar la meta de su necesidad, mientras que la frustración implica que “la necesidad ha impulsado una actividad ejecutora, dirigida al objeto-meta, y que esta ha sido impedida por un obstáculo relativamente insuperable” (González, 2008, p. 105). Esto puede que afecte su persistencia estudiantil o afecte su desempeño académico debido a que prioriza un compromiso externo (familiar) ante un compromiso institucional.

Dentro de la teoría integral sobre la motivación González, plantea que es importante partir de los aportes de la sociología teniendo en cuenta que se debe considerar el hecho de que el medio social provoca estímulos en el individuo que le llevan a satisfacer sus necesidades sociales por medio de la actividad externa. Por esto, al estudiar la motivación se deben tener en cuenta dos tipos de actividad externa, primero, en la que el sujeto se relaciona “con objetos materiales (interacción sujeto-objeto) y la comunicación (interacción sujeto sujeto)” (González, 2008, p.

106) y la interacción con este medio puede afectar bastante la motivación cuando las circunstancias sociales son cambiantes por lo que las situaciones externas ejercen como determinantes equilibradores o desequilibradores. Entre estos podemos encontrar aspectos económicos, ideológicos, entre otros; por ejemplo, entre lo económico, la “pobreza y la riqueza extrema engendran con mayor fuerza el afán de mejorar económicamente, de evitar la miseria y de asegurar el bienestar material. Esto eleva los motivos de posesión de bienes y dinero (...) en la jerarquía interna de las necesidades” (González, 2008, p. 202). Como afirma González quien propone esta teoría integradora de la motivación citando a José Martí, “los hombres son como los tiempos en que viven, y se adaptan con flexibilidad maravillosa a su pequeñez o grandeza” (González, 2008, p. 204). En situaciones históricas en las que las instituciones o la sociedad están en crisis puede que las necesidades sociales autónomas sean importantes para los sujetos, pero cuando la contingencia acaba suelen regresar como prioridad las necesidades individuales (González, 2008, p. 204).

Los determinantes equilibradores producen en el sujeto armonía entre satisfacción e insatisfacción (equilibradora), en la medida en que “las satisfacciones que se le ofrecen al individuo lo llevan a esforzarse y sacrificarse para obtener nuevas satisfacciones, por ejemplo, (...) el individuo se esfuerza por obtener un premio, se sacrifica y lo logra, y (...) la insatisfacción conduce a la satisfacción” (González, 2008, p. 199). Por otro lado, los determinantes desequilibradores producen desarmonía entre la satisfacción e insatisfacción y, o no lo llevan al esfuerzo o en otros casos no le llevan a la satisfacción porque su esfuerzo no fue recompensado positivamente, sino que “se trata aquí de la privación, de la frustración, de la frustración o privación por conflicto; de la amenaza, que engendra el medio social en el individuo y no conduce a su satisfacción, sino solo a su insatisfacción” (González, 2008, p. 200).

Motivación, Necesidades y Aprendizaje

La función activa de la personalidad en la motivación se expresa en la necesidad y la disposición, la primera es una propiedad de la personalidad que participa en la motivación de la actividad, que actúa como fuente de activación posible frente a un objeto-meta “reflejado cognitivamente, que se evita o se busca. (...) se manifiesta en estados, procesos y reflejos psíquicos que expresan la interacción del sujeto con su medio y su organismo biológico, en el decurso de la cual es excitada, incentivada, frustrada o satisfecha” (González, 2008, p. 75).

La necesidad se activa de manera interna pero su fuente de activación puede ser interna o externa; entre las fuentes internas están, por ejemplo, proyectos, planes, la función activa de la palabra y como fuente externa están “los estímulos del mundo exterior y en los requerimientos de la homeostasis biológica” (González, 2008, p. 76). La necesidad puede ser activa o pasiva en la medida que actúa como fuerza que moviliza al sujeto para que alcance su objeto-meta, si éste no lo alcanza sufre de privación o frustración. Sumado a lo anterior, las necesidades se encuentran ubicadas en una jerarquía en la cual la ubicación de cada sujeto (González, 2008).

Por otro lado, la disposición también es una propiedad de la personalidad y una orientación hacia la acción que ayuda a estructurar las necesidades respecto a los objetos-metas internos o externos del sujeto. Además de ello, existen varios tipos de disposiciones dependiendo de la forma en la que se manifiestan en el sujeto, éstas pueden ser autónomas, adaptativas o reactivas. La disposición autónoma expresada en la motivación autónoma se manifiesta en el sujeto en sus metas y proyectos frente a un objeto en particular y “es elaborada por él *-el sujeto-* a partir de sus convicciones propias, sentimientos, necesidades, conocimientos, capacidades y reflexiones, cuando no ha sido determinada por las exigencias y presiones actuales del medio” (González, 2008, p. 79). La disposición reactiva se manifiesta en la motivación ante estímulos externos y, por último, la disposición adaptativa “es aquella orientación estable de la personalidad a actuar ante determinados objetos, aunque estos no estén presentes en ese momento para el sujeto” (González, 2008, p. 79).

Como se mencionó en el párrafo anterior, las necesidades constituyen algo fundamental en la motivación al relacionarse con el objeto meta y participar en la regulación de la acción dirigida a la persistencia y, éstas a su vez, se relacionan con el aprendizaje o la forma como el sujeto aprende a satisfacerlas o en este caso la forma como aprende a persistir. Alrededor de esto existen dos tipos de aprendizaje, el interno y el externo; el aprendizaje externo sensomotriz donde lo aprendido proviene de la interiorización de determinantes del medio físico y social (aprender como satisfacer necesidades biológicas (hambre, sed) y psicogénicas (percepción, afecto)) y se relaciona con la motivación reactiva. El aprendizaje interno verbal ligado a lo sociohistórico y al reflejo creador²⁰, implica que “lo que se va a aprender es producido por la actividad psíquica del propio sujeto” (González, 2008, p. 117) y se relaciona con la motivación autónoma en la medida

²⁰ El reflejo creador es construido por el sujeto quien lo “construye para sí en dependencia de sus necesidades personales, de su individualidad, de toda su experiencia anterior, de su motivación arcaica y de la situación actual en que vive” (González, 2008, p. 117).

en que los proyectos como algo independiente de lo que suceda en el medio externo. Por otro lado, está el aprendizaje externo verbal el cual se relaciona con la motivación adaptativa y en éste “el individuo convierte en personalmente significativas las exigencias, necesidades, normas, fines y proyectos elaborados y planteados por el medio social. (...) la motivación adaptativa engendra nuevas necesidades en el sujeto que constituyen un reflejo creador en él de las exigencias de su medio social” (González, 2008, p. 117).

Clasificación de las Necesidades

Como puede verse, las necesidades son muy importantes para el desarrollo de la motivación y pueden clasificarse en dos grupos principales, las necesidades sociales personalmente significativas y las necesidades individuales de carácter social. Al respecto, el psicólogo ruso Sergei Rubinstein con quien dialoga el autor de la teoría integral de la motivación, plantea para el ser humano “la satisfacción de sus propias necesidades personales en una sociedad que se basa en la división del trabajo depende de la actividad del individuo para la satisfacción no solo de sus directas necesidades personales, sino también de las sociales” (González citando a Rubinstein, p. 125). A pesar de lo anterior, todas las necesidades actúan como reflejo de cada una y se relacionan con el medio (González, 2008, p. 129).

En el primer grupo vinculado a las necesidades sociales personalmente significativas, éstas son asimiladas individualmente por el sujeto y reflejan las necesidades individuales (González, 2008, p. 128), se relacionan con el deber moral y se encuentran en la conciencia social de manera activa o potencial, éstas “(...) reflejan a su vez los requerimientos de la vida social (de las diferentes clases sociales, instituciones y grupos; las necesidades del desarrollo económico, político, científico, técnico, artístico, filosófico, etc., de la sociedad)” (González, 2008, p. 126). Este tipo de necesidades “son asimiladas por el individuo en forma de principios morales o en conexión estrecha con estos, y se convierten en necesidades de la personalidad individual” (González, 2008, p. 126) y entre estas se encuentran el sentido del deber, deberes políticos, familiares, colectivismo, compañerismo, humanitarismo, orientación vocacional y deber de trabajar. Como ejemplo de lo anterior, un estudiante podría decidir dedicar menos tiempo a sus actividades académicas universitarias debido a que siente que tiene un compromiso externo con la junta de acción comunal de su barrio con quienes realiza actividades de voluntariado.

Por otro lado, las necesidades individuales de carácter social provienen directamente del individuo y se encuentran subdivididas en una segunda clasificación, en la que éstas se dividen en necesidades psicobiológicas (respirar, alimentarse, dormir, etc), psicogénicas (de actividad física, de contacto, social, de nuevas impresiones) y sociogénicas (de bienes materiales, de actividad espiritual e intelectual (dar sentido a la vida, intereses cognoscitivos, necesidades estéticas, autovaloración, autorrealización, concepción del mundo)) (González, 2008, p. 126-127). Las necesidades individuales a su vez tienen carácter social debido a que se han desarrollado a partir de “los objetos y normas morales (...), por lo tanto, expresan y contienen a las necesidades sociales y morales” (González, 2008, p. 128).

Las necesidades sociales personalmente significativas, al contener las necesidades individuales, pueden presentar conflicto o fusionarse entre sí. Cuando se fusionan entre sí se satisface una misma meta y se genera armonía, así “(...) por ejemplo, el trabajo satisface el sentimiento de responsabilidad, pero si esta actividad laboral implica las relaciones interpersonales y conocer nuevos lugares, puede gratificar a la vez otras necesidades como la de contacto afectivo” (González, 2008, p. 129). De otro lado, cuando se produce conflicto entre las necesidades porque para cumplir una se debe dejar atrás el cumplimiento de la otra, de forma que “la satisfacción de una ocasiona la frustración o insatisfacción de la otra y viceversa. A esto le llamamos conflicto de motivos o de necesidades” (González, 2008, p. 129).

En particular, en este trabajo son de interés las necesidades individuales específicas superiores que integran las necesidades individuales sociogénicas, producto de la vida social debido a la asimilación de la cultura que desarrolla, tales como las necesidades de actividad intelectual espiritual, específicamente, interesan las necesidades de autorrealización y autovaloración (González, 2008, p. 127). Además de estas también es importante dentro de las necesidades sociales personalmente significativas, la orientación vocacional.

Orientación Vocacional, Motivación y Persistencia

Con relación con la persistencia, desde el enfoque histórico cultural de la motivación, la orientación vocacional constituye una necesidad que hace parte de las necesidades personalmente significativas (González, 2008, p. 127). Se puede entender como un proceso que empieza desde una edad temprana hasta pasados aproximadamente dos años luego de la graduación del estudiante; este es “un proceso de educación de la personalidad -del sujeto- para la elección,

formación y desempeño profesional responsable que propicia la formación y desarrollo de las potencialidades de la personalidad del estudiante necesarias para lograr una actuación profesional autodeterminada” (González, 2003, pp. 266-267). En este proceso participan no solo los orientadores de las instituciones educativas, sino también “todos los agentes educativos de la escuela, la familia y la comunidad (padres, maestros, representantes de instituciones sociales)” (González, 2003, p. 263).

Debido a que la orientación vocacional es un proceso que se lleva a cabo desde la edad temprana, es decir, desde la infancia cuando el niño está descubriendo sus intereses, la adolescencia cuando el joven está descubriendo sus profesiones de interés y la adultez cuando éste ya ha definido o está en proceso de definición de carrera, puede encontrarse que algunos jóvenes que están en la educación secundaria en etapa de elegir carrera seleccionen una opción para estudiar que no les interese, para la cual no cuentan con los conocimientos, por no quedarse en casa sin estudiar. Una segunda opción por no poder estudiar lo deseado, son cosas que pueden provocar consecuencias negativas en el sujeto, ya que este puede llegar a “aferrarse a la idea de que sólo una profesión específica es la que puede brindarle la posibilidad de satisfacer sus aspiraciones profesionales (...) revelan la ausencia de un proceso de reflexión y búsqueda de solución a los conflictos profesionales (...)” (González, 2003, p. 264).

Cuando sobreviene la etapa en la cual el estudiante ha ingresado a la educación superior o está a punto de egresar de la educación media, se espera que el sujeto desarrolle intereses y habilidades profesionales para desempeñarse con éxito en una profesión, de manera que sus intereses profesionales le motiven como una necesidad. En esta lógica, aquellos estudiantes que demuestran buena calidad en su actuación profesional probablemente tendrán buen rendimiento con los docentes y actitud reflexiva para solucionar los problemas profesionales (González, 2003). Sin embargo, un estudiante puede haberse graduado de su carrera con un buen nivel académico en conocimientos y habilidades, ser bueno en su profesión, pero tener una motivación sobre todo extrínseca orientada solo hacia la obtención de un título, un salario alto, ser reconocido como profesional. Esto implica que puede que su persistencia con su meta de graduarse no sea tan fuerte, “por tanto (...) podrá en cualquier momento abandonarla o dejar de luchar por buscar nuevas soluciones (...) si obtiene por otras vías la gratificación de su motivación profesional” (González, 2003, p. 265). En cambio, un estudiante con igual nivel académico pero mayor interés

profesional podría graduarse con mayor calidad y estabilidad en su profesión por ser persistente ante los problemas (González, 2003).

En suma, respecto a la persistencia, la orientación profesional recibida por el estudiante es algo trascendental en la continuación de su camino académico, puesto que ésta “se expresa en las posibilidades de potenciar el desarrollo de intereses, conocimientos y habilidades profesionales en los estudiantes y sobre todo de una actuación profesional autodeterminada” (González, 2003, p. 266) y por ende motiva al estudiante a continuar.

Necesidad de Autorrealización y Necesidad de Autovaloración al Persistir

La necesidad de autorrealización es sumamente pertinente para la persistencia de un estudiante, puesto que si éste divisa posibilidades de éxito en sus planes para alcanzar sus metas en la universidad, usará todo su potencial para persistir. En esto también tiene un papel fundamental la autovaloración, pues si el estudiante tiene una imagen positiva sobre sí mismo, se propondrá con mayor seguridad persistir en la universidad y graduarse a pesar de tener Alta Permanencia e incluso a pesar también de haber desertado en algún momento de su carrera.

La autorrealización representa el objetivo de todas las necesidades de la personalidad, puesto que cada una de ellas está dirigida a una meta en la que se espera alcanzar el éxito, en esta medida, si el acto va según las posibilidades del medio sería un éxito y en modo inverso sería fracaso (González, 2003, p. 167). Además, la autorrealización puede clasificarse como adaptativa o autónoma según la orientación hacia el éxito perseguida por el individuo, así cuando no hay una elaboración personal por parte del sujeto, “es adaptativa cuando el individuo busca el éxito en el cumplimiento de una tarea que le exige el medio (...) apoyada por premios o castigos, (...)”. Es autónoma cuando el sujeto busca el éxito en la realización de sus aspiraciones” (González, 2003, p. 167).

La autorrealización no sólo está dirigida en el sujeto hacia la satisfacción de necesidades individuales como por ejemplo adquirir un bien material, sino que también puede estar orientada hacia necesidades sociales, por ejemplo, “(el trabajo, el estudio, la militancia política, la creación artística, científica o técnica, etc.), o puede conducirse hacia ambos tipos de éxitos” (González, 2003, p.p. 167-168).

De otro lado, es valioso plantear que el individuo no logra la satisfacción solo a través de su relación con otros que claro está si le motiva a persistir, sino también es importante para la persistencia “la seguridad en sí mismo; es decir, que las propias características físicas y psíquicas del sujeto le ofrezcan una perspectiva positiva y futura de satisfacción” (González, 2008, p. 161). Esto se ve reflejado en su autovaloración, la cual puede definirse como la valoración que el sujeto hace de sí mismo “La imagen que el sujeto tiene de sí mismo es un factor fundamental que condiciona cualquier motivación y, en especial, la tendencia hacia la realización. (...) correspondiente. Si, por el contrario, el individuo se siente inseguro, duda y en definitiva no actúa, por eso la imagen de sí, personal y pública, constituye un factor importantísimo de la motivación humana” (González, 2003, p. 162).

Cuando sobreviene un fracaso repetidamente el sujeto puede llegar a sentirse incapaz, lo que puede provocarle dolor y le puede llevar a presentar la tendencia de alejarse de su meta principal y presentar una motivación inespecífica en la cual desvía su atención a otro objeto-meta que le provoque satisfacción, abordando su frustración de forma inespecífica. Así “la tensión pasiva producida por la insuficiencia (que es un reflejo psíquico de las exigencias del medio social) se diluye en la nueva valoración superior” (González, 2008, p. 162). La valoración que la sociedad hace sobre la conducta del individuo y las responsabilidades y aspiraciones que éste se plantea afectan la valoración que puede tener sobre sí, lo que con el tiempo puede llevar al sujeto a plantearse otras metas, deberes, proyectos en los que se sienta mejor valorado (González, 2008, pp. 162-164), debido a un conflicto de motivos. En este caso si no recibe la estimación que requiere “puede rehuir las responsabilidades y los proyectos asumidos, no cumplirlos, o disminuir su rendimiento” (González, 2008, p. 164); por ejemplo, esto puede ocurrir cuando el sujeto no se siente lo suficientemente apoyado por su familia, lo que afectaría su persistencia universitaria.

Con relación a lo planteado, un estudiante que persiste pero encuentra un obstáculo complejo en el camino que lo lleva a tener que extender su tiempo para la graduación debido a que debe hacer una pausa en la universidad por una situación familiar o económica, podría cambiar el objeto meta que le satisface y plantearse a sí mismo que ahora tendría más tiempo para su familia o que ya no pasará dificultades para afrontar el aspecto económico, por lo que se aleja de la meta inicial con esta tendencia a la motivación inespecífica debido a un conflicto de motivos.

2.2.2 Experiencias de Persistencia Estudiantil

En este trabajo se considera el concepto la experiencia desde un abordaje teórico en el cual es importante la forma como el estudiante como un ser activo, parte de un conjunto de vivencias para construir significados desde su subjetividad para persistir. En ese sentido, se partirá de autores de una perspectiva epistemológica, crítica, histórico cultural y también desde el enfoque comprensivo, según los cuales la experiencia no se relaciona solo con acontecimientos sino también con los significados que los sujetos crean sobre estos que los hacen importantes, los cuales van incluso más allá de lo cognitivo y lo racional (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1024). En primer lugar, se realizará una revisión historiográfica sobre algunos autores que han abordado el tema para luego realizar una relación con la persistencia estudiantil.

Uno de los primeros autores en teorizar sobre este concepto en el campo de la educación fue el pedagogo John Dewey desde el paradigma crítico, quien en la década de 1940 expresó que ésta no abarca todo lo que nos sucede, sino que abarca las relaciones que conforma el individuo con el ambiente, en el sentido en que la experiencia es una relación que implica una continuidad temporal, entre presente y futuro, y una transacción entre el yo y el medio que provoca que ambos se transformen de manera interdependiente, ya que, el individuo parte de las experiencias para actuar sobre el mundo “(...) y el mundo (...) a su vez actúa sobre el individuo. Pero la experiencia no sólo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores” (Dewey, 2010, p. 37).

Para Dewey, al ser considerada simultáneamente una acción, la experiencia puede provocar efectos en el carácter y la actitud del estudiante en el ámbito educativo, el medio y con los otros. Estos efectos pueden ser positivos o negativos para el sujeto según el agrado, desagrado y lo significativo de la experiencia para el estudiante que le motive a considerar lo aprendido respecto a experiencias futuras deseables. La experiencia puede considerarse educativa o anti-educativa, así, por ejemplo, aquellas que reducen la sensibilidad o llevan a la pereza o la dispersión del sujeto, estarían afectando en sentido anti-educativa al individuo incluso en sus experiencias posteriores, pero si la experiencia es educativa provocaría en el sujeto curiosidad y lo motivaría a tener iniciativa para enfrentar los obstáculos de su futuro de manera positiva en la institución de educación (Dewey, 2010, p. 37).

Siguiendo en la línea de lo anterior, Dewey afirmó que para que una experiencia sea considerada educativa debe cumplir con dos dimensiones: la continuidad experiencial (generar

un crecimiento hacia el futuro para afrontar lo nuevo y no sólo ceñirse a lo pasado) y el carácter interactivo, según el cual el estudiante realiza transacciones con sus maestros, con otros estudiantes, respecto al plan de estudios y el medio (Dewey, 2010, pp. 39-40). Frente al principio de la continuidad experiencial, éste “(...) significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 2010, p. 79). Por tanto, siempre al recordar las vivencias se estaría desarrollando un proceso de resignificación que crearía un nuevo sentido experiencial frente a un hecho pasado por tanto las reflexiones que realice el estudiante con el tiempo pueden cambiar de significado, lo que influye en la proyección de las metas a futuro que éste tenga según esta reelaboración. Además de lo anterior, se debe tener en cuenta que la experiencia está ligada al contexto, puesto que “(...) no ocurre en el vacío. Existen fuera del individuo fuentes que dan lugar a la experiencia. Ésta se halla constantemente alimentada por esas fuentes” (Dewey, 2010, p. 83). En suma, para Dewey, la experiencia abarca las relaciones del sujeto con el medio lo que para este autor también implica la consideración de las emociones, ya que:

Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello, después sufrimos o padecemos las consecuencias [...]. Hacemos algo a la cosa y luego ella nos hace algo”. (...) La dimensión afectiva no sucede en sí misma, sino que se produce a través de las interacciones con otros. No con ello Dewey niega el componente cognitivo, ya que comprende conocimiento que se acumula o se suma a algo. (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1025)

Por otro lado, Lev Vigotsky desde el enfoque histórico-cultural le da un gran peso en su obra a la categoría experiencia, en su conferencia “la crisis de los siete años” (1933-1934) la denominó “perezhivanie”, como aquella mediadora entre la personalidad del sujeto y el contexto, la cual traducida al inglés significa “lived experience” (Guitart, 2011, p. 75), o en español experiencia. Dicha categoría representa la unidad de análisis de la consciencia o “la unidad para el estudio de la personalidad y el medio (...). La experiencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo (...) la verdadera unidad dinámica de la consciencia, (...)” (Vygotski, 1996, p. 383).

De acuerdo con lo anterior, debido a la interacción entre el sujeto y su medio sociohistórico y cultural éste construye su propia experiencia por medio del aprendizaje gracias a la vida en común con otros en la que se recrea la zona de desarrollo próximo, fenómeno según el cual “la

interacción con los otros permite al individuo alcanzar desarrollos en colaboración o con la guía de otro” (Shweder, 1990. p. 1). Así, puede encontrarse una relación entre lo planteado por Tinto frente a la importancia de los grupos de apoyo y las comunidades de aprendizaje en la persistencia estudiantil y lo afirmado por Vigotsky frente a la zona de desarrollo de próximo, como espacios de relaciones que pueden motivar al sujeto a persistir con sus metas educativas.

Por otro lado, desde un enfoque comprensivo el sociólogo francés François Dubet plantea frente a la experiencia que ésta es socialmente construida en la heterogeneidad de lógicas y de racionalidades de la acción que integran un sistema a partir de su reflexividad (Dubet, 2010, pp. 85, 86, 96). En otras palabras, la experiencia puede entenderse para Dubet como la construcción de sentido subjetiva creada por los actores frente a las prácticas que realizan en su cotidianidad o actividades que realizan en la institución educativa, autónomas del sistema social a partir de un conjunto de vivencias significativas para éste que guían su acción (Guzmán y Saucedo, 2015, pp. 1027-1029). Es de resaltar que, tanto este autor en conjunto con Martucelli, afirman que ésta es la fase subjetiva del sistema educativo o en otras palabras es la forma que tiene el sujeto de representar y construir este sistema (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 102). De esta manera para Dubet, el contexto está implícito en la construcción de las experiencias, pues éste es el espacio desde el cual se construyen (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1028).

Por otro lado, las experiencias significativas, pueden traducirse en la apertura del sujeto hacia el interior de sus vivencias con el fin de “aceptar, recrear y aprovechar lo que recibimos desde el exterior. El hilo conductor entre las vivencias y las experiencias es el sentido (...) construido por la persona a través de sus apropiaciones de lenguaje y de prácticas con significado” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1030), de esta manera el sentido articula las vivencias y la experiencia para motivar las acciones del sujeto respecto a lo que se relaciona con sus metas (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1030). Las vivencias que residen en la experiencia del sujeto están acompañadas de la emoción, la cognición (razón) y los contextos de práctica que permiten el desarrollo de la interacción (Dubet, 2010) y los diferentes contextos de práctica en los cuales el individuo se apropia de los recursos (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1031). La experiencia no es algo preconcebido en el sujeto, sino que es una construcción realizada a través del diálogo y la narración a través de la cual se puede expresar sentires, recuerdos, para hallar el sentido, éste proceso se lleva a cabo cada día, así cada experiencia es algo particular y diferente.

Con relación a las desigualdades sociales éste autor expresa que éstas por supuesto existen en la experiencia escolar pero no necesariamente son un destino como se podía entender de lo expresado por Bourdieu y Passeron (1972) en su obra *los Herederos*. Sin embargo, manifiesta que en el sistema escolar las desigualdades se expresan en el acceso y disposición desigual a recursos que tienen algunos estudiantes y además las lógicas excluyentes institucionales que persisten, por lo que plantea que la experiencia escolar “está situada bajo la amenaza de un sentimiento de desprecio pues el que no logra percibirse a sí mismo como un alumno aceptable es remitido a sus propias insuficiencias, que se vuelven más intolerables porque la masificación escolar ofrece a todos, en principio, la posibilidad de efectuar sus estudios con éxito. (...), la causa de las desigualdades se ha desplazado de la sociedad a los individuos” (Dubet, 2011, p. 73). Con relación a lo anterior, por ejemplo, varios de los estudiantes que participaron en las entrevistas de esta investigación afirmaron dificultades de tiempo para estudiar y persistir por tener que dedicarse a realizar otras actividades, ya que, su acceso al recurso económico y al recurso del tiempo les dificultaba sus prácticas académicas.

Por otro lado, en esta investigación para abordar la experiencia de persistencia estudiantil se partió desde la perspectiva del filósofo contemporáneo español Jorge Larrosa, quien desde una perspectiva de la filosofía de la educación considera tanto los sentimientos, la subjetividad, la reflexividad y transformación que implica la experiencia definida por éste como “eso que me pasa”. Lo anterior, define la experiencia como una relación que el sujeto establece con otro (eso), externo a él, que ésta también comprende que esa relación se desarrolla en el propio sujeto (me), lo que implica una condición reflexiva que provoca que el sujeto mire hacia adentro y reelabore una vivencia pasada, y que a la vez la experiencia también implica que el sujeto al traer sus vivencias se transforme (pasa) en ese proceso de resignificación. Por último, la experiencia es una relación en la que pasa algo dentro del sujeto al medio y del medio al sujeto, lo que implica efectos en ambos (Larrosa, 2006, p. 49).

Principios de la Experiencia

Respecto a lo anterior, Larrosa plantea que la experiencia escolar en el campo educativo alude en algo singular para cada sujeto por lo que no sería acertado generalizar las experiencias porque constituyen algo personal a pesar de que contengan el aspecto social, ya que implican incluso los sentimientos del individuo y consisten en un “eso que le pasa al sujeto” y define cuatro principios de la experiencia, los cuales son:

En primer lugar, el principio de alteridad, exterioridad o alienación, el cual se relaciona con el hecho que al sujeto le pasa algo con relación a otro que no es él mismo, otro que está en su exterior (acontecimiento, persona, cosa), y ese algo que no es él mismo, que no depende de sí, ni de sus palabras, ideas, poder, proyectos o intenciones (Larrosa, 2006, p. 44).

En segundo lugar, está el principio de subjetividad, reflexividad o transformación, ya que frente a la subjetividad, lo que le pasa al sujeto se relaciona con algo o alguien del externo a él, pero sucede en su interior. Es algo que le ocurre en su singularidad, porque éste se concibe como un ser abierto, sensible, vulnerable, expuesto al que le afectan los sucesos externos, ya que él es el lugar de la experiencia, pues en su interior, en sus palabras, ideas, sentimientos, intenciones y proyectos donde se desarrolla todo. Además de ello eso implica un sentido reflexivo por parte del sujeto, puesto que le lleva moverse de ida y vuelta y requiere que él se mueva de adentro hacia fuera, de ida para encontrarse “(...) con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento, y un movimiento de vuelta, porque la experiencia supone que el acontecimiento (...) *-le afecta en su ser en lo que es, piensa, siente, sabe y quiere-* (...) , etc.” (Larrosa, 2006, p. 45). Frente al principio de transformación se plantea que ese algo que le sucede al sujeto visto como alguien sensible, vulnerable y expuesto, le transforma por el acto de reelaboración de la experiencia, de sus palabras, ideas, sentimientos, representaciones, pues “(...) en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo; pero sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma” (Larrosa, 2006, p. 46).

En tercer lugar, está el principio de pasaje y pasión según el cual la experiencia implica algo en movimiento, el paso de una cosa a otra, pues ésta es “(...) una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, (...) hacia ese eso de “eso que me pasa”. Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, (...)” (Larrosa, 2006, p. 46). Este principio también incluye la pasión vista por Larrosa como algo que no es intencional, porque “(...) La experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión. Por eso (...) es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, exposición” (Larrosa, 2011, p.27).

En este trabajo de investigación se entienden las experiencias de persistencia estudiantil universitaria como algo singular a cada sujeto, como aquellas experiencias (conjunto de vivencias y saberes de su pasado) reconocidas y resignificadas por los estudiantes con Alta permanencia de la sede Meléndez de la Universidad del Valle, que les motivaron a persistir en su carrera

profesional y graduarse. La experiencia de un estudiante persistente debe entenderse aquí como la reflexión que éste hace sobre su "praxis" convertida en discurso, cuando expresa sus vivencias más significativas frente al conjunto de saberes y vivencias que experimentó durante su permanencia en su carrera profesional, en la que éste reflexione sobre su presente.

Partiendo de lo planteado en este marco teórico para abordar lo metodológico, se plantea que la experiencia al darse en la interacción humana no es algo sólo individual sino también producto de la apropiación que hace el sujeto de la cultura “del discurso y experiencia social. (...) producto de narraciones en conflicto que luchan para modelar la conducta humana, (...) deviene también un producto político en el sentido de que expresa determinadas ideologías, reglas, normas, valores o discursos” (Guitart, 2011, p. 79). Por esa razón en esta investigación es importante comprender las experiencias significativas de cada estudiante que le llevaron a la reflexión, transformación y persistencia, lo cual se relaciona con el sentido que éste le asignó a su relación consigo mismo, con otros actores, como familiares, amigos, docentes y con situaciones de su contexto que afectaron su permanencia en la universidad al punto de una sobre extensión de su tiempo de estudio.

Capítulo 3. Contexto de la Investigación

Todo fenómeno social y experiencia vivida por los sujetos se enmarca en un medio sociohistórico con el cual están en permanente interacción; por ello, la presente investigación considera los acontecimientos históricos, sociales, políticos y económicos que en el periodo 2005-2021 rodearon la vida de la población estudiantil que presentó la característica de Alta Permanencia y tuvo relación con ello, los cuales a pesar de los obstáculos y a partir del aprovechamiento de los apoyos estatales e institucionales lograron persistir en su camino por la meta de la graduación. De esta manera en este capítulo se aborda un panorama general sobre el sistema de educación superior en Colombia en el periodo de tiempo mencionado y se parte desde el 2005 debido a la importancia de las políticas y medidas educativas sobre ampliación de cobertura, ayuda financiera (crédito y programas de becas condonables) que surgieron en la época. También se considera el tema del contexto económico de desempleo y pobreza que afecta la población nacional y los programas institucionales de apoyo a la permanencia desarrollados en la Universidad del Valle.

3.1 Panorama del Sistema de Educación Superior en Colombia 2005-2021

Para comprender la situación política y económica que afecta al contexto educativo colombiano en el periodo estudiado en este trabajo de investigación (2010-2021), es necesario retroceder unos cuantos años y empezar a analizar todo a partir de la expansión del neoliberalismo en Latinoamérica. En este sentido, desde finales de la década de 1980, se promulgaron un conjunto de medidas económicas neoliberales con el Consenso de Washington en Latinoamérica que implicaron menor intervencionismo estatal, mayor libre mercado y crecimiento financiero (Anderson, 2003, p. 111) a través del pacto de acuerdos comerciales como el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) firmado en 1995 por países miembros de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y los Tratados de Libre Comercio (TLC), que modificaron la educación superior (García, 2018, p. 38).

Aunque en Colombia la educación superior es planteada como un derecho y servicio público en la Constitución Política de 1991, pasó a ser considerada como un servicio comercial en la Ley 30 de 1992, que estableció que las universidades públicas sólo recibirían incrementos presupuestales según sus indicadores de eficiencia en el uso de recursos (Castillo, 2013, p. 9), no menores a la inflación del Producto Interno Bruto (PIB) del año anterior (García, 2018, p. 38),

sin embargo, la financiación entre 2005 y 2010 no estuvo acorde con la ampliación de cobertura y los aportes no correspondieron con el PIB (Castillo, 2013, p. 9) (Hernández et al., 2017, p. 83).

En este sentido, a través de la historia colombiana de finales del S. XX y el S. XXI se han priorizado políticas de préstamo educativo en vez de estrategias de financiación pública que faciliten el acceso a la educación superior en un país con una marcada desigualdad social y pobreza. Es así como los gobiernos de los expresidentes César Gaviria, Ernesto Samper, Andrés Pastrana, Álvaro Uribe y Juan Manuel Santos, se preguntaron por el financiamiento de la educación superior pública e invirtieron en ampliación de cobertura (García, 2018, pp. 42-44). Derivado de esto se generaron normas para promover el endeudamiento en créditos educativos, en esa lógica surgió la Ley 1002 del 2005 que cambió el sentido del ICETEX (García, 2018, p. 42), de establecimiento público a entidad financiera especial de fomento para el acceso a la educación superior con prioridad en población de bajos recursos, la cual se endeuda con el Banco Mundial para continuar con los créditos (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2019).

Durante los gobiernos de Álvaro Uribe y Juan Manuel Santos aumentó la cobertura, masificación general y la población de mujeres matriculadas en educación superior, la cual se incrementó de un 35,5% en el 2009 a un 40% en el 2011 (García, 2018, p. 45). Por otro lado, la tasa de nacional de deserción pasó de un 48% en 2005 a un 45,3% en 2009 (Castillo, 2013, p. 7), pero persistió la inequidad en el sistema de educación superior, pues quienes presentaban la tasa de cobertura más alta eran los estudiantes de más altos ingresos (Castillo, 2013, p. 3). Sumado a lo descrito, el periodo de tiempo en el que se enmarca el contexto de esta investigación estuvo influenciado por situaciones sociales, políticas y económicas que alteraron la vida universitaria y afectó a fenómenos como la Alta Permanencia y la persistencia de los estudiantes quienes ante los hechos que marcaron el contexto con el que interactuaban, tomaron decisiones sobre su vida académica.

Como respuesta política a la forma como el gobierno actuó ante la financiación de la educación superior, entre el 2005 y 2011 se desarrollaron protestas sociales a nivel nacional apoyadas por el estudiantado de las universidades públicas como los estudiantes de la Universidad del Valle quienes se manifestaron contra las negociaciones del Tratado de Libre Comercio (2005-2008) y rechazaron la reelección del expresidente Álvaro Uribe promotor del TLC (2006) (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2009b, p. 3, 14, 15). También apoyaron el paro nacional universitario de 2011 contra la reforma a la Ley 30 de 1992 que

proponía financiar la educación superior con fondos mixtos (Sosa, 2018, pp. 46-48) y protestaron contra los asesinatos extrajudiciales de estudiantes de la Universidad del Valle (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2009b, pp. 7-8), como los de Jhony Silva en 2005 (Agencia Colprensa, 2017), Katherine Soto en 2007 (El País, 2017) y el representante estudiantil Julián Hurtado (El País, 2006). Este cúmulo de hechos influyeron en la deserción y en la Alta Permanencia estudiantil, en este último caso, debido a que el semestre se extendió más allá del tiempo de un periodo académico normal, pues la comunidad universitaria entró en paro nacional en el año 2011.

Frente a la economía nacional de este contexto, resultó continua la presencia de fenómenos sociales como la pobreza y el desempleo, lo que afectó la capacidad de pago, de acceso y de permanencia en la educación (en todos los niveles) de los jóvenes y sus familias, así fue como el índice internacional de Gini, que evalúa la pobreza en relación con la distribución del ingreso en economías no equitativas, presentó a Colombia como un país que logró disminuir su pobreza pasando de un índice de 58.7% en el 2000 a un 55.6% para el 2010. Sin embargo, planteó que el país tiene el séptimo coeficiente de Gini más alto a nivel mundial, pues para el 2010 hubo crecimiento económico, pero las transferencias monetarias beneficiaron a la población más rica y el mercado laboral no proporcionó estabilidad laboral y con ello aumentó el subempleo y la informalidad (Oficina de Planeación y Desarrollo, 2015, p. 58). Lo anterior afectó el acceso y la permanencia estudiantil, lo cual fue notado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), que incluyó en el índice de pobreza multidimensional las dimensiones de educación, niñez y juventud, las variables de rezago escolar y trabajo (Oficina de Planeación y Desarrollo, 2015, p. 61).

Pese a lo anterior, entre los años 2013 y 2014 Colombia presentó un crecimiento económico de 4.55%, una cifra inferior 0.39 puntos, a la del año 2013 (Oficina de Planeación y Desarrollo, 2015, p. 47), pero mayor por un 1,3% comparado con el porcentaje de crecimiento alcanzado por los países potencia debido a la crisis financiera internacional (Oficina de Planeación y Desarrollo, 2015, pp. 45-46). Además, para el 2014 la nación tuvo una de sus más bajas tasas de desempleo en los últimos catorce años (Oficina de Planeación y Desarrollo, 2015, p. 48) alcanzando una tasa de 9.1%, con lo que disminuyó en 0.5 puntos en comparación con el 2013, pero desde el 2016 en adelante el desempleo a nivel nacional creció en un 0,10%, según evidencia la Tabla 3. Por otro lado, en la ciudad de Cali la tasa de desempleo fue más alta con

relación a la media nacional y aunque en el 2014 la tasa disminuyó, años más tarde aumentó (2018) y continuó en alza, hasta dispararse y aumentar 5,4 puntos en el 2020 respecto al 2019, posiblemente debido a la crisis que ocasionó el COVID-19, la cual incluso dejó secuelas en el 2021.

Tabla 3

Desempleo en Colombia y Cali 2010- 2019

Año		2010	2012	2014	2016	2018	2019	2020	2021
Ámbito	Nacional	11,80%	10,40%	9,10%	9,20%	9,70%	10,50%	15,9%	13,7%
	Cali	13,70%	14,30%	13,10%	10,80%	11,50%	12,50%	20,4%	17,3%

Nota. Tabla construida por la autora con base en boletines técnicos del mercado laboral del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), de los años 2010 hasta el 2021.

La anterior situación muestra que aunque se redujo el índice de pobreza y la tasa de desempleo aún persisten la precariedad económica en este país clasificado como uno de los más inequitativos del mundo según el índice de Gini, lo que hizo necesario que el Estado interviniera con una serie de metas en sus planes de desarrollo y políticas educativas para ampliar la cobertura en educación superior, tales como becas, créditos, ayudas financieras y programas de acompañamiento académico, que permitieran la sostenibilidad y continuidad de los estudiantes. A continuación, se presentarán algunos de los programas de fomento de acceso, ampliación de cobertura y promoción de la permanencia estudiantil que surgieron entre el 2010 y el 2021.

Para el 2012 el gobierno nacional lanzó un programa de ayuda financiera para fomentar el acceso y permanencia de los jóvenes de bajos recursos llamado Jóvenes en Acción, basado en entregar ayudas monetarias de sostenimiento para estudiar en el SENA o en Instituciones de Educación Superior, lo cual incluyó incentivos económicos al desempeño para quienes alcanzaran los mejores promedios académicos (Econometría, Sistemas Especializados de Información (SEI) y Unión Temporal, 2017, p.3). A este programa le fue realizada una evaluación de impacto entre 2014 y 2015, en la cual se concluyó que con este se redujo la probabilidad de deserción de las Instituciones de Educación Superior en 33 puntos y encontraron que la ayuda monetaria permitió a los estudiantes asumir gastos académicos, de alimentación, de transporte, ahorro, aseo y vestuario, independizarse de la familia, tener “la aspiración de salir adelante, ser profesional y transformar las condiciones de vida de los progenitores” (Econometría, Sistemas Especializados de Información (SEI) y Unión Temporal, 2017, p. 9) y

continuar con sus estudios. Con esto se planteó que “existe una relación directa con “no pensar en la plata” y tener mejor desempeño académico” (Econometría, Sistemas Especializados de Información (SEI) y Unión Temporal, 2017, p. 10).

Por otro lado, el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 estableció entre sus metas educativas hacer de Colombia el país más educado en América Latina y reducir las altas tasa de deserción en educación superior, por ejemplo en el 2014 Colombia presentó una tasa de 10.1% inferior a Brasil con un 18% y a Estados Unidos con un 18.3% (Oficina de Planeación y Desarrollo, 2015, p. 75). Ante esta situación el gobierno estableció estrategias de financiación para que las instituciones de educación superior desarrollaran programas de permanencia para la población vulnerable; se crearon nuevas becas condonables, se asignaron más recursos para subsidios de sostenimiento para los estudiantes de bajos recursos, además de acompañamiento y capacitaciones para los adscritos a Ser Pilo Paga (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2015, pp. 71-73)

“Ser Pilo Paga” fue una iniciativa de ampliación de cobertura producto de un convenio entre el Ministerio de Educación (MEN) y el ICETEX, consistente en otorgar créditos condonables (para aquellos estudiantes que alcancen la graduación sin deserción) y un auxilio de sostenimiento a estudiantes de bajos recursos económicos con mérito académico. El objetivo de este programa fue ampliar el acceso, permanencia y graduación, bajo el argumento de la existencia de condiciones de desigualdad social, económica y cultural de la población objetivo de bajos recursos económicos, ya que surgió como un foco de interés en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “Prosperidad para todos”, documento en el que se señaló como un problema la baja participación de los colombianos en la educación superior. Aunque inicialmente no se planteó señalar una meta y ruta de inversión para este fin, no obstante, “Ser Pilo Paga” hizo parte a partir del 2016 del Plan Decenal de Educación 2016-2026 de Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pp. 21, 38, 68). Esta iniciativa empezó a implementarse a partir del 2015 y tuvo en total cuatro cohortes (2015, 2016, 2017, 2018) y 40.000 beneficiarios entre 2015 y 2018.

Aunque “Ser Pilo Paga” pretendió fomentar la inclusión social al no pretender la transformación total del problema de ampliación de cobertura, fueron entonces las universidades privadas quienes se hicieron con la mayoría de la población beneficiaria del programa, entre

finales del 2014 y el 2018, debido a que sólo se aceptó la participación de instituciones de educación superior acreditadas, condiciones que sólo cumplieron entre el 15% y 17% de las universidades nacionales. Además, las instituciones participantes estaban ubicadas en las principales ciudades del país, lo cual evitó una disminución significativa de la brecha en desigualdad socioeconómica por acceso y permanencia en la educación superior, planteada como un objeto del programa, ya que sólo el 50% de bachilleres acceden a la educación superior en Colombia (Martínez, 2018).

A pesar del esfuerzo con este programa la cobertura en educación superior continuó siendo baja para la población de bajos recursos, según el CONPES 3914 y la encuesta de calidad de vida del DANE entre 1997 y 2016 “en el primer quintil de ingreso aumentó de 2,3 % a 14,8 %, en tanto que para el quintil de más altos ingresos este aumentó fue de 38 % a 59,5 %” (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2018, p. 11). Lo anterior deja ver cómo se excluyó a la población más vulnerable, la cual continuó vedada porque no alcanzó los criterios exigidos de desempeño académico para acceder a la universidad (puntaje ICFES) o residía en municipios y departamentos marginalizados (Martínez, 2018).

Según el SUE el programa no logró cumplir con su objetivo de ampliar la cobertura, pues para el 2017 sólo tuvo un aumento menor del 1,97%, lo que se debió a que la mayoría de los recursos estimados en 3,5 billones de pesos se destinaron al sostenimiento de los pilos en universidades privadas con matrículas millonarias de hasta 9 millones de pesos, precio que fue aumentando debido a la demanda, por lo cual, sólo se alcanzó a financiar la educación de 40.000 jóvenes en universidades privadas, en contraste con los 611.800 estudiantes que fueron financiados en universidades públicas con 2,93 billones de pesos (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2018), pues la mayoría de los pilos se inscribieron en entidades privadas (Martínez, 2018).

Con el cambio del gobierno del presidente Juan Manuel Santos al de Iván Duque, el programa Ser Pilo Paga fue reemplazado por su homólogo Generación E con una capacidad de mínimo 4000 cupos anuales, el cual planteó como objetivo fomentar el acceso y permanencia de jóvenes a través de créditos condonables para inscribirse en instituciones de educación superior con el 25% de programas de pregrado acreditados, destinados para quienes se encuentren registrados en la base de datos del SISBEN (tener entre 40.7 y 57.21 puntos) y obtengan puntajes ICFES iguales o superiores a los 359 puntos en las pruebas SABER del 2018 (Ministerio de

Educación Nacional, 2019, p. 3-17). Este programa ofreció financiar el 100% del valor de la matrícula en universidades públicas y el 75% en universidades privadas y, para ambas opciones, dispuso un apoyo de sostenimiento de uno, dos o tres salarios mínimos, proporcional a la proximidad de la institución educativa al lugar de residencia del estudiante (Ministerio de Educación Nacional, 2019, pp. 12-15). Con esto se intentó equilibrar la situación que se presentó con Ser Pilo Paga donde la mayoría de los estudiantes optaron por universidades privadas. Además, el programa generación E presentó la opción de cambiar por una única vez de programa académico durante los primeros dos semestres, previo al tercer desembolso del crédito, a diferencia de Ser Pilo Paga que no admitía cambio de programa, esto, siempre y cuando el valor de la matrícula del nuevo programa no fuera superior al 20% de la matrícula del primer programa por el que se optó (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 22).

Además de lo anterior, la educación tuvo que transformarse de manera acelerada adaptándose a los devenires tecnológicos e incorporando herramientas para optimizar la construcción del aprendizaje, debido a los efectos que produjo la pandemia por el COVID 19, los cuales significaron un desafío sin precedentes para diversas instituciones de educación superior en todas las latitudes. El adaptarse al modelo de la virtualidad para evitar la propagación del virus les llevó afrontar varias dificultades, entre las que se podrían resaltar, la falta de equipamiento tecnológico tanto para los estudiantes como las instituciones, la falta de mecanismos pedagógicos a fin de hacer atractivo este modelo educativo, la predisposición de los docentes frente a este tipo de educación, la carga psicológica y emocional que significó la transición a la virtualidad y la poca adaptación de algunos estudiantes ajenos al uso de las TICS en la educación. Estas situaciones impactaron directamente las posibilidades de permanencia y persistencia estudiantil (IESALC, 2020, pp. 15-28).

Los efectos finales del impacto de la pandemia en la educación y sus consecuencias sobre la Alta permanencia y la deserción estudiantil aún no se han terminado de estudiar, sin embargo, ya existen estudios sobre su impacto en las esferas emocional, cognitiva y relacional de los estudiantes. Por ejemplo, en Latinoamérica existe un estudio sobre los efectos de la pandemia en la permanencia de la población estudiantil de 10 carreras de la Universidad de Costa Rica y de una muestra de 974 estudiantes que logró evidenciar que entre el estudiantado, más del 90% presentó dificultades de conectividad, adaptación al proceso de enseñanza aprendizaje, altos niveles de estrés y ansiedad y el 89% dificultades para relacionarse para la interacción en los

trabajos en grupo. Además de ello ésta investigación concluyó que se presentó “prolongación de la permanencia debido a que el 46% disminuyó la carga académica, 40% indica rezago en el avance en el plan de estudios a causa de que la carrera no ofreció algunos cursos y el 20% retiró o abandonó algún curso” (Regueyra et. al, 2021. p. 10).

Para el caso de México que tiene una de las Universidades más grandes de América Latina, la UNAM, hacerle frente a la pandemia fue un gran reto, esto debido a que las medidas que se tomaron desde el gobierno federal afectaron “a más de cuatro millones de estudiantes de educación superior (licenciatura y posgrado) y a más de 400,000 docentes” (Ramírez y Rodríguez, 2020, p. 101). Esta población enfrentó desafíos similares a los antes mencionados, puesto que tuvieron dificultades de “comunicación (25.71%), acceso a Internet (21.43%) y mala organización (14.29%)” (Miguel, 2020), agravado esto con la desigual situación socioeconómica mexicana, evidenciando así que los efectos de la pandemia no solo fueron significativos a nivel de sanidad, sino también en acrecentar brechas sociales y los índices de permanencia estudiantil.

En cuanto al caso de Perú, los efectos relacionados a la pandemia por COVID 19, fueron analizados en un informe del Banco Interamericano de Desarrollo (Elacqua et. al. 2022) en donde a través de una encuesta que se le realizó a 2.302 beneficiarios del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), se pudo establecer que

cerca de un 20% de los jóvenes reportaron que interrumpieron sus estudios en el primer semestre de 2020 y un poco más del 10% no se matriculó en el segundo semestre de ese mismo año, la probabilidad de interrumpir los estudios fue mayor para los hombres que para las mujeres; para los estudiantes de institutos técnicos y tecnológicos, que para los universitarios y entre aquellos con menor acceso a servicios básicos de agua y electricidad, internet estable, y aparatos electrónicos para conectarse y estudiar. (Elacqua et. al. 2022)

Fue la constante durante la pandemia que los estudiantes de menores recursos fueron aquellos que presentaron mayores niveles de deserción, pues no sólo no tenían los recursos necesarios para afrontar las clases virtuales, sino que también tenían que dedicar más horas al cuidado de otros miembros del hogar, a trabajar y a la realización de actividades ajenas a las educativas.

En términos generales, la pandemia por COVID- 19 fue un reto mundial, ya que según cifras de la UNESCO y el IESALC, ésta afectó a 1.570 millones de estudiantes en 191 países en diferentes medidas, siendo que los efectos inmediatos que se generaron fueron los que a grandes rasgos se pudieron analizar con anterioridad. Sin embargo, las consecuencias a largo plazo aún no se logran vislumbrar y serán objeto de investigaciones posteriores por parte de la academia (IESALC, 2020, p. 5). El efecto más inmediato de la pandemia sobre la educación superior fue la suspensión de las clases, lo que forzosamente implicó una modificación de los calendarios académicos y en lo que refiere al profesorado la afectación inmediata fue el cambio de la metodología y herramientas de enseñanza, pasando a una plataforma en donde el contacto con el estudiantado era mínimo y el lograr atención de los asistentes un desafío.

Por su parte, los impactos del COVID-19 sobre la educación superior en Colombia, respecto al problema de la permanencia, no distan mucho de los que se presentaron en el resto de América Latina, e incluso el mundo. La revisión de la literatura evidenció de manera muy marcada la inequidad en la construcción de la infraestructura tecnológica, porque para el caso colombiano un año antes de la pandemia, la sociedad no estaba preparada para tales cambios. Esto lo respalda la encuesta de Calidad de Vida, que estableció que para el 2019 solo el 51,9% de los hogares tenían acceso a internet, situación que se agravaba en las zonas rurales donde solo el 20,7% de la población contaba con cobertura internet “mientras que en Bogotá y en departamentos como Valle, Risaralda, Santander y Antioquia se observó una cobertura relativamente amplia (entre 60% y 75%), en Vaupés, Vichada, Amazonas, Guanía y Chocó, la cobertura no superaba el 17%” (DANE, 2020, pp. 10-11). Esta inequidad social, es reflejo directo de deserción estudiantil, ya que al no contar con medios adecuados para atender la educación virtual, muchos estudiantes desertaron.

Pese a lo anterior, desde el gobierno nacional se establecieron estrategias que lograron mitigar, en cierta medida, que estos impactos fueran más graves, siendo que según cifras de una encuesta realizada por el Viceministro de Educación a 233 instituciones de educación superior, se logró detectar que en las universidades públicas la deserción fue menor a razón de los recursos del “Fondo Solidario para la Educación destinados a subsidiar la matrícula, que se suman a los alivios económicos asignados a través de programas de acceso y permanencia como Generación E y a los aportes de los gobiernos locales”, recursos con los cuales se logró apoyar a 661 mil estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Sin embargo, a diferencia del resto de países que le hizo frente a la pandemia, la educación superior en Colombia tuvo que enfrentar una situación de orden social que como plantea el sociólogo de la Universidad del Valle Luis Carlos Castillo, fue algo que si bien se venía gestando desde el paro Nacional del 2019, tuvo un mayor estallido en el 2021 a raíz de una reforma tributaria que proponía el gobierno de turno, a fin de recaudar recursos para el presupuesto nacional. La reforma tributaria del Ministro de Hacienda de aquel entonces Alberto Carrasquilla, fungió como el florero de Llorente que despertó el descontento social en otros temas álgidos en el campo de la educación, el laboral, la salud, entre otros y volcó a los estudiantes de universidades públicas y privadas a vincularse activamente en el paro, participando en marchas, así como también en el comité del paro nacional (CIDSE, 2021, pp. 42, 43, 96).

3.2 Permanencia Estudiantil y Apoyos Institucionales, Universidad del Valle

La Universidad del Valle fundada mediante la Ordenanza No. 12 de 1945 de la Asamblea Departamental, se ubica en la ciudad de Cali en el Valle del Cauca y surgió como respuesta a las demandas del desarrollo económico regional de personal capacitado (Ortíz, 1971, Págs. 13, 49) y con el objetivo de “brindar acceso a la educación a personas de medianos recursos económicos. (...) hizo parte del proceso de democratización de la educación superior iniciado en la década de los años treinta en el país” (Guzmán y Ordoñez, 1995, p. 142). Con relación a lo anterior, la universidad ha continuado con esta intención, pues la población admitida en 2010, procedió en su mayoría de los estratos 1, 2 y 3, es así como el 90% de los estudiantes que ingresaron en el 2005 fueron de estratos 1 (13%), 2 (34%) y 3 (43%) y procedían en un 90% del Valle del Cauca y entre un 3% y 4% del Cauca (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2006, pp. 26, 32). Para el 2010 se continúa con esta tendencia, el 92.5% de los admitidos en el 2010-II fueron de los estratos 1 (16.1%), 2 (37.7%) y 3 (38.7%) y procedían en promedio para los periodos 2010-I y 2010-II en un 91.97% del Valle del Cauca y un 2.75% de Nariño (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2011, pp. 48, 39).

Para atender a la población de bajos recursos económicos, la universidad ha creado programas y servicios de apoyo a la permanencia, con el objetivo de que estos jóvenes logren estudiar en condiciones equitativas. La dependencia que en su mayoría reúne acciones enfocadas en el apoyo a la permanencia y el bienestar es la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, pero además de esto, también se han desarrollado proyectos estratégicos por parte de programas académicos como los de enfermería, psicología trabajo social, entre otros, para fomentar la

permanencia estudiantil, centrados sobre todo en lo académico y psicosocial. Lo anterior guarda relación con la intención latente de la universidad en sus planes de desarrollo donde se plantea el objetivo de gestionar y mejorar estrategias que permitan apoyar la permanencia del estudiantado en condiciones de equidad según sus características y condiciones, lo que incluye su condición socioeconómica, en línea con lo planteado en el Acuerdo 03 de 1995 del CESU (Consejo Nacional de Educación Superior, 1995). Es este también se establece que los programas de promoción socioeconómica deben realizar acciones que fomenten el “mejorar las condiciones socio-económicas, a partir de esfuerzos individuales” (CESU, 1995, p. 5). Las fuentes de información utilizadas para realizar esta línea de tiempo han sido: planes de desarrollo institucionales, anuarios estadísticos, trabajos de grado, libros e investigaciones sobre la Universidad del Valle y la página web del sitio.

Desde los inicios de su fundación la Universidad del Valle desarrolló servicios de atención y apoyo para la permanencia de la población estudiantil, tales como el servicio médico universitario que inició desde 1956 creado mediante el Acuerdo No. 17 de diciembre 10 de 1956 (Meneses, 2006, p. 39) y el servicio psicológico fundado en 1965 (Arciniegas y Henao, 1984, pp. 122). Finalmente, en 1967 se creó un área que reunió varios tipos de servicios enfocados al bienestar estudiantil llamada decanatura de estudiantes, antecedente de la Vicerrectoría de Bienestar, la cual tuvo el fin de atender las necesidades médicas, culturales, deportivas, religiosas y de residencia de los estudiantes (Arciniegas y Henao, 1984, pp. 131-132). Su nombre fue modificado a Decanatura de Bienestar Universitario en 1981 (Oficina de Planeación y Desarrollo, 2015, p. 129).

Con base en lo anterior, la universidad ha presentado interés por fomentar acciones que den solución a problemáticas sociales y económicas que afectan a los estudiantes y así apoyar las condiciones que faciliten su permanencia universitaria. Con relación a ello, para los años 70, como contribución de los organizadores de los Juegos Panamericanos de 1971 se construyeron las residencias universitarias y la cafetería central (Universidad del Valle, 1995, p. 51), que beneficiaron a los estudiantes de bajos recursos económicos y a los migrante de fuera de Cali. El servicio de residencias fue clausurado en 1982 (Álvarez, 1985, p. 85), luego se creó el Programa de Subsidio de Residencia (1984) para evitar la deserción de los estudiantes usuarios de este servicio (Valencia, 2019, p. 18). Para 1993 se emitió el Acuerdo No. 008, que creó la Vicerrectoría de Bienestar Universitario y la División de Promoción y Desarrollo Social que organizó el apoyo socioeconómico (Consejo Superior, 1993).

Con el Plan de Desarrollo 2005-2015 se reafirmó la concepción de la Universidad del Valle como una fuerza de equilibrio social pluralista con la pretensión de generar equidad, la cual tiene como política de admisión la generación de oportunidades de bienestar equitativas que permitan que las personas de más bajos ingresos accedan a la universidad según sus méritos (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2005, p. 32). En este documento se planteó que la Sección de Desarrollo Humano y Promoción socioeconómica, vela por el mejoramiento cuantitativo y cualitativo en la calidad de vida de los estudiantes (Plan de Desarrollo 2005-2015, 2005, p. 108). Este plan de desarrollo muestra a Colombia como un país en proceso de crecimiento económico que se enfrenta a problemas sociales como “la violencia, el narcotráfico y la exclusión social” (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2005, p. 45), contexto con el que luchan dos poblaciones en aumento, una población económicamente activa y una población joven demandante de educación y empleo. Además de lo anterior, se considera el Departamento del Valle del Cauca, como una región en crisis económica, debido a la disminución en su competitividad productiva, en consecuencia, con altas cifras de desempleo, exclusión social en gran parte de la población y aumento de la pobreza (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2005, p. 47).

El contexto bosquejado en el Plan de Desarrollo 2005-2015 de la Universidad del Valle, plantea que Colombia se enfrenta a procesos de globalización e internacionalización en materia educativa, por lo que la competencia frente a la oferta educativa entre universidades y el surgimiento de nuevas instituciones de este tipo, está a la orden del día, sin embargo, la concepción de la educación que maneja la Universidad del Valle, es la de un derecho humano en vez de un servicio comercializable (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2005, pp. 27-32). La universidad se plantea posibilitar “las condiciones para que el talento humano, sin distinción de raza, credo, estrato social, edad o género, tenga la oportunidad de realizarse para beneficio de todos” (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2005, p. 30). Para este periodo la demanda educativa de la Universidad creció, pero su oferta continuó casi igual por lo que se estableció la meta de ampliar la cobertura, con lo que se crearon estrategias como la semestralización y creación de nuevos programas, y la creación de la jornada ampliada (6-10 pm) (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2005, pp. 66-67). Además de la baja oferta de cupos en comparación con la demanda, la población aspirante estaba expuesta a factores que afectaban la posibilidad acceder a la educación superior, tales como “la precariedad en el ingreso,

la asimetría de información sobre programas ofrecidos y las desigualdades en la preparación académica” (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2005, p. 56).

Frente al asunto de la permanencia, en el Plan de Desarrollo 2005-2015 se aborda el tema de la formación integral como algo fundamental que debe cumplir el aspirante a la universidad, para lo cual debe no sólo alcanzar unos resultados, sino también haber adquirido habilidades para tener un paso exitoso por la universidad y evitar la deserción, contando con “competencias básicas tales como la habilidad para la construcción y reconstrucción de saberes, para la solución de problemas y para la toma de decisiones en situaciones complejas”(Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2005, p. 85) Sin embargo, la mayoría no las han adquirido por lo que se señala la importancia de incluir en el currículo el aprendizaje de estos saberes. Respecto a lo anterior, para el 2010 los talleres de salud mental preventiva para la salud psicológica y emocional de los estudiantes, autocrecimiento y desarrollo humano y manejo y control del estrés, entre otros, se convierten en homologables como electivas complementarias de 2 créditos, según el Acta 006 del 2010 del Comité del Servicio Psicológico, atendiendo al propósito de integralidad.

Ahora bien, en el Plan de Desarrollo 2015-2025 la permanencia se presenta como un punto fundamental a trabajar de forma planificada y estratégica, es así como la deserción y la alta permanencia son puntos revisados en este documento, que señala que entre el 2004 y 2013, disminuyó la deserción “pasando de 23,53% en el período 2004-I a 10,23% en el período 2013-I y de 22,58% en el período 2004-II a 9,38% en el período 2013-II” (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2015, p. 119). Por otro lado, se afirma que aunque el total de graduados ha aumentado en el periodo 2000-2013 en un 42%, la permanencia en los programas de 10 semestres llega hasta los 13 y 14 semestres, e incluso se presentan “casos de 15 semestres en las Facultades de Artes Integradas y Humanidades en el 2012” (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2015, p. 120). En razón a lo anterior, para el 2005 la comisión de pares externos que evaluó la acreditación institucional señaló que se debía intervenir la alta permanencia y deserción estudiantil ante la ausencia de la existencia de programas para ello, además entre 2005 y 2012 disminuyó bastante la deserción, pero se generó alta permanencia (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2015, p. 130).

Como parte del Eje 3 Formación Integral centrada en el estudiante, el Plan de Desarrollo 2015-2025 se plantea la estrategia de mejorar la permanencia del estudiante, asegurando su éxito

académico, por lo que se traza como meta a futuro en el 2025, poner en práctica programas para el éxito académico que permitan controlar la permanencia estudiantil, a través de mecanismos como: primero, crear un sistema de desarrollo estudiantil articulado a las estrategias ejecutadas en la universidad para la inclusión, equidad y control de la permanencia estudiantil, y las metas de los programas académicos, segundo, crear un Observatorio que acompañe desde la inserción la trayectoria académica de los estudiantes, tercero, crear periodos de aprestamiento (Oficina de Planeación y Desarrollo, 2015, p. 195) que hagan de la transición colegio-universidad un trasegar con mayores posibilidades de éxito académico. Con relación a la permanencia destaca este documento la inclusión del programa de apoyo estudiantil como un punto a mejorar, ya que se afirma que trabajar en el mejoramiento y mantenimiento de las becas de alimentación, los subsidios económicos, las becas por méritos deportivos y culturales, el apoyo nutricional, la revisión de matrícula financiera, y el estímulo académico “impactan el bienestar de los estudiantes, con el propósito de asegurar su permanencia en la institución” (Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, 2015, p. 195).

En lo referente a la formación integral y con los apoyos a la permanencia estudiantil, para el año de 1994 se crea la Consejería Estudiantil en la Universidad del Valle como labor de los profesores nombrados y coordinada por el director de cada programa académico, consistente en la orientación, seguimiento y apoyo a los estudiantes durante toda su permanencia en la universidad (Consejo Académico, 1994, pp. 1-3). Tiempo después ésta se consolida como uno de los deberes del docente en el Estatuto Profesorado (1995) y en el Reglamento Estudiantil (1997) donde se afirma que el consejero o el director de programa deben asesorar al estudiante al matricular asignaturas (Consejo Superior, 1997, pp. 5, 17, 21). Para el 2005 se establece un Programa Piloto de Consejería Estudiantil a nivel general en la universidad, para implementarse por un año a partir del semestre 2005-II mediante la Resolución No. 078 de junio 9 de 2005 del Consejo Académico de la Universidad del Valle (Consejo Académico, 2005, pp. 1-4). Se establece que los docentes de carrera deben desarrollar una interacción con los estudiantes en pro de la orientación para su desarrollo académico y personal para disminuir la deserción estudiantil y además pretendió mejorar “(...) los procesos académicos, los enfoques pedagógicos, los conceptos curriculares y las estructuras de funcionamiento y de gestión del currículo, con base en criterios de calidad, pertinencia y eficiencia” (Burgos, et al., 2011, p. 87). . 87). Lo anterior se estableció debido a que aunque esta actividad figuraba como deber era voluntaria y sólo era ejercida en algunas dependencias. En el 2005 nace el Diplomado en Consejería Estudiantil

encabezado por la Escuela de Enfermería, para que los docentes de diferentes unidades académicas se preparen para formar integralmente a los estudiantes y fomenten su permanencia (Burgos, et al., 2011, p. 88), con la consejería basada en el diálogo (Burgos, et al., 2011, p. 91).

A partir del 2005 surgen alternativas para intervenir en permanencia enfocadas en lo académico, como el Proyecto Universidad y Culturas del Instituto de Psicología, enfocado en apoyar a los estudiantes en su inserción universitaria (Universidad y Culturas, s.f.), el cual constó de dos fases: primero, entre el 2005-2008 se desarrollaron jornadas de inducción para los estudiantes con condición de excepción de comunidades étnicas, a partir de lo cual nació en el 2006 el Plan Nivelatorio en Español, y Cálculo para apoyarlos en dificultades académicas en estas áreas. Segundo, entre el 2009 y el 2012 surgió el curso Ser Universitario posteriormente nombrado Vida Universitaria, ofertado en dos niveles a partir del 2010 (Universidad y Culturas, s.f.). Otra estrategia enfocada en el ámbito académico ha sido la fundación de Grupos de Apoyo a la Cultura Académica (GRACA), de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees) Nodo Univalle y el Grupo de Investigación ‘Leer, escribir y pensar’, para acompañar a docentes y estudiantes en los procesos de lectura, escritura y oralidad universitarios en los diferentes programas académicos que lo solicitan (Universidad del Valle, s.f.).

Entre el 2008 y el 2011, se adelantó en la ciudad de Cali el Plan de Nivelación Académica Talentos para fortalecer la formación académica y las posibilidades de alcanzar un puntaje ICFES para lograr la admisión, mejorando el nivel académico y las habilidades de resolución de problemas de 4500 jóvenes beneficiarios de bajos recursos, menores de 23 años, de los estratos 1, 2 y 3 que aspiraban al acceso a la educación superior (Vergara y Rodríguez, 2014, pp. 407-408). Todo esto mediante un convenio entre la alcaldía de Jorge Iván Ospina y el área de extensión y proyección social de la Universidad del Valle. En este programa se otorgó un subsidio de transporte para promover la continuidad de los jóvenes vulnerables en el programa, quienes en su mayoría procedían de la zona del oriente de Cali, de las comunas 6, 7, 13, 14, 15, 16 y 21, afectados en su mayoría por violaciones a los derechos humanos, desempleo y necesidades insatisfechas (Vergara y Rodríguez, 2014, pp. 408-411). De los 4500 beneficiarios 3276 completaron el programa, 1619 ingresaron a la educación superior y entre estos 1397 ingresaron a la Universidad del Valle (Vergara y Rodríguez, 2014, p. 410).

Años más tarde, en el 2016, durante la alcaldía de Maurice Armitage surgió en la Universidad del Valle el programa Plan Talentos Pilos en convenio con la alcaldía como

estrategia de apoyo académico y de inclusión con equidad en concordancia con el punto de calidad y pertinencia dispuesto en el Plan de Desarrollo 2005-2015. Consistió en una apuesta similar al plan Talentos del 2008, dirigida ahora a los estudiantes de bajos recursos económicos inscritos al programa Ser Pilo Paga, con puntajes mayores a 310 puntos en las pruebas SABER del 2014 en adelante, para nivelar a los estudiantes en áreas como matemáticas, comprensión de lectura, ciencias naturales, ciencias sociales, vida universitaria, entre otras asignaturas, que podrían ser homologados como créditos académicos en los programas académicos, todo para garantizar la permanencia (Consejo Superior, 2015).

En el mismo año desde la Universidad del Valle inició el programa de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil ASES, como un programa que contribuye en la adaptación del estudiante a la vida académica universitaria (Vicerrectoría Académica, 2018, p. 14), dirigido a la población estudiantil adscrita al programa Ser Pilo Paga y población en condición de excepción, en los periodos 2016-2018, el cual continúa operando hasta la actualidad (2021). A diferencia del Plan de Nivelación Talentos Pilos, este programa atendió la población estudiantil que ya se estaba estudiando un programa académico y el acompañamiento socioeducativo y académico, fue realizado por pares estudiantiles de semestres más avanzados, pertenecientes a las carreras de la población beneficiaria a través de sesiones de acompañamiento individuales o grupales y un seguimiento al desempeño académico a través del sistema de alertas tempranas (Universidad del Valle B, s. f.).

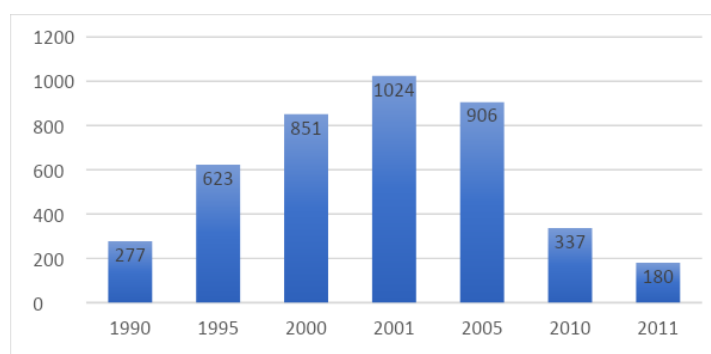
Todos estos programas de apoyo institucionales pretenden la integración social y académica de los estudiantes, además de prevenir y enfrentar problemas que afectan su Persistencia y meta de graduación, por razones económicas, personales, académicas. Entre estos se encuentran los programas de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario y se destaca el Programa de Apoyo Socioeconómico de la Sección de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica que ofrece becas de alimentación, auxilios económicos, fomento al empleo (monitorias), entre otros, para estudiantes de estratos 1, 2 y 3, los cuales constituyen la mayoría de la población matriculada de la universidad para este periodo.

El Programa de Subsidio Económico se relaciona con las acciones institucionales de ayuda financiera que establece la universidad para estimular la persistencia, retención estudiantil y prevenir la deserción por razones económicas pertinente en un contexto de desigualdad social y de desfinanciación de la universidad pública como el del contexto expuesto. Este programa

como práctica asistencial, pretende alivianar una necesidad o problema social, en este caso una necesidad económica, aunque no busca transformar radicalmente (Paz, 2014, p. 99), ni establece procesos a largo plazo de seguimiento como la intervención social contemporánea, pero al igual que esta, tiene el objetivo de integrar (Unás y Paz, 2008, p. 231) y mitigar un problema a través de una política institucional asistencial “con orientación preferencial por los subsidios” (Unás y Ocampo, 2014, p. 62).

Gráfico 1

Número de Casos de Alta Permanencia (7 o más años) por año de ingreso



Con relación a la problemática de la Alta permanencia en la población y contexto elegidos, se plantea que a partir de la información de la base de datos agregados de la Oficina de Planeación de la Universidad del Valle, la cantidad de años en graduarse ha disminuido con el tiempo (Gráfico 2), pero la cantidad de casos de Alta Permanencia aumentó con relación a años anteriores y en el periodo estudiado tiene sus mayores topes en 2001 y 2005 (Gráfico 1); luego de las cohortes de 2005 disminuyeron los casos con Alta Permanencia.

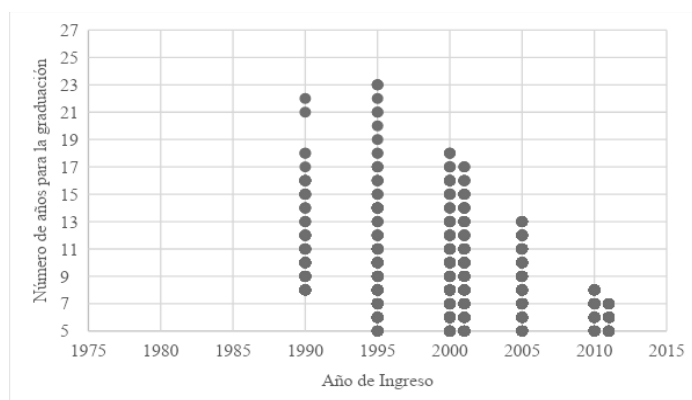
Al analizar el Gráfico 1 se evidencia que al relacionar el número de casos de Alta Permanencia a partir de los siete años por año de ingreso en la sede Cali de la Universidad del Valle con el contexto anteriormente descrito, apenas en las cohortes que ingresaron después del año 2001, empezó a caer el número de casos de población estudiantil con Alta Permanencia. Este declive probablemente tuvo relación con las regulaciones institucionales implementadas con el Acuerdo 009 de 2000, del cual se ven sus efectos muchos años más tarde en las cohortes que ingresaron después de 2005 en las que cae a más de la mitad el número de casos de estudiantes con Alta Permanencia.

En el periodo abordado entre el 2010 y 2019 las tasas de desempleo se mantuvieron bajas, a pesar de haber fluctuado en alzas y declives durante todo el periodo, por ejemplo, a nivel nacional la tasa de desempleo estuvo entre un 11.8% en 2010 y 10.5% en el 2019 y entre un 13.7% en el 2010 y un 12.5% en 2019 en la ciudad de Cali. Lo anterior llevaría a pensar que la relativa estabilidad económica y las bajas tasas de desempleo que enmarcan la época estudiada están entre las razones, por las cuales los casos de Alta Permanencia en la sede Cali de la Universidad del Valle disminuyeron en gran proporción con relación a los años anteriores. Sin embargo, aunque en menor grado, aún continúan presentándose más de trescientos casos de Alta Permanencia en aquellos jóvenes que ingresaron a la universidad en el año 2010, por lo que éstos estudiantes probablemente pasaron por dificultades económicas que tuvieron que asumir durante el periodo estudiado, razón por la cual solicitaron e hicieron uso de servicios y programas de apoyo a la permanencia estudiantil tales como el subsidio económico y la beca de alimentación otorgado por la Sección de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica de la Universidad del Valle y también pudieron encontrarse otro tipo de ayudas económicas ofrecidas por el Estado o por otras entidades o personas, para poder estudiar.

A pesar de lo anterior, debe aclararse que las razones de la Alta Permanencia, no sólo implican aspectos institucionales y socioeconómicos, sino también elementos relacionados con la vida del estudiante, su familia, su situación académica, sus habilidades, su situación económica personal, sus motivaciones, entre otras cosas, razón por la cual, se hará uso de entrevistas para complementar la visión sobre la problemática de la Alta Permanencia y Persistencia Estudiantil y comprender la particularidad de cada caso.

Gráfico 2

Número de años de Permanencia para Graduación cohortes 1990-2010



Resulta curioso que frente al tiempo de permanencia de las cohortes entre 1990 y 2010 en el Gráfico 2 se evidencia que los tiempos de permanencia estudiantil para culminar una carrera profesional aumentaron en 1995 y disminuyeron luego del 2005. En las cohortes que ingresaron en 1990 los tiempos de permanencia para la graduación se encuentran entre los 8 y 22 años, para quienes ingresaron en 1995 entre los 5 y 23 años, para quienes ingresaron en el 2000 entre los 5 y 18 años, para quienes ingresaron en el 2001 entre los 5 y 17 años, para quienes ingresaron en el 2005 entre 5 y 13 años, para quienes ingresaron en 2010 están entre los 5 y 8 años, y por último, las cohortes que ingresaron en el 2011 presentan tiempos de permanencia entre los 5 y 7 años.

Capítulo 4. Caracterización de la Población Estudiantil con Alta Permanencia y Apoyo Socioeconómico en la Universidad del Valle Sede Meléndez

A pesar de que la deserción ha sido bastante investigada, al punto que incluso existen factores explicativos sobre el tema en los contextos universitarios, mientras que la Alta Permanencia no ha sido profundizada como tal y si bien, tiene relación con los fenómenos mencionados, ésta tiene unas particularidades que deben considerarse en su análisis. La temporalidad abarcada del estudio se encuentra entre el 2010 y el primer semestre de 2021, en la sede Cali de la Universidad del Valle y se tomaron dos fuentes de investigación principales para la construcción de este capítulo: primero, la base de datos de graduados de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional y, segundo, el trabajo de archivo realizado con información de la Oficina de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario.

Con la información mencionada se identificó la población total graduada o activa en el primer semestre del 2021 con código 2010, Alta Permanencia y apoyo socioeconómico de Bienestar Universitario (subsidio/beca), con lo cual se realizó una caracterización que reflejó una imagen importante de factores contextuales que pudieron influir en la decisión del estudiantado de extender su tiempo de permanencia. Sin embargo, si bien se encontraron rasgos generales de la Alta Permanencia estudiantil, a ciencia cierta, este fenómeno social se asocia con la toma de decisiones del estudiante frente a la relación que hace entre sus expectativas y sus condiciones contextuales, como un sujeto activo. Por esto, en un próximo capítulo se conocerá a profundidad sobre las motivaciones y experiencias que llevaron a algunos estudiantes de los programas académicos pertenecientes a las facultades con mayor Alta Permanencia a decidir persistir y también extender su permanencia, a pesar de contar con apoyo socioeconómico institucional (subsidio/beca).

Existen varias razones que podrían explicar la Alta Permanencia, una de ellas podría ser no afectar negativamente el promedio académico, debido a tener que cumplir con otras obligaciones personales que le impiden dedicarse a tiempo completo a los compromisos académicos, tales como trabajar o asuntos curriculares, como los plazos de entrega de los trabajos de grado o los requisitos de los jurados, que hacen que aunque los estudiantes sepan que van a demorar más tiempo en graduarse, no les quede otra posibilidad. Pensarse este tipo de asuntos lleva a reflexionar si ¿institucionalmente se da interés en ahondar en el fenómeno para conocer

las razones que motivan a los estudiantes a tomar esta decisión? o ¿simplemente se analizan los datos de población con Alta Permanencia estudiantil como posibilidad de rezago, deserción o fracaso académico?

En línea con lo anterior es importante preguntarse ¿qué pasa? Por qué aunque los índices de graduación que representan indicadores de calidad académica institucional pueden verse afectados por los niveles de Alta Permanencia, habría que valorar el desempeño académico de quienes presentan este fenómeno, pues no se da sólo por factores académicos.

Este capítulo se divide en dos partes: en una primera parte, se presenta un análisis descriptivo general de los datos encontrados y los tiempos de permanencia en las unidades académicas (Facultad/Instituto). En una segunda parte se plantean diferentes cruces entre la variable Tiempo de Permanencia con variables demográficas, socioeconómicas y académicas, tanto en los estudiantes graduados, como aquellos aún matriculados en el primer semestre de 2021, con código 2010, Alta Permanencia y apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario.

4.1 Primera Parte: Análisis Descriptivo General de los Estudiantes con Alta Permanencia en las Unidades Académicas de la Universidad del Valle

Tabla 4

Tiempo de Permanencia para graduación estudiantil en años en la Universidad del Valle sede Cali - Cohortes del 2010

Unidad académica	Recuento/ % del Total	Número de años de Permanencia para la graduación							Total Graduados	Total Graduados con Alta Permanencia
		2	3	4	5	6	7	8		
Facultad Humanidades	Recuento	0	2	16	50	44	6	118	50	
Instituto de Edu. y Pedagogía	% en Facultad	0%	1,7%	13,6%	42,4%	37,3%	5,1%	100%	42,4%	
	Recuento	4	9	13	26	22	3	77	25	
	% en Facultad	0%	5,2%	11,7%	16,9%	33,8%	28,6%	3,9%	100%	32,5%
Facultad de Salud	Recuento	4	6	87	32	52	3	184	3	
	% en Facultad	0%	2,2%	3,3%	47,3%	17,4%	28,3%	1,6%	100%	1,6%
Facultad de Ingenierías	Recuento	7	18	88	104	68	17	302	85	
	% en Facultad	0%	2,3%	6,0%	29,1%	34,4%	22,5%	5,6%	100%	28,1%
Facultad de Artes Integradas	Recuento	17	0	4	39	67	34	168	41	
	% en Facultad	10,1%	0%	2,4%	23,2%	39,9%	20,2%	4,2%	100%	24,4%
Facultad de Administración	Recuento	1	16	72	40	28	13	170	41	
	% en Facultad	0%	0,6%	9,4%	42,4%	23,5%	16,5%	7,6%	100%	24,1%
Facultades de Ciencias Naturales	Recuento	1	1	4	27	40	22	97	24	
	% en Facultad	1,0%	1,0%	4,1%	27,8%	41,2%	22,7%	2,1%	100,0%	24,7%
Facultad de Ciencias Sociales y Económicas	Recuento	1	5	21	25	8	8	68	16	
	% en Facultad	0,0%	1,5%	7,4%	30,9%	36,8%	11,8%	11,8%	100,0%	23,5%
Total	Recuento	18	18	64	363	384	278	59	1184	285
	% del total	1,5%	1,5%	5,4%	30,7%	32,4%	23,5%	5,0%	100,0%	24%

Nota. Tabla elaborada con base de datos de total graduados por año de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, Universidad del Valle.

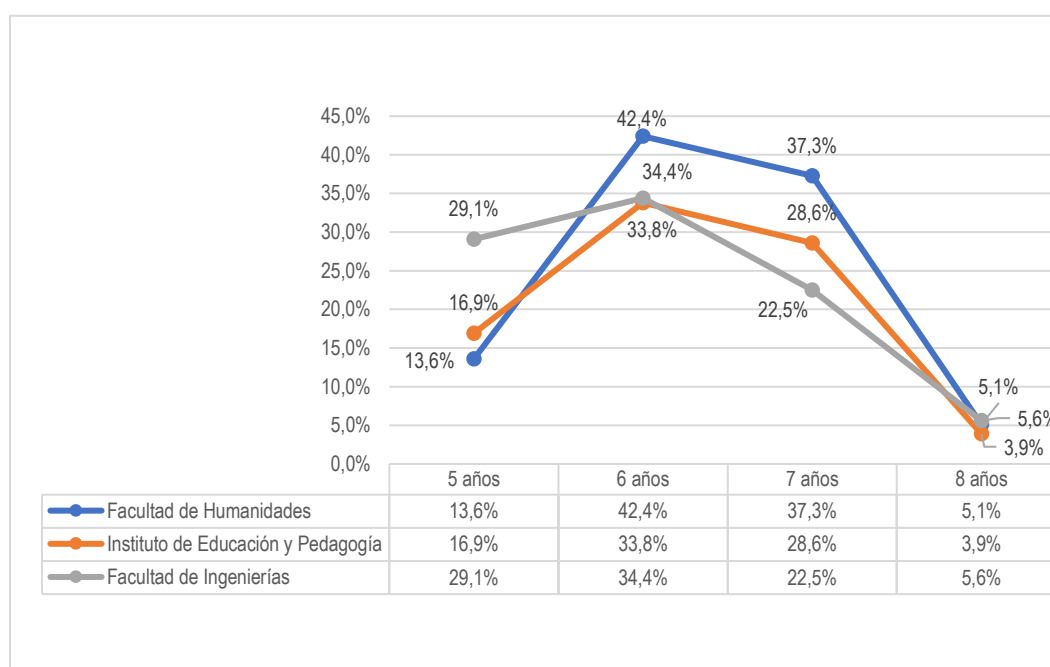
***Nota:** En la suma de Total Graduados con Alta Permanencia de la Facultad de Salud, no se consideraron los 52 estudiantes que pertenecen a Medicina con tiempos de permanencia de 7 años resaltados en gris, porque esta carrera dura 13 semestres, por tanto, no cumplirían con el criterio de Alta Permanencia, de haber realizado al menos 2 semestres extra a la duración

regular de su carrera. En la base de datos de la Oficina de Planeación no se encontró ningún caso del Instituto de Psicología con Alta Permanencia, por ello no se consideró relevante incluirla en la Tabla.

En la Tabla 4²¹ se identificó que entre los estudiantes con código 2010 graduados de carreras profesionales entre el 2010 y el 2019, el 24% presentó Alta Permanencia con tiempos de estudio entre 7 y 8 años, equivalente a los 14, 15 y 16 semestres. De otro lado, el 63,1% de la población estudiantil universitaria presenta una tendencia a graduarse entre los 5 y 6 años. El 56% de los graduados con Alta Permanencia y apoyo socioeconómico están reunidos en la Facultad de Humanidades, Facultad de Ingenierías e Instituto de Educación y Pedagogía; entre estos los porcentajes de graduados con Alta Permanencia más altos están en la Facultad de Humanidades con un porcentaje de 42,4%, el Instituto de Educación y Pedagogía con 32,5% y en tercer lugar la Facultad de Ingenierías con 28%.

Gráfico 3

Porcentaje de Casos de Alta Permanencia de estudiantes con código 2010 en Facultad de Humanidades, Instituto de Educación y Pedagogía y Facultad de Ingenierías



En el Gráfico 3 se muestra el porcentaje de casos de Alta Permanencia de los estudiantes en las tres unidades académicas que más resaltaron en la Tabla 1, es decir, la Facultad de

²¹ La información de la tabla construida con información de la Oficina de Planeación se presenta en años, porque la dependencia organiza la información de los graduados por año de ingreso y año de graduación.

Humanidades, el Instituto de Educación y Pedagogía el Instituto de Educación y Pedagogía. En primera instancia se destaca que el mayor porcentaje de casos de estudiantes con Alta Permanencia se gradúa en 7 años o 14 semestre. También se destaca que entre estas tres dependencias, la Facultad de Humanidades es la que concentra el mayor porcentaje de casos de estudiantes que se gradúan con Alta Permanencia en 7 años con un 37,3%, mientras que el Instituto de Educación y Pedagogía se ubica en un segundo lugar con un 28,6% y la Facultad de Ingenierías en último lugar con un 22,5%. Al revisar el porcentaje de casos de estudiantes que se gradúan en 8 años, se encontró que la Facultad de Ingeniería presenta mayor cantidad de casos, en segundo lugar, se ubica la Facultad de Humanidades y en tercer lugar, el Instituto de Educación y Pedagogía. Se resalta aquí también que a mayor número de años cursados, menor porcentaje de casos de estudiantes con Alta Permanencia, sin embargo, es importante que la universidad se interese por tratar esta problemática estableciendo unos lineamientos de trabajo generales preventivos y apoyando a los estudiantes de acuerdo a la particularidad de cada caso para mitigar el riesgo de rezago o de deserción por un consecuente desgaste por la cantidad de tiempo sin graduarse por parte del estudiantado con este rasgo temporal en su trayectoria académica.

Tabla 5

Tiempo de Permanencia para Graduación en estudiantes graduados con código 2010 y apoyo socioeconómico (Subsidio/Beca) de Bienestar Universitario en la Universidad del Valle

Unidad académica	Recuento/ Porcentaje	Tiempo de Permanencia en Programa Académico por Semestres					Total	Total Alta Permanencia Mayor a 12 semestres
		6 A 9	10 A 12	13 A 15	16 A 18	19 A 20		
Administración	Recuento	1	4	2	0	0	7	2
	% en Facultad	14,3%	57,1%	28,6%	0,0%	0,0%	100,0%	29%
Ciencias naturales	Recuento	1	14	3	0	1	19	4
	% en Facultad	5,3%	73,7%	15,8%	0,0%	5,3%	100,0%	21%
Ciencias sociales y económicas	Recuento	0	4	0	1	0	5	1
	% en Facultad	0,0%	80,0%	0,0%	20,0%	0,0%	100,0%	20%
Artes integradas	Recuento	0	8	2	2	0	12	4
	% en Facultad	0,0%	66,7%	16,7%	16,7%	0,0%	100,0%	33%
Humanidades	Recuento	1	10	6	5	1	23	12
	% en Facultad	4,3%	43,5%	26,1%	21,7%	4,3%	100,0%	52%
Iep	Recuento	0	6	3	3	0	12	6
	% en Facultad	0,0%	50,0%	25,0%	25,0%	0,0%	100,0%	50%
Ingenierías	Recuento	3	12	7	5	0	27	12
	% en Facultad	11,1%	44,4%	25,9%	18,5%	0,0%	100,0%	44%
Salud	Recuento	0	6	3	1	1	11	2
	% en Facultad	0,0%	54,5%	27,3%	9,1%	9,1%	100,0%	18%
Total	Recuento	6	64	26	17	3	116	*43
	% en Facultad	5,2%	55,2%	22,4%	14,7%	2,6%	100,0%	37%

Nota. En el archivo de la Oficina de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica no se encontró ningún caso de estudiantes del Instituto de Psicología con Alta Permanencia, por ello no se consideró relevante incluirla en la tabla.

* en la suma para calcular la Alta Permanencia en la Facultad de Salud, no se consideraron los 3 estudiantes que aparecen en la columna con tiempos de permanencia de 13 a 15 semestres, puesto que pertenecen a la

carrera de Medicina, tienen 14 semestres de permanencia y esta carrera dura 13 semestres, por tanto, éstos no cumplen con el criterio de haber cursado al menos 2 semestres extra a la duración regular de su carrera para cumplir con este criterio de la Alta Permanencia.

En la Tabla 5 se observa un nivel de profundidad mayor para acercarse al fenómeno de Alta Permanencia, donde se concentró la atención en aquellos estudiantes que cumplieron con el requisito de haber contado durante el transcurso de su carrera con el apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Oficina de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica de Bienestar. Con relación a los datos presentados se ve cómo en esta Tabla la población empieza a variar, ya no se trata de 116 estudiantes, sino del 37% de este grupo, equivalente a 43 personas, que presentan Alta Permanencia Estudiantil y llegaron a contar con apoyo socioeconómico señalado durante su carrera. Así tendríamos una población que recibió el beneficio y otra que no, pero ambas con Alta Permanencia en su carrera.

En esta Tabla 5 el 69% de los graduados con Alta Permanencia se reúnen en las Facultades de Humanidades, la Facultad de Ingenierías y el Instituto de Educación y Pedagogía, destaca que el porcentaje más alto de estudiantes con Alta Permanencia continúa estando en la Facultad de Humanidades con el 52%, en el Instituto de Educación y Pedagogía con 50% y en la Facultad de Ingeniería con 44%. La suma de estudiantes de estas tres unidades académicas es igual a 30 estudiantes, es decir, que el 69% de las 43 personas identificadas con Alta Permanencia se concentra en estas tres facultades. Con base en esto, se presenta una correspondencia en el cruce de datos entre la Tabla 1 de la Oficina de Planeación, con la Tabla 5 de la Oficina de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica, lo que confirma que la Alta Permanencia se presenta en su mayoría en las tres facultades mencionadas anteriormente, tanto en los 43 estudiantes que recibieron el apoyo (subsidio/beca) como en los que no lo recibieron.

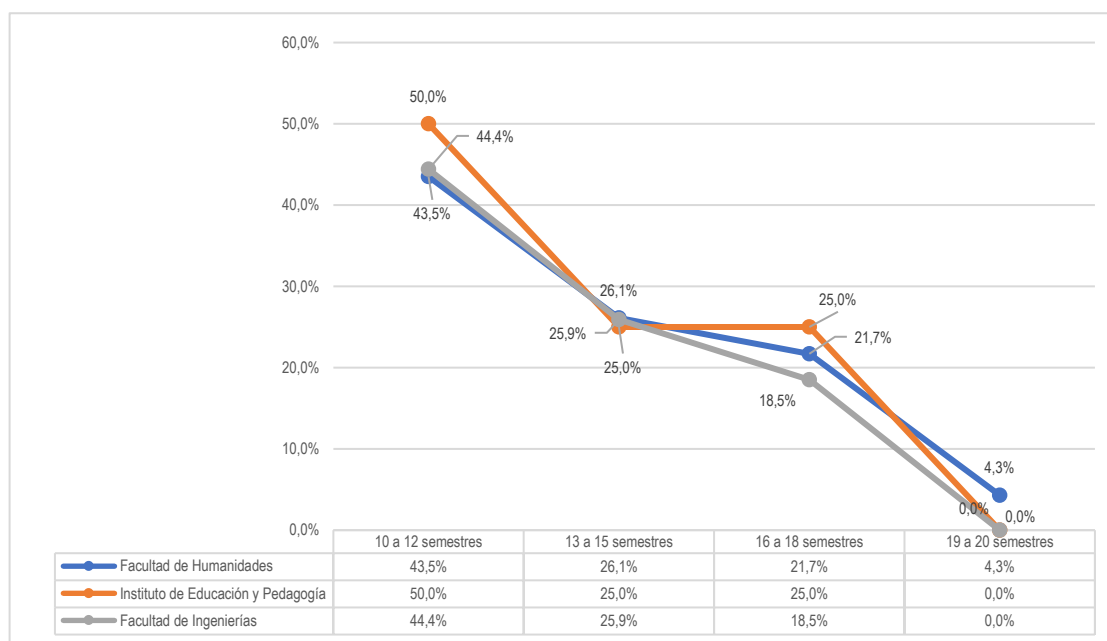
Basándose en los datos de la Tabla 5 que presenta un total de 116 estudiantes graduados con apoyo socioeconómico, se encontró que el 37% de estos graduados correspondió a estudiantes con Alta Permanencia, con diferentes tiempos de permanencia semestral que pueden clasificarse en niveles de la siguiente manera: el 19,8%²² tardó de 13 a 15 semestres para graduarse, lo que podría clasificarse como Alta Permanencia en un nivel bajo, mientras que el 14,7% tardó de 16 a 18 semestres, lo que podría definirse como Alta Permanencia en un nivel

²² Se toma este valor, ya que, aunque en la tabla aparece un valor de 22,4%, se explicó en la misma porqué razón no se tuvieron en cuenta los 3 estudiantes de medicina en la Facultad de Salud.

medio y el 2,6% tardó de 19 a 20 semestres en graduarse, lo que representa una Alta Permanencia en un nivel elevado.

Gráfico 4

Tiempo de Permanencia para Graduación en estudiantes graduados con código 2010 y apoyo socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Facultad de Humanidades, la Facultad de Ingenierías y el Instituto de Educación y Pedagogía



En el Gráfico 4 se destaca que entre las tres unidades académicas representadas, la Facultad de Humanidades es la que presenta un poco más de la mitad de su población, es decir, el 52,1% de con Alta Permanencia de 13 a 20 semestres. Entre estos, el 26,1% con un nivel de Alta Permanencia bajó de 13 a 15 semestres y el 21,7% con un nivel de Alta Permanencia medio ubicado entre los 16 a 18 semestres, mientras que el 4,3% de su población correspondiente a un solo estudiante, presentó una Alta Permanencia de nivel alto de 19 a 20 semestres. En segunda instancia se encuentra el Instituto de Educación y Pedagogía con el 50% de su población con Alta Permanencia en un nivel bajo y medio; por último, se identificó en la Facultad de Ingenierías que el 44,4% de su población presentó Alta Permanencia y entre estos, la mayoría de los estudiantes se ubicó en una de nivel bajo de 13 a 15 semestres.

Tabla 6

Tiempo de Permanencia para Graduación en estudiantes matriculados con código 2010 en el semestre I de 2021, con apoyo socioeconómico (Subsidio/Beca) de Bienestar Universitario en la Universidad del Valle

Unidad Académica		Tiempo de Permanencia en Programa Académico por Semestres											Total	Total Alta Permanencia Mayor a 12 semestres
		11	12	13	14	16	17	18	19	20	21	22		
Ciencias sociales y económicas	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
	% en Facultad	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0%
FAI	Recuento	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2
	% en Facultad	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%	100%
Humanidades	Recuento	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	3	3
	% en Facultad	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%	100%
IEP	Recuento	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	4	4
	% en Facultad	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%	0,0%	25,0%	0,0%	25,0%	0,0%	100,0%	100%
Ing	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	3	2
	% en Facultad	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	0,0%	0,0%	100,0%	67%
Salud	Recuento	0	0	0	*1	0	0	0	1	0	0	0	2	1
	% en Facultad	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%	50%
Total	Recuento	1	1	1	2	1	1	1	2	3	1	1	15	12
	% del Total	6,7%	6,7%	6,7%	13,3%	6,7%	6,7%	6,7%	13,3%	20,0%	6,7%	6,7%	100,0%	80%

Nota. En el archivo de la Oficina de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica no se encontró ningún caso de estudiantes del Instituto de Psicología con Alta Permanencia, por ello no se consideró relevante incluirlos aquí.

* En la suma para calcular el Total de Alta Permanencia en la Facultad de Salud, no se consideró el estudiante de Medicina con una permanencia de 14 semestres de la tabla, puesto que esta carrera dura 13 semestres, por tanto, no se cumple el criterio de selección según el cual los estudiantes con Alta Permanencia cursan al menos 2 semestres extra a la duración regular de su carrera.

En la Tabla 6 se representa un número de 15 estudiantes con código 2010, que recibieron apoyo socioeconómico (subsidiobeca), quienes aún no se graduaban de su carrera y aparecieron matriculados en el primer semestre de 2021 (2021-I), entre los cuales, el 80%²³ presenta Alta Permanencia. Aquí se encuentra que se repiten dos de las unidades académicas con mayor porcentaje de Alta Permanencia, correspondientes al Instituto de Educación y Pedagogía y la Facultad de Humanidades, ambas con un 100% de Alta Permanencia.

Con respecto a los niveles de Alta Permanencia en la Tabla 6 se encuentra a modo general que: el 46,7% de la población estudiantil presenta una permanencia entre 19 y 22 semestres,

²³ Para dar con el resultado del 80% se sumó la cantidad de estudiantes con tiempos de permanencia mayor a 12 semestres, sin embargo, no se tuvo en cuenta 1 estudiante de la Facultad de Salud con una permanencia de 14 semestres, pues esta carrera dura 13 semestres.

correspondiente a un nivel elevado de Alta Permanencia, mientras que el 20% presenta una Alta Permanencia de nivel medio entre los 16 a 18 semestres, y por último, el 13,3% de la población, tiene un tiempo de permanencia de 13 a 14 semestres, definido como un nivel bajo de Alta Permanencia. En el grupo de estudiantes con un nivel elevado de Alta Permanencia mayor a 12 semestres, se identifica que esta población tuvo una extensión en su tiempo de permanencia entre 7 a 10 semestres, por otro lado, los estudiantes con un nivel medio se extendieron entre 4 y 6 semestres y los estudiantes con un nivel bajo se extendieron por 1 y 2 semestres.

Hasta el momento, puede afirmarse que al analizar las Tablas 3 y 4 se encuentra que el apoyo socioeconómico de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario (subsidio/beca) para los estudiantes de bajos recursos económicos, mitiga el riesgo de deserción. Pero es posible que aquellos estudiantes apoyados continúen presentando dificultades que provoquen que aunque no deserten sus porcentajes de Alta Permanencia en las unidades y programas académicos sean altos, pues en la Tabla 5 la población graduada con apoyo socioeconómico representa un 37% de Alta Permanencia y en la Tabla 6, la población aún matriculada en el 2021-I con apoyo socioeconómico, presenta un 80% de Alta Permanencia.

Teniendo en cuenta la información encontrada en la Oficina de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica de la Vicerrectoría de Bienestar sobre los estudiantes que recibieron el apoyo socioeconómico, se construyeron las Tablas 5 y 6, con 2 tipos de población: 116 estudiantes que lograron graduarse representados en la Tabla 5 y 15 estudiantes aún matriculados con Alta Permanencia hasta el semestre 2021-I (último periodo de consulta) en la Tabla 6. Para fines de esta investigación, se enfoca la mirada en los 30 estudiantes graduados que reúnen la Facultad de Humanidades, la Facultad de Ingenierías y el Instituto de Pedagogía relacionados en la Tabla 5 y los 9 estudiantes con Alta Permanencia pertenecientes a estas unidades académicas representados en la Tabla 6, aún matriculados en el semestre 2021-I. Esto da como resultado una muestra total de 39 estudiantes con código 2010 y apoyo socioeconómico, entre graduados y no graduados, que se analizarán de forma diferenciada.

En adición, se concluye de la Tabla 5 de graduados y la Tabla 6 de estudiantes aún matriculados, que los estudiantes con mayor porcentaje de Alta Permanencia mayor a 12 semestres pertenecen a las unidades académicas de la Facultad de Humanidades, el Instituto de Educación y Pedagogía y la Facultad de Ingeniería. Lo anteriormente dicho nos deja un interrogante ¿por qué los estudiantes de estas tres unidades académicas, graduados o aún

matriculados en el semestre 2021-I presentaron Alta Permanencia, aunque tuvieron apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de Bienestar?

La respuesta a esta pregunta puede relacionarse con la influencia de diversos tipos de variables comunes en la población estudiada que se inscribió en estas unidades académicas durante el periodo trabajado, tales como: variables socioeconómicas que provocaron que el estudiante no pudiera concentrar todos los recursos del apoyo en asuntos académicos para cumplir con sus necesidades básicas. Otros aspectos que pudieron haber influido son el mal manejo de la ayuda financiera o la necesidad de trabajar, lo que lleva a no concentrar todo el tiempo en los compromisos académicos. También pudo haber estado presente la influencia de variables académicas vinculadas a la expectativa del estudiante de mejorar su promedio académico pese a la extensión del tiempo para graduarse, temas curriculares relacionados con la falta de disponibilidad de ciertas asignaturas a matricular o la dificultad para cumplir con los prerrequisitos para matricular ciertas asignaturas, y también están los plazos de entrega y requisitos de los trabajos de grado.

Con el fin de responder a este interrogante se realizaron varios cruces entre variables demográficas, socioeconómicas y académicas para identificar si la extensión en el tiempo de permanencia de los estudiantes con código 2010 y apoyo socioeconómico (subsidio/beca), se relaciona con varias de las condiciones estructurales que rodean sus contextos. Se aclara que estos cruces entre variables nos darían una respuesta probable a la anterior pregunta, sin embargo, para conocer el porqué de la extensión en el tiempo de permanencia debe abordarse al estudiante, con herramientas como la entrevista, para conocer a fondo cada caso, tema del próximo capítulo.

Ahora bien, en este momento se hace necesario analizar las diferentes relaciones que pueden darse entre el tiempo de permanencia y aspectos demográficos, académicos y socioeconómicos, para ver cómo inciden unos sobre otros.

4.2. Segunda Parte. Características Demográficas de los Estudiantes que Obtuvieron Beneficios del Programa de Apoyo Socioeconómico de Bienestar Universitario con Alta Permanencia 2010-2021

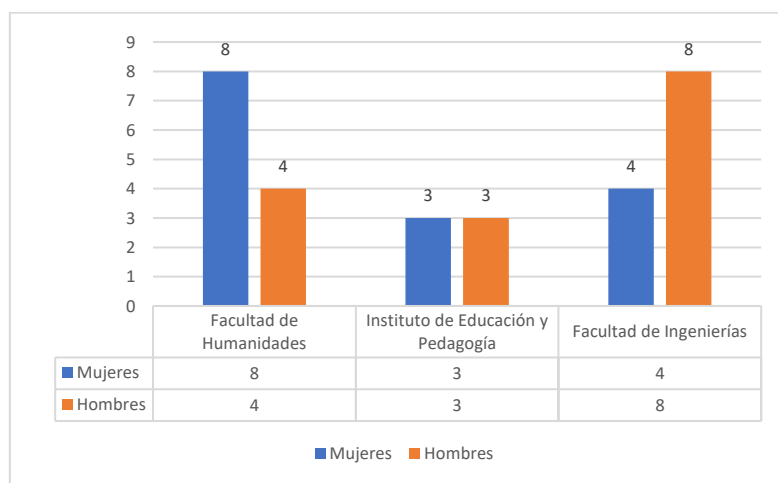
Como se ha mencionado anteriormente la población muestral estudiantil con la que se trabajó se compuso de un grupo de estudiantes con código 2010, graduados y otro de estudiantes

aún matriculados, contando con un total de 39 estudiantes con Alta Permanencia de las unidades académicas, Facultad de Humanidades, Facultad de Ingenierías y el Instituto de Educación y Pedagogía, entre los cuales se encontraron, 30 graduados y 9 aún matriculados, quienes durante el transcurso de su carrera profesional obtuvieron apoyo socioeconómico de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario en la modalidad de subsidio, beca o ambos beneficios. A partir de lo anterior, se realizaron los siguientes cruces entre la variable Tiempo de Permanencia y las variables sexo, etnia, lugar de procedencia y lugar de residencia, para identificar qué características demográficas incidieron con mayor fuerza en la Alta Permanencia de la población muestral.

4.2.1 Relación entre las Variables Tiempo de Permanencia y Sexo en las Unidades Académicas de la Universidad del Valle

Gráfico 5

Población con Alta Permanencia y Apoyo Socioeconómico (Subsidio-Beca) de Bienestar Universitario por Sexo en Unidades Académicas



Al observar las unidades académicas que concentraron más la población de hombres y mujeres con Alta Permanencia, se encontró que en primer lugar, en la Facultad de Ingenierías está la mayor concentración de hombres con una población de 8 estudiantes, en contraste en la Facultad de Humanidades. También se concentra una población de 8 mujeres, mientras que, en el Instituto de Educación y Pedagogía la población de hombres y mujeres se encuentra a la par. Se puede deducir de lo anterior que es posible que el hecho de que en la Facultad de Ingenierías se concentre la población de hombres, tiene relación con el estereotipo existente sobre profesiones como las ingenierías, que deben ser desempeñadas por hombres, mientras que en la

Facultad de Humanidades la mayoría de profesiones son licenciaturas y la carrera de trabajo social, las cuales también tienen una imagen estereotipada según la cual la sociedad suele clasificarlas como oficios para mujeres.

Tabla 7

Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas por Sexo en Estudiantes Graduados con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario

Mujeres									
Unidad Académica	Tiempo de Permanencia de m en Carrera por Semestres								Total Alta Permanencia M. Mayor a 12 Sem.
	13	14	15	16	17	18	19	20	
Humanidades	2	2		1	1	1		1	8
IEP	1		2						3
ING		1	2		1				4
Total X Semestre M	3	3	4	1	2	1	0	1	15
Hombres									
Unidad Académica	Tiempo de Permanencia de H en Carrera por Semestres								Total Alta Permanencia H. Mayor A 12 Sem.
	13	14	15	16	17	18	19	20	
Humanidades	1	1		2					4
IEP					1	2			3
ING	3	1		1	2	1			8
Total X Semestre H	4	2		3	3	3			15
Total H y M	7	5	4	4	5	4	0	1	30

En la revisión de la relación entre las variables tiempo de permanencia y sexo por unidades académicas, se observa que el 63% de las mujeres con Alta Permanencia (10 de 15), presentan tiempos con Alta Permanencia de un nivel bajo, entre los 13, 14 y 15 semestres, mientras que entre los hombres con Alta Permanencia, el 52% (6 de 15) presentan tiempos de Alta Permanencia con niveles medios y elevados, mucho más extensos que las mujeres de 16, 17, 18 y un solo caso de Alta Permanencia con un nivel muy alto de 19 semestres.

Se observa en la Tabla 7 que en la Facultad de Ingenierías el 50% de los hombres tuvieron tiempos de permanencia entre 16 a 18 semestres, mucho más altos que los de las 4 mujeres presentes en esta Facultad, entre las cuales el 75% (3 de 4), tuvieron tiempos de permanencia, entre los 14 y 15 semestres.

De otro lado, la unidad académica donde se concentró la mayor cantidad de mujeres con Alta Permanencia fue la Facultad de Humanidades, donde el 50% tuvo tiempos de permanencia entre los 16 a 20 semestres y el otro 50%, entre los 13 y 14 semestres. En contraste, la cantidad de hombres concentrados en la Facultad de Humanidades es mucho menor a la de las mujeres y presentan menores tiempos de permanencia que éstas, entre los 13 a 16 semestres. Lo anterior

deja entrever que en la Facultad de Humanidades hay mayor concentración de mujeres que hombres con Alta Permanencia y en la Facultad de Ingenierías ocurre lo contrario; además de esto, los hombres de la Facultad de Ingenierías presentan mayor tiempo de permanencia que las mujeres y lo mismo ocurre con las mujeres en la Facultad de Humanidades en comparación con los hombres en esta unidad. Esto sugeriría que las mujeres que presentan una mayor concentración en la Facultad de Humanidades pueden estar presentando mayores dificultades que los hombres para graduarse, y lo mismo podría estar ocurriendo con su contraparte en ingenierías.

En el Instituto de Educación y Pedagogía se presentó una concentración de 3 mujeres y 3 hombres; en el caso de las mujeres, éstas presentan tiempos de permanencia entre 13 y 15 semestres, mientras que los hombres presentan tiempos de permanencia más altos que las mujeres, de 17 y 18 semestres. Lo anterior llevaría a plantear que en esta unidad, los hombres tienen un tiempo de Alta Permanencia más elevado que el de las mujeres del mismo Instituto, por lo cual podrían estar presentando mayores dificultades que éstas para la graduación.

Tabla 8

Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas por Sexo en Estudiantes aún Matriculados en el Primer Semestre del 2021 con Código 2010 y Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario

Mujeres											
Unidad Académica	TIEMPO DE PERMANENCIA EN CARRERA POR SEMESTRES										Total Alta Permanencia M. mayor a 12 Sem.
	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
Humanidades											
Inst. de Edu. y pedagogía				1			1		1		3
Ingenierías											
Total M				1			1		1		3
Hombres											
Unidad Académica	Tiempo de Permanencia en Carrera por Semestres										Total alta permanencia H. Mayor a 12 sem
	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
Humanidades		1				1		1			3
Inst. de Edu. y Pedagogía					1						1
Ingenierías								2			2
TOTAL H		1			1	1		3			6
total		1		1	1	1	1	3	1		9

En cuanto a la población matriculada en el primer semestre de 2021 con código 2010, Alta Permanencia y apoyo socioeconómico de las tres facultades relacionadas en la Tabla 8, se encontró que ésta se compuso por 3 mujeres y 6 hombres con Alta Permanencia. El 66.6% de estas mujeres aún matriculadas se concentraron en el Instituto de Educación y Pedagogía; con respecto a los hombres el 50% de estos se encontraba en la Facultad de Humanidades, el 33.3% en la Facultad de Ingenierías y el 16.6% en el Instituto de Educación y Pedagogía. Al analizar los niveles de tiempos de Alta Permanencia por unidades académicas, se encontró que las 3

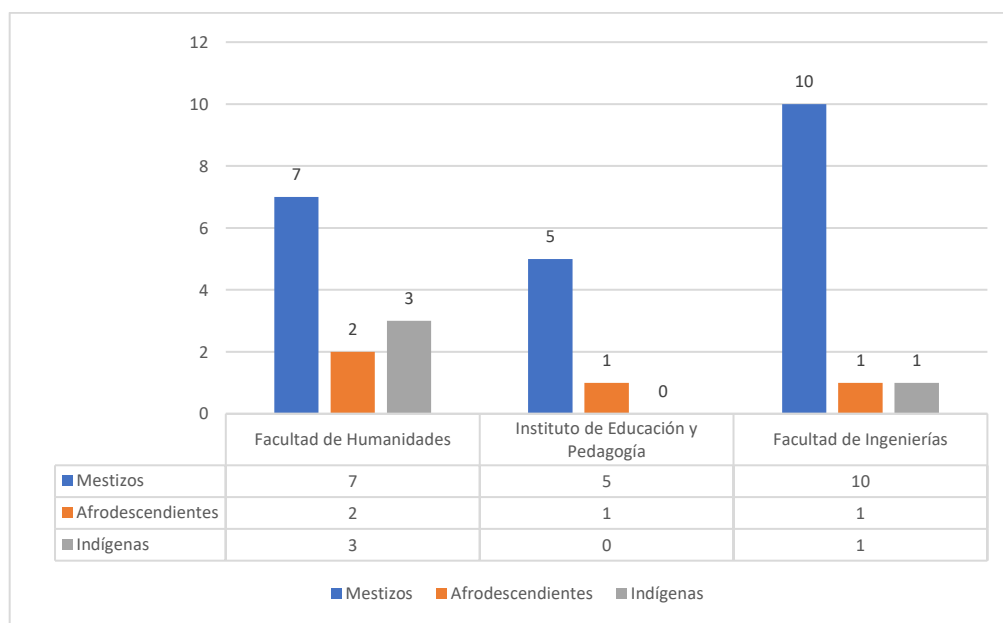
mujeres del Instituto de Educación y Pedagogía, unidad donde hay mayor concentración de este sexo en la población aún matriculada, presentan tiempos de permanencia de un nivel medio de 16 semestres y niveles altos de 19 y 21 semestres, de forma similar que los 3 hombres de la Facultad de Humanidades y los 2 hombres de la Facultad de Ingenierías, quienes tienen niveles elevados de 18 y 20 semestres, en las unidades académicas con mayor concentración de este sexo en este tipo de población aún matriculada.

Lo anterior, nos llevaría a deducir que tanto la mayoría de las mujeres aún matriculadas en el Instituto de Educación y Pedagogía como la mayoría de los hombres aún matriculados en las Facultades de Humanidades e Ingenierías, que presentaron Alta Permanencia, tuvieron un nivel de Alta Permanencia y problemas particulares que podrían relacionarse con situaciones específicas que se dan en la población que se adscribió a estas unidades académicas.

4.2.2 Relación entre las Variables Tiempo de Permanencia y Etnia en las Unidades Académicas de la Universidad del Valle

Gráfico 6

Población con Alta Permanencia y Apoyo Socioeconómico (Subsidio-Beca) de Bienestar Universitario por Sexo en Unidades Académicas



Ahora bien, otra variable demográfica importante para relacionar con el tiempo de permanencia es la etnia, representada en la Tabla 9. Se identificó que la mayoría de los estudiantes con Alta Permanencia y apoyo socioeconómico (subsidio/beca) son mestizos, pues

22 de 30 pertenecen a este grupo, los cuales se concentran principalmente en la Facultad de Ingenierías y en segundo lugar, en la Facultad de Humanidades. De otro lado, la población indígena y afro presente en esta muestra de estudiantes es igual a 4 de 30 estudiantes por cada grupo étnico, los cuales hacen parte de las tres unidades académicas del Gráfico 6 y se encuentran de manera dispersa en las tres dependencias.

Con respecto a lo anterior, es importante plantear que es posible que la razón por la cual la población afrodescendiente e indígena tuvo poca presencia en la base de datos de estudiantes con código 2010, Alta Permanencia y apoyo socioeconómico de Bienestar Universitario consultada, se deba a que quienes pertenecen a estos grupos étnicos suelen recibir otros apoyos socioeconómicos, estatales, de los resguardos y de la universidad; por ello no apareció mayor información sobre casos de estudiantes de este tipo poblacional en las fuentes consultadas. También esto puede relacionarse con el hecho de que, aquellos que pertenecen a una condición de excepción (afrodescendiente, indígena) son considerados por la institucionalidad como una característica que los hace sujetos más vulnerables ante la deserción por diferencias culturales que pueden afectar lo académico y diferencias económicas (como han demostrado los estudios de Universidad y Culturas²⁴). Por ello, quizás en esta población se presenta más casos de deserción que de Alta Permanencia, pero este es un interrogante que no corresponde aquí, ya que el foco de esta investigación está en los estudiantes con apoyo socioeconómico y Alta Permanencia, además como se muestra en la Tabla 9, la mayoría son mestizos.

Tabla 9

Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas por Etnia en Estudiantes Graduados con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

Unidad Académica	Tiempo De Permanencia por Semestres																		Total Alta Permanencia Mayor a 12 Sem en Pob. Mestiza
	Afrodescendientes					Total, Alta Permanencia Mayor a 12 Sem en Pob. Afro	INDÍGENAS				Total Alta Permanencia Mayor a 12 Sem en Pob. Indígena	Mestizos							
	13	15	16	19	20		13	14	16	18		13	14	15	16	17	18	19	
Humanidades			1		1	2	1		1	1	3	2	3		1	1		7	
Inst. de Edu. y Pedagogía		1				1					0	1		1		1	2	5	
Ingenierías	1					1	1				1	1	2	2	1	3	1	10	
TOTAL	1	1	1	0	1	4	2	0	1	1	4	4	5	3	2	5	3	0	

²⁴ Página Web Universidad y Culturas. ¿Qué hemos aprendido sobre el fracaso estudiantil? Recuperado de: <http://uniculturas.univalle.edu.co/index.php/que-hemos-aprendido>

Entre la población mestiza de la Tabla 9, se observa que el 50% (16 de 30 estudiantes) tuvo tiempos de Alta Permanencia de un nivel medio, entre los 13 y 15 semestres, mientras que 12 estudiantes tardaron entre 16 a 18 semestres para la graduación, con tiempos de permanencia de nivel medio; solo un estudiante tardó 20 semestres con una Alta Permanencia de nivel elevado.

Respecto a la población mestiza puede verse en la Tabla 9, que en la Facultad de Humanidades el 71,4% (5 estudiantes) presentaron Alta Permanencia de nivel bajo y el 28,57% (2 estudiantes) presentaron Alta Permanencia de nivel medio. En segundo lugar, se destaca que en el Instituto de Educación y Pedagogía el 60% de su población presentó Alta Permanencia de nivel medio con tiempos de estudio que oscilan entre los 17 y 18 semestres (3 estudiantes) y en contraste, el resto tuvo una Alta Permanencia de nivel bajo de 13 y 15 semestres (2 estudiantes). Por su parte, la Facultad de Ingenierías tuvo el 50% de su población (10 estudiantes) con Alta Permanencia de nivel bajo, entre 13, 14 y 15 semestres y la otra mitad (10 estudiantes) con Alta Permanencia de nivel medio, entre 16, 17 y 18 semestres.

En la población total mestiza de la Tabla 9, se resalta que el 55% correspondiente a 12 estudiantes de la facultad de Humanidades, el Instituto de Educación y Pedagogía y la Facultad de Ingenierías, presentaron un nivel bajo de Alta Permanencia entre los 13, 14 y 15 semestres, mientras el 45% restante (10 estudiantes), tuvo una Alta Permanencia de nivel medio de 16, 17 y 18 semestres. Esto lleva a plantear que más de la mitad de los mestizos pertenecientes a estas tres unidades académicas, presentaron una Alta Permanencia con un nivel bajo, es decir, que no tardaron tantos semestres extra a los 12, para llegar a la graduación, específicamente, tardaron entre 1, 2 y 3 semestres adicionales para graduarse.

No obstante a lo anterior, en cuanto a los grupos étnicos de la Tabla 9 se evidencia a modo general que de 4 afrodescendientes, el 50% de estos se graduó en 13 y 15 semestres, con una Alta Permanencia de nivel bajo y el otro 50% en 16 y 20 semestres, es decir con una Alta Permanencia de nivel elevado. En el caso de los indígenas, el 50% (2 estudiantes) se graduó con una Alta Permanencia de nivel bajo en 13 y 14 semestres, mientras que los dos estudiantes restantes se graduaron en 16 y 18 semestres, es decir con Alta Permanencia de nivel medio y elevado. Lo anterior, lleva a pensar que como la población afro e indígena es tan poca y está dispersa casi por mitades entre quienes presentan Alta Permanencia de nivel bajo y de nivel elevado, casi por partes iguales, si se hubiera logrado acceder a información sobre la población con Alta Permanencia sin apoyo socioeconómico, tal vez, se habría llegado a hallazgos más

concretos sobre este tipo poblacional, pues se encontraron pocos casos muy dispersos en las unidades académicas como para hacer afirmaciones al respecto.

Tabla 10

Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas por Etnia en Estudiantes Matriculados en el Primer Semestre del 2021 con Código 2010 y Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario

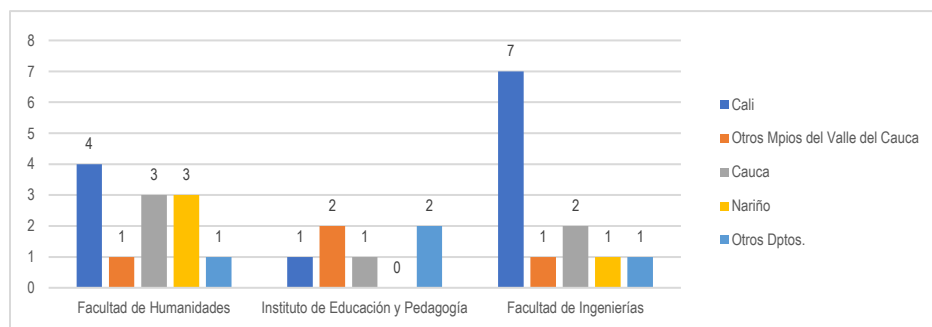
Unidad Académica	Tiempo de Permanencia Por Semestres																		
	Afrodescendientes						Total Alta Permanencia Mayor A 12 Sem En Pob. Afro	MESTIZOS											Total Alta Permanencia Mayor a 12 Sem en Pob. Mestiza
	13	15	16	17	19	20		13	14	15	16	17	18	19	20	21	22		
Humanidades							0	1				1		1					3
Inst. de edu. Y pedagogía			1	1			2						1		1				2
Ingenierías							0							2					2
Total General	0	0	1	1	0	0	2	0	1	0	0	0	1	1	3	1	0		7

En la Tabla 10 se evidencia que los 9 estudiantes matriculados en el semestre 2021-I con Alta Permanencia y apoyo socioeconómico, ninguno hace parte de la población indígena y sólo se presentaron dos casos de población afrodescendiente del Instituto de Educación y Pedagogía. Por tanto, se encontró que la mayoría de estudiantes que presentan Alta Permanencia son mestizos y se concentraron en la Facultad de Humanidades y el Instituto de Educación y Pedagogía, con una Alta Permanencia mayoritariamente en el nivel elevado en 3 de 5 casos correspondiente a la sección de mestizos de la Tabla 10, quienes presentaron tiempos de permanencia de 19, 20, 21 y 22 semestres.

4.2.3 Relación Entre Variables Tiempo De Permanencia Y Lugar De Procedencia En Unidades Académicas De La Universidad Del Valle

Gráfico 7

Población con Alta Permanencia por Lugar de Procedencia en Estudiantes Graduados con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la vicerrectoría de Bienestar



Entre las variables importantes para relacionar con el tiempo de permanencia, se encuentra el lugar de procedencia de la población estudiantil, en el caso de los estudiantes graduados con código 2010, Alta Permanencia y Apoyo Socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario que pertenecen a los lugares expuestos en la Gráfica 7 en las tres unidades académicas representadas. Es esta se describe que entre un total de 30 graduados con Alta Permanencia y Apoyo Socioeconómico, 12 proceden de la ciudad de Cali, 4 de otros municipios del Valle del Cauca, 4 de otros Departamentos diferentes al Valle del Cauca, 6 del Departamento del Cauca (cercano al Valle del Cauca) y 4 del Departamento de Nariño. Como puede observarse, la mayoría de la población estudiantil es decir, el 40 % de este gráfico pertenece a Cali, capital del Valle del Cauca, el 13% a municipios del Departamento o aledaños y el 20% al Departamento del Cauca. Es así como la cantidad de población que reúnen los Departamentos del Valle del Cauca y el Cauca completa el 73% de la población total de la muestra de estudiantes con Alta Permanencia y apoyo socioeconómico. Lo anterior en parte puede indicar que pese a que algunos de estos estudiantes proceden de fuera de la ciudad donde se ubica la sede de la Universidad del Valle sede Meléndez, no es muy grande la lejanía que tienen con respecto a ella, por lo que muchos de estos estudiantes probablemente viajaban de manera diaria o semanal hasta la universidad, residían donde algún familiar o de alquiler en alguna zona de Cali o sus municipios aledaños para poder estudiar.

Tabla 11

Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas por Lugar de Procedencia en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

Unidad Académica	Lugar de Procedencia	Tiempo de Permanencia por Semestres								Total con Alta Permanencia Mayor a 12 Semestres				
		13	14	15	16	17	18	19	20					
Humanidades	Cali	3			1					4				
	Otros Mpios del Valle del Cauca	1									1			
	Cauca						1	1	1	3				
	Nariño	1			2					3				
	Otros Dptos	1									1			
Inst. de edu. y pedagogía	Cali				1					1				
	Otros Mpios del Valle del Cauca						1	1			2			
	Cauca						1				1			
	Otros Dptos	1			1					2				
	Cali	1			1	2	3				7			
Ingenierías	Otros Mpios del Valle del Cauca								1	1				
	Cauca				1		1			2				
	Nariño	1									1			
	Otros Dptos	1									1			
	Total		7	5	4	4	5	4	0	1	30			

En la Tabla 11 se relacionaron las variables tiempo de permanencia y lugar de procedencia por unidad académica y se establecieron los siguientes resultados: en los estudiantes de Cali, es decir, el 47% (8 de 17) tiene en común una Alta Permanencia de nivel bajo con tiempos entre 13 a 15 semestres. En el mismo municipio el 23% (4 estudiantes) presenta un nivel de Alta Permanencia medio, de 16 y 17 semestres. Se resalta que la Facultad de Humanidades presenta 4 casos, en los cuales 3 de estos tienen una Alta Permanencia de nivel bajo de 14 semestres y 1 caso de nivel medio de 16. La Facultad de Ingenierías tiene 7 casos de estudiantes, entre los cuales 4 tienen una Alta Permanencia de nivel bajo de 13, 14 semestres y 15 semestres y 3 tienen una Alta Permanencia de nivel medio de 17 semestres. En el caso del Instituto de Educación y Pedagogía, solo se presentó el caso de un estudiante con Alta Permanencia de nivel bajo oriundo de Cali.

En el caso de los 4 estudiantes que vienen de otros municipios del Valle del Cauca, el 75% (3 estudiantes) tuvo un tiempo de permanencia de nivel medio entre 17 y 18 semestres, en contraste con el caso de un estudiante con Alta Permanencia de nivel bajo de 13 semestres, distribuidos de esta manera: 2 estudiantes del Instituto de Educación y Pedagogía, un estudiante de la Facultad de Ingenierías y un estudiante de la Facultad de Humanidades.

En cuanto a los estudiantes del vecino Departamento del Cauca, en la Tabla se presentan 6 casos; el 66,6% de estos estudiantes tienen niveles medios de Alta Permanencia de 16, 17 y 18 semestres. De otro lado se presenta un estudiante de la Facultad de Humanidades con nivel elevado de Alta Permanencia de 20 semestres y un estudiante de Ingenierías con nivel bajo de Alta Permanencia de 14 semestres.

Del Departamento de Nariño se presentan 4 estudiantes en total, de los cuales el 50% es decir, 2 estudiantes tienen en común un nivel de Alta Permanencia bajo de 13 semestres y se ubican en las Facultades de Humanidades e Ingenierías; de otro lado, la otra mitad tiene una Alta Permanencia de nivel medio de 16 semestres y se ubican en la Facultad de Humanidades. Como puede verse, los estudiantes de Nariño de esta tabla no presentan niveles elevados de Alta Permanencia. En el caso de los estudiantes que pertenecen a Otros Departamentos diferentes al Valle del Cauca, al Cauca o Nariño, se encontró que todos tienen niveles bajos de Alta Permanencia entre 13, 14 y 15 semestres.

Los principales hallazgos de la Tabla 11 donde se relacionaron las variables de Tiempo de Permanencia y lugar de procedencia son los siguientes: en esta tabla la relación de las variables

Tiempo de Permanencia y lugar de procedencia no se relacionan tanto con las unidades académicas, pero si tiene mayor relación el tiempo de permanencia con el lugar de procedencia. Es así como: entre los estudiantes de Cali, el 47% (8 de 17) tiene un nivel bajo de Alta Permanencia de 13 a 15 semestres; la mitad de los estudiantes de Nariño tiene un nivel bajo de Alta Permanencia de 13 semestre y el otro 50% tuvo una Alta Permanencia de nivel medio. En segundo lugar, todos los estudiantes de otros Departamentos diferentes al Valle del Cauca y Cauca, tienen niveles bajos de Alta Permanencia de 13, 14 y 15 semestres. El 75% de la población de Otros Municipios del Valle del Cauca tiene un nivel de Alta Permanencia medio de 17 y 18 semestres y el 66,6% de los estudiantes del Cauca tienen un nivel medio de Alta Permanencia de 16 a 18 semestres, a pesar del apoyo y la proximidad espacial.

Tabla 12

Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas por Lugar de Procedencia en Estudiantes Matriculados en el Primer Semestre del 2021 con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

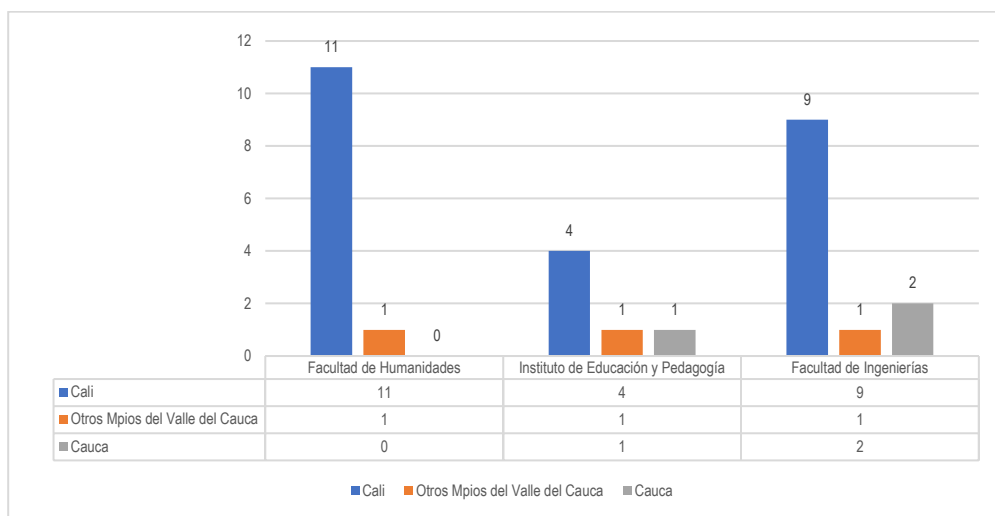
Unidad Académica	Lugar de Procedencia	Tiempo de Permanencia por Semestres										Total con Alta Permanencia Mayor a 12 Semestres
		13	14	15	16	17	18	19	20	21		
Humanidades	Cali	1										2
	Otros Mpio. del Valle del Cauca	1										1
	Cali	1										1
IEP	Otros Mpio. del Valle del Cauca	1										1
	Cauca	1										0
	Nariño	1										2
Ingenierías	Cali	1										1
	Otros Mpio. del Valle del Cauca	1										0
	Cauca	1										1
Total		0	1	0	1	1	1	1	3	1	9	

A modo general en la Tabla, 4 de los 9 estudiantes aún matriculados en el semestre 2021-I proceden de la ciudad de Cali, entre estos, el 50% tiene una Alta Permanencia de nivel bajo y medio de 14 y 17 semestres (Humanidades, Instituto de Educación y Pedagogía) y el otro 50% tiene una Alta Permanencia de nivel elevado de 20 semestres y pertenece a la Facultad de Humanidades y a la Facultad de Ingenierías. De otro lado, solo 2 estudiantes proceden del Departamento de Nariño, los cuales se encuentran en el Instituto de Educación y Pedagogía tuvieron un nivel medio de Alta Permanencia de 16 semestres y otro con un nivel alto de permanencia de 21 semestres.

4.2.4 Relación entre Variables Tiempo de Permanencia y Lugar de Residencia en Unidades Académicas de la Universidad del Valle

Gráfico 8

Población con Alta Permanencia por Lugar de Residencia en Estudiantes Graduados con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario



Con relación a la población de 30 graduados con apoyo socioeconómico y código 2010 con Alta Permanencia, se encuentra un panorama que devela que aunque los estudiantes proceden de diversas regiones del país como se demostró en la Tabla 11, encontramos aquí como resultado que el 80% es decir, 24 personas, residían en Cali en el momento en que estaban estudiando; el 10% o sea 3 personas residían en municipios del vecino Departamento del Cauca y el otro 10%, correspondiente a 3 personas, vivían en otros municipios del Valle del Cauca.

Tabla 13

Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas por Lugar de Residencia en Graduados con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

Unidad Académica	Lugar de Residencia	Tiempo de Permanencia por Semestres								Total con Alta Permanencia Mayor a 12 Semestres
		13	14	15	16	17	18	19	20	
Humanidades	Cali	2	3		3	1	1		1	11
	Otros Mpio. del Valle del Cauca	1								1
IEP	Cali	1		2			1			4
	Otros Mpio. del Valle del Cauca					1				1
	Cauca						1			1
Ingenierías	Cali	3	1	1		3	1			9
	Otros Mpio. Del Valle del Cauca					1				1
	Cauca			1	1					2
Total		7	5	3	4	6	4	0	1	30

Al relacionar la variable lugar de residencia con el tiempo de permanencia y la unidad académica, se halló en la Tabla 13 que el 54% de los estudiantes residentes en Cali (13 de 24) presenta Alta Permanencia de nivel bajo de 13, 14 y 15 semestres, mientras que el 41,6% de los estudiantes residentes en Cali (10 estudiantes) presentó una Alta Permanencia de nivel medio de 16, 17 y 18 semestres. Con relación a los 3 estudiantes con Alta Permanencia que residen en el Departamento del Cauca, se encontró que el 66,6% (2 de 3) presenta un nivel medio de Alta Permanencia de 16 y 18 semestres. Respecto a los 3 residentes de otros municipios del Valle del Cauca, se halló que el 66,6% (2 de 3) tiene un nivel medio de Alta Permanencia de 17 semestres dispersos en las tres unidades académicas consideradas y un solo caso de un estudiante de Humanidades con un nivel de Alta Permanencia bajo. Se observa que no se encontraron casos de estudiantes residentes en el Cauca y en otros municipios del Valle del Cauca con Alta Permanencia de nivel alto, sino solo dos casos de nivel medio y uno de nivel bajo.

En síntesis, en la Tabla 13 puede identificarse que entre los estudiantes residentes de Cali, el 54% tiene una Alta permanencia que no es tan pronunciada y puede considerarse como Alta Permanencia de nivel bajo, a diferencia de los estudiantes de otros municipios del Valle del Cauca y del Cauca que aunque son menos estudiantes en comparación con el grupo concentrado en Cali, presentan niveles medios de Alta Permanencia, con un 66,6% (2 de 3 para el caso de los residentes de otros municipios del Valle y un 60% (2 de 3) para los residentes del Departamento del Cauca.

Hasta este momento se han analizado varios cruces de variables demográficas con la variable tiempo de permanencia en la población correspondiente a los estudiantes graduados con código 2010 que recibieron apoyo socioeconómico (subsidio/beca) durante su permanencia en el programa académico y presentaron Alta Permanencia. Es decir, como ya se ha mencionado, un tiempo de permanencia mayor a 12 semestres o aquella población que presenta más de 2 semestres extra a la duración oficial en semestres de su carrera. A continuación, se analizarán las relaciones entre las mismas variables demográficas utilizadas hasta el momento, pero en la población estudiantil con código 2010 y apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, aún matriculada en el primer semestre del 2021 en la sede Cali de la Universidad del Valle, que corresponde a 13 estudiantes de diversas unidades académicas.

Tabla 14

Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas por Lugar de Residencia en estudiantes matriculados en el primer semestre de 2021 con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

Unidad Académica	Lugar de Residencia	Tiempo de Permanencia por Semestres									Total con Alta Permanencia Mayor a 12 Semestres
		13	14	15	16	17	18	19	20	21	
Humanidades	Cali								1		1
	Otros Mpio. del Valle del Cauca		1				1				2
	Cali					1	1			1	3
IEP	Otros Mpio. del Valle del Cauca								1		1
Ingenierias	Cali									2	2
Total		0	1	0	1	1	1	1	1	3	9

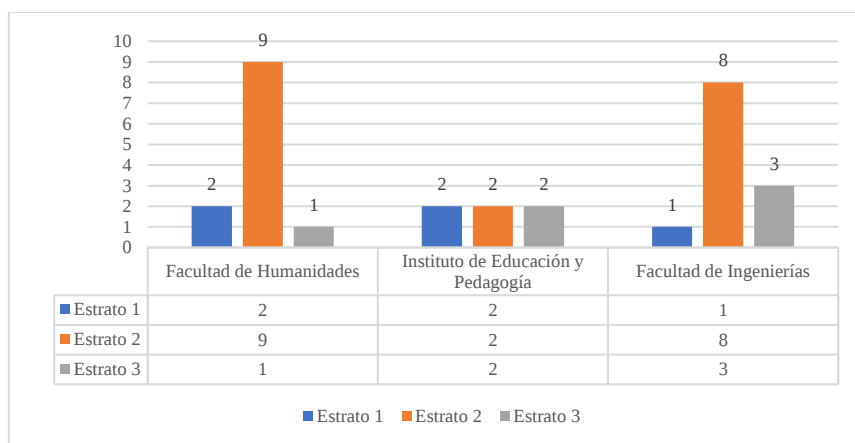
En la Tabla 14 se identifica que el 50% de los estudiantes matriculados en el primer semestre de 2021 (6 casos) tiene como lugar de residencia la ciudad de Cali y sólo el 33,3% de estudiantes (3 casos) reside en municipios del Valle del Cauca distintos a Cali. Analizando lo anterior, es muy probable que el hecho de que la mayoría de los estudiantes residen en Cali probablemente es una medida que puede sumarles de forma positiva en lo académico y en lo económico, sin embargo, en términos de tiempos de permanencia, puede observarse en la Tabla 14 que, entre los estudiantes de Cali matriculados en 2021-I, el 33,3% (3 estudiantes) tienen un nivel elevado de Alta Permanencia de 19, 20 y 21 semestres, y solo un caso tuvo un nivel bajo de 13 semestres.

En esta Tabla el 66,6% de casos con Alta Permanencia se concentró en el Instituto de Educación y Pedagogía y el 33,3% en la Facultad de Humanidades, además de esto, puede ver cómo incluso los estudiantes residentes de Cali son quienes presentan más casos con Alta Permanencia equivalente a los 2 semestres extra a la duración normal de su carrera. De otro lado, los 3 estudiantes que residen en otros municipios del Valle del Cauca presentan cada uno, casos con niveles bajos, medios y elevados de Alta Permanencia.

4.3 Características Socioeconómicas de los Estudiantes Beneficiados con los Servicios DEL Programa de Apoyo Socioeconómico de Bienestar Universitario con alta Permanencia 2010-2021

Gráfico 9

Población con Alta Permanencia por estrato socioeconómico en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario



Puede observarse en el Gráfico 9 que el 63% (19 de 30 estudiantes) de la población que recibió el apoyo socioeconómico de subsidio, beca, o ambos beneficios, residió en el Estrato Socioeconómico 2, el 20% residió en viviendas estrato 3 (6 estudiantes) y el 16,6% en residencias estrato 1 (5 estudiantes). Esto puede llevarnos a pensar que la razón por la cual la mayoría de las personas que aplicaron a los beneficios de apoyo socioeconómico mencionados provengan del estrato socioeconómico 2 puede tener relación con el hecho que se encuentran en la mitad de los extremos, tienen información sobre el proceso de acceso a subsidios y necesidades económicas que los llevan a la necesidad de solicitar este tipo de apoyos. La posible razón del número bajo de personas de estrato 1 con Alta Permanencia que accedieron a estos subsidios puede deberse a que no se enteraron de este tipo de apoyo o no supieron cómo hacer el proceso para aplicar. Respecto al caso de los estudiantes de estrato 3, puede que haya menor proporción de estos en comparación con el primer grupo, ya que la mayoría de estos hacen parte de la clase media y no suelen necesitar este recurso porque suelen tener cómo asumir los costos de su carrera o acceden a otras alternativas, como por ejemplo, los créditos educativos u otro tipo de apoyos.

4.3.1 Relación Entre Variables Tiempo de Permanencia y Estrato Socioeconómico en Unidades Académicas de la Universidad del Valle

Tabla 15

Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas y Estrato Socioeconómico en Estudiantes Graduados con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

Unidad Académica	Estrato Socioeconómico	Tiempo de Permanencia por Semestres							Total con Alta Permanencia Mayor a 12 Semestres
		13	14	15	16	17	18	20	
Humanidades	1		1			1			2
	2	3	1		3		1	1	9
	3		1						1
Instituto de Edu. y Pedagogía	1			1			1		2
	2	1				1			2
	3			1			1		2
Ingenierías	1	1							1
	2	1	2	2	1	1	1		8
	3	1				2			3
Total	1	1	1	1		1	1		5
	2	5	3	2	4	2	2	1	19
	3	1	1	1		2	1		6
Total General		7	5	4	4	5	4	1	30

Con relación a los niveles de Alta Permanencia por estrato socioeconómico: se encontró en la Tabla 15 que, en los estudiantes de estrato 2 (19 estudiantes), el 52% presentó un nivel de Alta Permanencia bajo, en un 42% (8 estudiantes) un nivel de Alta Permanencia medio y solo un 5,2% (1 estudiante) de la población tuvo una Alta Permanencia de nivel elevado. Por otro lado, en los estudiantes pertenecientes al estrato 1 (5 estudiantes), se encontró en la tabla que el 60% (3 estudiantes) presentó un nivel de Alta Permanencia bajo de 13, 14 y 15 semestres, y el 40% restante (2 estudiantes) tuvo un nivel de Alta Permanencia medio de 16, 17 y 18 semestres. Como puede notarse ninguno de los estudiantes de estrato 1 tuvo un nivel de Alta Permanencia elevado de 19 o más semestres; ahora con relación a la población de estrato 3, se identificó que el 50% de la población (3 estudiantes) tuvo una Alta Permanencia de nivel bajo y el 50% restante una Alta Permanencia de nivel medio.

Al revisar las unidades académicas que tienen mayor concentración de población en la Tabla 15, se encontró que en la Facultad de Humanidades el 75 % de los estudiantes (9 de 12) pertenece al estrato 2, el 16,6% de los estudiantes (2 de 12) son del estrato 1 y el 8% (1 de 12) pertenece al estrato 3. Con relación a la Facultad de Ingenierías, el 8% de los estudiantes (1 de 12) pertenece al estrato 1, el 66.6% de los estudiantes (8 de 12) al estrato 2 y el 25% (3 de 12) al estrato 3. En el Instituto de Educación y Pedagogía se concentraron en total 6 estudiantes, de los cuales el 33,3% (2) pertenece al estrato 1, el otro 33,33% (2) al estrato 2 y el 33,3% restante (2) al estrato 3.

Con relación a los niveles de Alta Permanencia por unidad académica, en la Facultad de Humanidades: se encontró que la población del estrato 1 correspondiente a 2 estudiantes se ubica en los niveles bajo y medio de Alta Permanencia; la población del estrato 2 se divide en el 44,4% (4 estudiantes) presenta un nivel de Alta Permanencia bajo, el 8% (1 estudiante) hace parte del nivel de permanencia elevado y el 44,4% (4 estudiantes) integra el grupo de estudiantes con nivel de Alta Permanencia medio. Por último, en el caso del estrato 3 sólo se presenta el caso de un estudiante con un nivel de Alta Permanencia bajo de 14 semestres. Como puede verse el 88,8% de los estudiantes del estrato 2 de la Facultad de Humanidades tiene una de Alta Permanencia que se ubica entre los niveles bajo de 13 y 14 semestres y en el nivel medio de 16 y 18 semestres.

En el caso de los estudiantes del Instituto de Educación y Pedagogía de la Tabla 15, éstos hacen parte de los tres estratos, de esta manera, en el estrato 1 se presenta un caso de nivel bajo y un caso de nivel medio de Alta Permanencia, en el estrato 2 y 3 sucede lo mismo. Por último, para el caso de la Facultad de Ingenierías del cual hacen parte 12 estudiantes, entre los cuales 8 pertenecen al estrato 2 y entre estos el 62,5% (5 de 8) presenta una Alta Permanencia de nivel bajo entre 13 a 15 semestres y el 25% (3 de 12) tiene una Alta Permanencia de nivel medio entre 16 a 18 semestres. De otro lado, en el estrato 1 solo se presenta el caso de un estudiante con nivel bajo de Alta Permanencia de 13 semestres y para el estrato 3 se presentan 3 casos, donde el 66,6% (2 de 3 estudiantes) presenta un nivel medio de Alta Permanencia y el 33,3% (1 estudiante) Alta Permanencia de nivel bajo.

Al revisar la Tabla 15 podemos observar que en las tres unidades académicas la mayor parte de estudiantes pertenecen al estrato 2. Sumado a lo anterior, si revisamos el total de la tabla que suma todas las unidades, se encontró que el 63,3 % (19 de 30 estudiantes) de la población hizo parte del estrato 2 y presentó niveles de Alta Permanencia que en su mayoría son bajos (52%) y medios (42%) dentro de su estrato. Entre las posibles razones por las cuales la mayoría de la población que accede a los beneficios de apoyo socioeconómico pertenece al estrato 2, puede tener relación con el hecho que esta población presenta más necesidades y dificultades económicas que las personas de estratos superiores, por lo cual tienden a inscribirse más para aplicar a estos beneficios. Podría ser también que la mayoría pertenece a este estrato porque las personas encargadas de asignar los subsidios priorizan los casos de asignación de estudiantes de este, porque presumen que pueden tener mayores dificultades. El hecho de que se presenten pocos estudiantes de estrato 1, puede tener relación con que los estudiantes de este estrato no se enteran de estos beneficios o acuden a otros beneficios económicos institucionales o estatales.

Tabla 16

Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas y Estrato socioeconómico en Estudiantes Matriculados en el Primer Semestre de 2021 con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

Unidad Académica	Estrato Socioeconómico	Tiempo de Permanencia por Semestres							Total con Alta Permanencia Mayor a 12 Semestres
		14	16	17	18	19	20	21	
Humanidades	Estrato 2	1					1		2
		3			1				1
Instituto de Educación y pedagogía	Estrato 2	1				1		1	2
		2		1					1
Ingenierías	Estrato 4		1						1
		1					2		2
Total	Estrato 1	1				1	2	1	4
		2	1	1			1		3
	3				1			1	
	4		1					1	
TOTAL		1	1	1	1	1	3	1	9

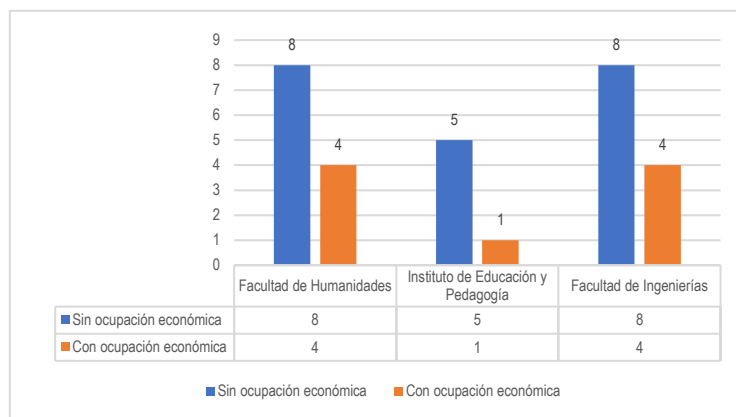
En la Tabla 16 se presenta la población aún matriculada en el primer semestre de 2021 correspondiente a 9 estudiantes y diferenciada por estrato socioeconómico. Al observar los totales se resalta que el 77,7% de la población pertenece a los dos estratos de menores recursos socioeconómicos, es así como, el 44,4% de los estudiantes pertenece al estrato 1 y el 33,3 % restante al estrato 2, mientras que, solo el 11% pertenece al estrato 3 y el otro 11% al estrato 4. Con relación a los niveles de Alta Permanencia, la población del estrato 1 tiene el 100% de su población en un nivel elevado, por lo que se expresa una relación de a menores recursos mayor cantidad de semestres en los estudiantes matriculados en el semestre 2021-1. En contraste, en el grupo de estudiantes del estrato 2, el 60% (3 estudiantes) tiene un nivel de Alta Permanencia bajo, el 20%(1 estudiante) restante un nivel de Alta Permanencia medio y el 20% (1 estudiante) una Alta Permanencia de nivel alto de 20 semestres.

La mayoría de la población de las tres unidades académicas pertenece en mayor medida al estrato 1 y 2 y estos en su mayoría presentan niveles de Alta Permanencia medio de 16 a 18 semestres y elevado de 19 a 21 semestres (5 estudiantes).

4.3.2 Relación Entre Variables Tiempo de Permanencia y Ocupación Laboral en Unidades Académicas de la Universidad del Valle

Gráfico 10

Población con Alta Permanencia por Ocupación Económica en Estudiantes Graduados con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario



En el Gráfico 10 se encontró respecto a los 30 estudiantes de la población graduada que, el 70% de los estudiantes que solicitó el apoyo socioeconómico(subsidio/beca) no tenía una ocupación laboral, lo que puede explicar el hecho que hayan solicitado el apoyo socioeconómico a la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, debido a que en su hogar no encontraron el suficiente respaldo económico para estudiar y quizás por la carga académica o por falta de oportunidades laborales sólo se dedicaron a estudiar. Por el contrario, el 30% de los estudiantes que solicitó este beneficio contaba en ese momento con una ocupación laboral, sin embargo, al parecer esta no era lo suficiente, pues decidieron solicitar el subsidio.

Si se revisa la población de las unidades académicas en las que hay mayor concentración de estudiantes, se encuentra que el 66,6% tanto de la Facultad de Humanidades como de la Facultad de Ingenierías no tenían una ocupación laboral, en contraste con el 33,4% que sí desarrollaba alguna actividad económica remunerada.

Tabla 17

Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas y Ocupación Económica en Estudiantes Graduados con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

Unidad Académica			Tiempo de Permanencia por Semestres							Total con Alta Permanencia Mayor a 12 Semestres
			13	14	15	16	17	18	20	
Humanidades	Ocupación	No	2			3	1	1	1	8
	laboral	Si	1	3		0	0	0		4
IEP	Ocupación	No	1		1		1	2		5
	laboral	Si	0	1		0	0			1
ING	Ocupación	No	2	2	1	1	2			8
	laboral	Si	1		1		1	1		4
Total	Ocupación	No	5	2	2	4	4	3	1	21
General	laboral	Si	2	3	2	0	1	1		9
TOTAL			7	5	4	4	5	4	1	30

En la Tabla 17 frente a los niveles de Alta Permanencia, en el caso de la Facultad de Humanidades, el 62,5% (5 estudiantes) de la población que no trabaja tiene un nivel medio de Alta Permanencia entre 16 a 18 semestres, mientras el 100% (4 estudiantes) de la población que trabaja tiene un nivel de Alta Permanencia bajo, por tanto, tienen Alta Permanencia pero tardan menos en graduarse que su contraparte. Esto resulta curioso porque se podría pensar que quien debe trabajar tardará más tiempo en graduarse, sin embargo, en este caso no se cumple esto, quizás por dificultades ajenas sobre las cuales se tiene desconocimiento, entre las cuales podrían estar la situación económica familiar, dificultades académicas, problemas psicológicos, entre otras.

Por otro lado, en el Instituto de Educación y Pedagogía el 60% (3 estudiantes) de quienes no trabajan tiene un nivel medio de Alta Permanencia entre 17 y 18 semestres, mientras que el 40% (2 estudiantes) de quienes sí tienen ocupación económica presentan un nivel de Alta Permanencia bajo entre 13 a 15 semestres. Por último, en la Facultad de Ingeniería el 62,5% de los estudiantes que no trabajan presentan un nivel bajo de Alta Permanencia entre 13 y 15 semestres y el 37,5% un nivel medio entre 16 y 17 semestres. Entre los estudiantes que sí trabajan estos presentan un 50% con un nivel bajo de Alta Permanencia y otro 50% con un nivel medio.

Tabla 18

Tiempo de Permanencia en Unidades Académicas y ocupación laboral en estudiantes matriculados en el primer semestre de 2021 con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

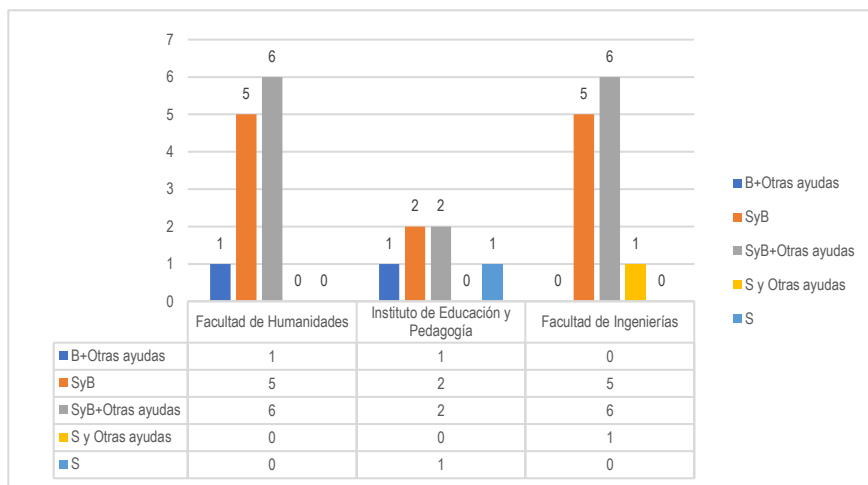
UNIDAD ACADÉMICA	OCUPACIÓN LABORAL	TIEMPO DE PERMANENCIA POR SEMESTRES							TOTAL CON ALTA PERMANENCIA MAYOR A 12 SEMESTRES
		14	16	17	18	19	20	21	
HUMANIDADES	OCUPACIÓN NO	1							1
	LABORAL SI	0			1		1		2
INSTITUTO DE EDU. Y PEDAGOGÍA	OCUPACIÓN NO		0	0		1		1	2
	LABORAL SI		1	1					2
INGENIERÍAS	OCUPACIÓN NO						2		2
	LABORAL SI								
TOTAL	OCUPACIÓN NO	1	0	0	0	1	0	1	3
	LABORAL SI	0	1	1	1	0	3	0	6
TOTAL GENERAL		1	1	1	1	1	3	1	9

En la tabla 18, resalta en la población estudiantil aún matriculada en el primer semestre de 2021 que el 50% (3 estudiantes) de aquellos con ocupación económica presentan tiempos de Alta Permanencia de nivel medio entre 16 a 18 semestres, y el 50% (3 estudiantes) restante niveles de Alta Permanencia elevados de 20 semestres. Ahora bien, se encontró que de los 3 estudiantes que hacen parte de la población que no trabaja, el 66,6% (2 estudiantes) presenta un nivel de Alta Permanencia elevado.

Frente al tema de las unidades académicas, el 66,6% (2 estudiantes) de los estudiantes de la Facultad de Humanidades con ocupación económica presentan niveles de Alta Permanencia elevados; mientras que en el Instituto de Educación y Pedagogía, el 50% de su población no tiene ocupación económica y presenta un nivel de Alta Permanencia elevado y el 50% de quienes si trabajan presentan un nivel de Alta Permanencia medio; por último, en la Facultad de Ingeniería la población que solicitó el apoyo socioeconómico afirmó contar con una ocupación económica y presentan un nivel elevado de Alta Permanencia de 20 semestres.

4.3.3 Relación Entre Variables Tiempo De Permanencia, Tipo De Apoyo(Subsidio/Beca) Y Beneficio De Otras Ayudas, En Estudiantes De Unidades Académicas De La Universidad Del Valle

Gráfico 11 Población con Alta Permanencia por tipo de apoyo recibido y beneficios de otras ayudas, en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario



A modo general se observa en el gráfico 11 que, el 46,6% de la población estudiantil con Alta Permanencia (14 de 30 personas) fue beneficiaria del paquete de ayudas socioeconómicas de *Subsidio y Beca* y en conjunto llegaron a recibir otras ayudas socioeconómicas institucionales, tales como, monitorías (alternativa de ocupación laboral que genera un ingreso para el estudiante), estímulos académicos (rebaja en matrícula por alcanzar los primeros 5 puestos por promedio semestral en la cohorte de ingreso), padrinzago (donación de pago de matrícula por parte de un particular), y 1 caso de un estudiante que recibió beca estatal de ICETEX dirigida a las comunidades AFRO.

Ahora, si se revisa la gráfica por unidad académica, se puede plantear que, el 50% (6 estudiantes) de la población de la Facultad de Humanidades recibió en conjunto subsidio, beca y otras ayudas institucionales, en contraste, el 50% de la población de esta unidad académica recibió el beneficio de subsidio y beca o solo beca, pero sin otras ayudas institucionales. Por otro lado, en el Instituto de Educación y Pedagogía el 50% (3 estudiantes) recibieron subsidio y beca o solo beca, en conjunto con otras ayudas institucionales y el otro 50% (3 estudiantes) recibieron sólo subsidio y beca o solo subsidio, sin ningún otro tipo de ayuda institucional adicional. En la Facultad de Ingeniería, se encontró que el 58% (7 estudiantes) recibieron subsidio y beca o solo

subsidio, en conjunto con otras ayudas institucionales y el 41,6% (5 estudiantes) sólo recibieron subsidio y beca sin algún otro apoyo económico extra institucional.

Tabla 19

Tipos de Otras ayudas recibidas por estudiantes graduados con Alta Permanencia y con código 2010 que contaron con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

PROGRAMA	FACULTAD	BENEFICIO SUBSIDIO(S), BECA (B) SUBSIDIO Y BECA (SYB)	OTRAS AYUDAS
ESTUDIOS POLÍTICOS Y RES. DE CONFLICTOS	IEP	SYB	Estímulos Académicos
ING. ELECTRÓNICA	ING	SYB	Estímulos Académicos
ING. ELÉCTRICA	ING	SYB	Estímulos Académicos
ING. ELECTRÓNICA	ING	SYB	Estímulos Académicos
ING. SANITARIA Y AMBIENTAL	ING	SYB	Estímulos Académicos
LIC. FILOSOFÍA	HUMANIDADES	SYB	Estímulos Académicos
LIC. HISTORIA	HUMANIDADES	SYB	Estímulos Académicos
GEOGRAFÍA	HUMANIDADES	SYB	Estímulos Académicos
ESTUDIOS POLÍTICOS Y RES. DE CONFLICTOS	IEP	SYB	Padrinazgo Univalle
ING. SANITARIA Y AMBIENTAL	ING	SYB	Padrinazgo Univalle
ING. ELECTRÓNICA	ING	SYB	Monitoria y Estímulos Académicos
GEOGRAFÍA	HUMANIDADES	SYB	Monitoria y Padrinazgo
GEOGRAFÍA	HUMANIDADES	SYB	Monitoria y Estímulos Académicos y Padrinazgo
GEOGRAFÍA	HUMANIDADES	SYB	Monitoria y Estímulos Académicos

Como parte de la población estudiantil mencionada, es importante destacar específicamente los casos y tipos de ayudas extra recibidas por los estudiantes que contaron con los apoyos de subsidio y beca alimentaria en conjunto:

Es así como según indica la tabla 19, el 78% (11 de 14 estudiantes) de quienes recibieron **subsidio y beca junto con otras ayudas económicas**, recibieron *estímulos académicos*, por su buen desempeño académico, lo que acarreó un descuento en su matrícula. En adición a lo anterior, dentro de este mismo grupo el 28% de quienes recibieron subsidio y beca (4 de 14) se vincularon como *monitores en la Universidad del Valle* y recibieron a cambio un apoyo monetario institucional para satisfacer sus necesidades económicas, mientras que el **28% (4 de 14) de quienes recibieron subsidio y beca**, fueron apoyados por algún particular anónimo que donó el pago de la matrícula debido a la solicitud del estudiante del apoyo económico institucional de *padrinazgo*.

Además de lo anterior, se presentaron 12 casos de estudiantes correspondientes al 40% de la población total de la gráfica (12 de 30 estudiantes), quienes solo recibieron el apoyo de subsidio o beca de alimentación sin llegar a recibir otras ayudas institucionales que los beneficiaran en el aspecto financiero.

Tabla 20

Tiempo de Permanencia, tipo de apoyo (subsidio/beca) y beneficio de otras ayudas en estudiantes graduados con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

UNIDAD ACADÉMICA	TIPO DE APOYO (Subsidio/Beca) Y OTRAS AYUDAS	TIEMPO DE PERMANENCIA POR SEMESTRES							TOTAL CON ALTA PERMANENCIA A MAYOR A 12 SEMESTRES	
		13	14	15	16	17	18	20		
HUMANIDADES	BENEFICIO	B+Otras Ayudas				1			1	
		SyB	2			1		1	5	
		SyB+Otras ayudas	1	3		1	1		6	
		B+Otras Ayudas					1		1	
IEP	BENEFICIO	S	1						1	
		SyB			1		1		2	
		SyB+Otras ayudas			1		1		2	
		S+Otras ayudas			1				1	
ING	BENEFICIO	SyB	3	1			1		5	
		SyB+Otras ayudas		1	1	1	2	1	6	
		B+Otras Ayudas				1	1		2	
		S	1						1	
TOTAL	BENEFICIO	S+Otras ayudas			1				1	
		SyB	5	1	1	1	1	2	1	12
		SyB+Otras ayudas	1	4	2	2	3	2		14
TOTAL GENERAL		7	5	4	4	5	4	1	30	

A modo general, con relación a los niveles de Alta Permanencia en relación con los estudiantes que contaron o no con ayudas extra económicos, se observa en la tabla 20 que, en el grupo de estudiantes que contaron sólo con los apoyos Subsidio y Beca en conjunto, el 23,3% de estudiantes (7 de 30) tuvieron un nivel de Alta Permanencia bajo; el 13,3% de estudiantes (4 de 30) tuvieron un nivel de Alta Permanencia medio; y el 3,3% equivalente a un estudiante (1 de 30) presentó un nivel de Alta Permanencia elevado de 20 semestres; lo anterior quiere decir que el 36,6% de la población estudiantil de este grupo tuvieron Alta Permanencia de nivel bajo y medio. Ahora bien con relación a los estudiantes que contaron con los apoyos Subsidio y Beca más otras ayudas institucionales, se encontró que, el 23,3% de los estudiantes (7 de 30) presentaron un nivel de Alta Permanencia bajo de 13, 14 y 15 semestres; el otro 23,3% (7 de 30) presentaron un nivel de Alta Permanencia medio de 16, 17 y 18 semestres; lo anterior demuestra que el 46,6% de la población que contó con subsidio y beca en conjunto más otras ayudas institucionales, presentaron niveles de Alta Permanencia bajos y medios.

Al revisar el único caso de un estudiante que presentó Alta Permanencia de nivel elevado de 20 semestres, se puede plantear que éste estudiante contó con uno de los beneficios que

representa el mayor alivio económico entre los apoyos ofrecidos por la universidad, porque ofrece un auxilio alimentario para el almuerzo y un beneficio monetario mensual para el sostenimiento del estudiante, sin embargo, ésta persona no logró graduarse con un nivel menor de Alta Permanencia de su carrera, por lo que, esto podría deberse a razones diversas, personales familiares, económicas o académicas, que terminaron afectando su trayectoria estudiantil.

Con respecto a los niveles de Alta Permanencia por unidades académicas, se encontró en la población que recibió en conjunto subsidio y beca con adición de otras ayudas institucionales según la tabla 20, que: iniciando con la Facultad de Humanidades, se encontró que el 33,3% de los estudiantes (4 de 12) que recibieron subsidio y beca con adición de otra ayuda institucional tuvieron un nivel bajo de Alta Permanencia de 13 y 14 semestres y el 16,6% (2 de 12) de estudiantes de este grupo tuvieron un nivel de Alta Permanencia medio; en el caso de los estudiantes que recibieron solo subsidio y beca, se halló que el 16,6% (2 de 12 estudiantes) de estos presentaron un nivel de Alta Permanencia medio.

Frente a los niveles de Alta Permanencia de los 6 estudiantes del Instituto de Educación y Pedagogía, se halló que sin importar el tipo y cantidad de apoyos económicos institucionales recibidos, el 50% de estos tuvieron un nivel de Alta Permanencia que se ubicó en el nivel bajo y la otra mitad un nivel de Alta Permanencia medio, sumado a esto, en esta unidad académica no se presentaron estudiantes con Alta Permanencia de nivel elevado mayores a 18 semestres; por último, en la Facultad de Ingenierías, el 33,3% (4 de 12 estudiantes) de quienes recibieron solo subsidio y beca, presentaron Alta Permanencia de nivel bajo, mientras que en quienes recibieron subsidio, beca junto con la adición de otras ayudas, el 33,3% presentaron Alta Permanencia de nivel medio. De acuerdo a lo anterior, quienes recibieron subsidio, beca junto con otras ayudas adicionales tardaron más semestres en graduarse que quienes solo recibieron solo el subsidio y la beca en esta facultad.

Tabla 21

Tiempo de Permanencia, tipo de apoyo (subsidio/beca) y beneficios de otras ayudas, en estudiantes matriculados en el primer semestre de 2021 con código 2010 y con apoyo socioeconómico (subsidio/beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

UNIDAD ACADÉMICA	TIPO DE APOYO (Subsidio/Beca) Y OTRAS AYUDAS	TIEMPO DE PERMANENCIA POR SEMESTRE							TOTAL ALTA PERMANENCIA MAYOR A 12 SEMESTRES	
		14	16	17	18	19	20	21		
HUMANIDADES	BENEFICIO	SYB	1		1		1		3	
		S			1				1	
		SYB						1	1	
INSTITUTO DE EDU. Y PEDAGOGÍA	BENEFICIO	SYB+Padrinazgo y Estímulos Académicos				1			1	
		SYB+ICETEX, Monitoría, Estímulos Académicos	1						1	
		SYB					1		1	
INGENIERÍAS	BENEFICIO	SYB+Estímulos Académicos					1		1	
		S		1					1	
		SYB+ICETEX, Monitoría, Estímulos Académicos	1						1	
TOTAL	BENEFICIO	SYB+Padrinazgo y Estímulos Académicos				1			1	
		SYB+Estímulos Académicos					1		1	
		SYB	1		1		2	1	5	
TOTAL			1	1	1	1	1	3	1	9

Con relación a los tipos de apoyo económicos institucionales recibidos por los estudiantes aún matriculados en el primer semestre de 2021 con Alta Permanencia, se encontró que, el 55,5% de la población (5 de 9 estudiantes) contaron con el apoyo subsidio y beca sin ninguna otra ayuda institucional registrada y el 33,3% (3 de 9 estudiantes) restante de estudiantes que recibió apoyo contaron con subsidio y beca en conjunto con otras ayudas institucionales.

Con relación a los niveles de Alta Permanencia a nivel general por unidad académica, al estar tan dispersa la población entre los diferentes niveles no se pueden hacer generalizaciones al respecto, sin embargo, se observa que el 55,5% de estudiantes (3 de 9) tiene una Alta Permanencia de nivel elevado entre 19, 20 y 21 semestres, el 22,2% tiene una Alta Permanencia de nivel medio de 16 y 18 semestres. En contraste con un solo caso de un estudiante con un nivel de Alta Permanencia bajo de 14 semestres, esto marca una diferencia con respecto a la tabla 21 donde la población con Alta Permanencia y apoyo socioeconómico ya graduada presenta mayormente Alta Permanencia de nivel bajo y medio.

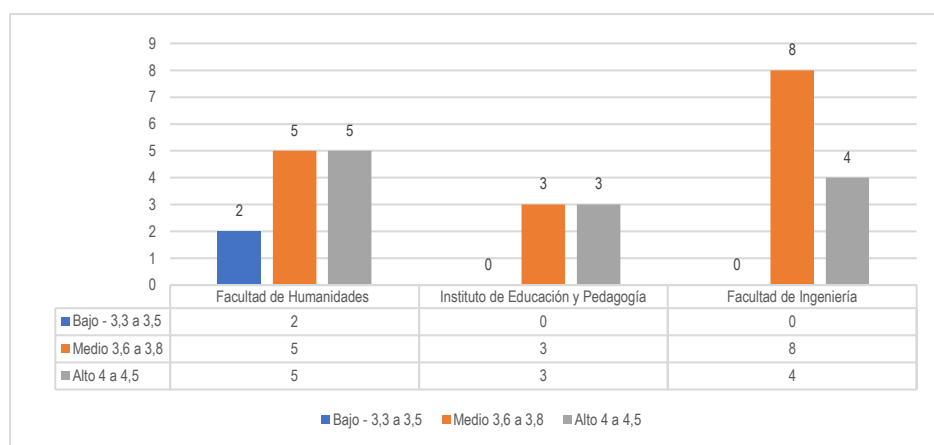
Con relación a los tipos de ayuda en las unidades académicas que concentran la mayoría de la población con Alta Permanencia, se nota en la Facultad de Humanidades que la población de esta unidad correspondiente a 3 estudiantes contó con subsidio y beca y presentaron niveles de Alta Permanencia variados, entre bajos (14 semestres), medios (18 semestres) y altos (20

semestres), lo que no permite identificar cosas en común entre la población de esta unidad académica. Con respecto al Instituto de Educación y Pedagogía, el 50% de su población contó con el apoyo subsidio y beca o solo subsidio sin ningún otro tipo de ayuda institucional y el otro 50% recibió el apoyo subsidio y beca más otras ayudas institucionales, y en general todos presentaron diversos niveles medios y bajos de Alta Permanencia. En la Facultad de Ingeniería se presentaron en total 2 casos de estudiantes con un nivel de Alta Permanencia elevado de 20 semestres y entre ellos, uno contó solo con el apoyo subsidio y beca y el otro con el apoyo subsidio y beca más un apoyo institucional adicional, que en este caso, fue el estímulo académico.

4.4 Características Académicas de los Estudiantes Beneficiados con los Servicios del Programa de Apoyo Socioeconómico de Bienestar Universitario con Alta Permanencia 2010-2021

Gráfico 12

Población con Alta Permanencia por Promedio Acumulado en Estudiantes Graduados con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario



El promedio académico acumulado constituye una característica que muestra el desempeño académico que sostienen los estudiantes durante toda la carrera, por lo cual, permite deducir el grado de compromiso y motivación de éstos respecto a su meta académica de conservar un buen nivel. Es importante aclarar que el hecho de que un estudiante con Alta Permanencia presente un promedio académico bajo no representa que éste sea mal estudiante, simplemente denota que ésta persona posiblemente tuvo dificultades académicas, económicas, familiares, psicológicas o incluso de integración a su vida universitaria y los grupos de apoyo con sus compañeros de estudio, razón por la cual obtuvo un nivel académico bajo.

Pese a lo anterior en el Gráfico 12 se hace notable cómo el 93,3% de los estudiantes que presentó Alta Permanencia con código 2010 y recibió apoyo socioeconómico en las tres unidades académicas representadas, sostuvo un promedio académico acumulado que se ubicó entre un nivel medio entre 3,6 y 3,8 y un nivel alto entre 4 a 4,5 puntos, lo cual señala el compromiso que tuvieron estos en conservar un promedio que representa que obtuvieron buenas notas durante su tiempo de estudios. En específico, entre los estudiantes que obtuvieron un promedio acumulado de nivel alto (4 a 4,5) se encontró que estos representaron el 40% de la población total con Alta Permanencia y apoyo socioeconómico, por otro lado, los estudiantes con un nivel académico medio (3,6 a 3,8) representaron el 53,3% de la población.

Al analizar la gráfica por unidad académica se observa que en la Facultad de Humanidades el 41,6% de la población estudiantil presentó un promedio académico acumulado alto (4 a 4,5), el 41,6% de estudiantes de esta unidad obtuvo un promedio académico de nivel medio (3,6 a 3,8) y en contraste solo el 16,6% de los estudiantes presentó un promedio académico acumulado bajo (3 a 3,5). En el caso de los estudiantes del Instituto de Educación y Pedagogía, el 50% de estos presentó un promedio académico acumulado alto, el 50% restante alcanzó promedio académico de nivel medio (3,6 a 3,8) y ningún estudiante presentó un promedio de nivel bajo (3 a 3,5). En tercer lugar, frente a la Facultad de Ingenierías el 66,6% de sus estudiantes obtuvo un promedio académico acumulado de nivel medio y el 33,3% restante un promedio académico de nivel alto.

4.4.1 Relación Entre Variables Tiempo de Permanencia y Promedio Académico Acumulado, en Estudiantes de Unidades Académicas de la Universidad del Valle

Tabla 22

Tiempo de Permanencia Estudiantil y Promedio Acumulado en Estudiantes Graduados con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

Unidad Académica	Promedio académico acumulado	Tiempo de Permanencia por Semestre			Total Alta Permanencia Mayor a 12 Semestres
		13 A 15	16 A 18	19 A 22	
Humanidades	Bajo - 3,3 A 3,5		2		2
	Medio - 3,6 A 3,8	3	1	1	5
	Alto - 4 A 4,5	3	2		5
IEP	Medio - 3,6 A 3,8	1	2		3
	Alto - 4 A 4,5	2	1		3
ING	Medio - 3,6 A 3,8	5	3		8
	Alto - 4 A 4,5	2	2		4
Total	Bajo - 3,3 A 3,5		2		2
	Medio - 3,6 A 3,8	9	6	1	16
	Alto - 4 A 4,5	7	5		12
Total General		16	13	1	30

Ahora bien, frente a los niveles temporales de Alta Permanencia por unidad académica con relación al promedio académico acumulado se encontró para resaltar en la Tabla 22 que en la Facultad de Humanidades el 50% (6 de 12 estudiantes) de la población de esta dependencia presenta promedios académicos acumulados medios (3,6 a 3,8) y altos (4 a 4,5) y tiempos de Alta Permanencia de nivel bajo entre los 13 a 15 semestres. De otro lado, el 41,6% de la población tiene tiempos de permanencia medios entre los 16 a 18 semestres en correspondencia con un 50% de la población con un promedio académico de nivel bajo entre los 3 a 3,5 puntos, mientras que el otro 50% presenta promedios académicos acumulados altos entre los 4 a 4,5 puntos. De acuerdo con lo anterior, a mayor número de semestres se presenta una disminución del promedio académico en la población de la Facultad de Humanidades.

Con relación al Instituto de Educación y Pedagogía, el 33,3% de su población contó con un nivel temporal de Alta Permanencia bajo de 13 a 15 semestres y un promedio académico acumulado alto de 4 a 4,5 puntos, en contraste, otro 33,3% de la población del Instituto presentó un tiempo de permanencia mayor equivalente a un nivel medio entre los 16 a 18 semestres y un promedio académico acumulado medio de 3,6 a 3,8 puntos. En esta ocasión quienes tuvieron más tiempo de permanencia en esta dependencia por el hecho de cursar mayor cantidad de semestres, bajaron su desempeño académico lo que se hace notable en su promedio académico acumulado.

En el caso de la Facultad de Ingenierías se halló que el 66,6% de su población presenta una Alta Permanencia de nivel bajo entre 13 a 15 semestres, en el cual su población se divide en un 41,6% (5 de 12 estudiantes) con un promedio académico acumulado de nivel académico medio entre 3,6 a 3,8 puntos, y un 25% (3 de 12 estudiantes) de la población con un nivel temporal de Alta Permanencia medio y también con un nivel académico medio de 3,6 a 3,8 puntos. También para el caso de esta unidad, se presentaron casos representativos del 33,3% (4 de 12) con promedios académicos acumulados altos de 4 a 4,5 puntos y niveles temporales de Alta Permanencia de nivel bajo de 13 a 15 semestres y de nivel medio de 16 a 18 semestres. Al analizar esta unidad académica se resalta que no se presentó ningún caso de estudiantes con un promedio académico de nivel bajo (3 a 3,5).

Tabla 23

Tiempo de Permanencia Estudiantil y Promedio Acumulado en Estudiantes Matriculados en el Primer Semestre de 2021 con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

Unidad Académica	Promedio Académico Acumulado	Tiempo de Permanencia por Semestre			Total Alta Permanencia Mayor a 12 Semestres
		13 A 15	16 A 18	19 A 22	
Humanidades	Bajo - 3,3 A 3,5		1	1	2
	Medio - 3,6 A 3,8			1	1
IEP	Medio - 3,6 A 3,8		3		3
ING	Medio - 3,6 A 3,8	1		2	3
Total	Bajo - 3,3 A 3,5		1	1	2
	Medio - 3,6 A 3,8	1	3	3	7
	Alto - 4 A 4,5				0
Total General		1	4	4	9

Frente a la población matriculada en el semestre 2021-1 se encontró en la Tabla 23 que con relación al promedio académico acumulado que el 33,3% presentó un nivel temporal de Alta Permanencia entre los 16 a 18 semestres en correspondencia con un promedio académico acumulado de nivel medio, entre 3,6 y 3,8 puntos, mientras que otro 33,3% de la población de presentó un nivel temporal de Alta Permanencia alto entre 19 y 22 semestres y un promedio académico que pese a la extensión de su tiempo de permanencia en sus estudios fue de nivel medio entre 3,6 y 3,8 puntos. No obstante, en la tabla se halló que el 22,2% de estudiantes con un nivel de Alta Permanencia alto de 19 a 22 semestres tuvieron un nivel académico bajo de 3,3 a 3,5 puntos, pero esta proporción es realmente baja en comparación con el resto de los estudiantes de la Tabla 23. Se nota que el 77,7% de la población de la tabla 23 presentó un nivel temporal de Alta Permanencia medio de 3,6 a 3,8 puntos.

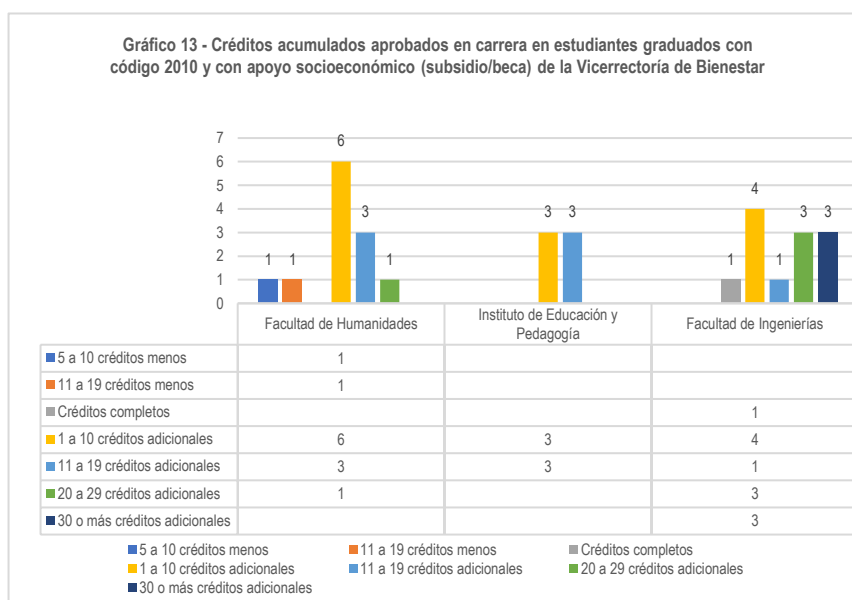
Respecto a los niveles temporales de Alta Permanencia y los promedios académicos acumulados, se halló que en la Facultad de Humanidades el 66,6% de su población (2 de 3 estudiantes), presentó un promedio académico acumulado bajo de 3,3 a 3,5 puntos y un nivel de Alta Permanencia mayoritariamente medio y alto. Para el caso del Instituto de Educación y Pedagogía que toda su población matriculada en el semestre 2021-1 presentó un nivel de Alta Permanencia y un promedio académico acumulado de nivel medio (3,6 a 3,8); por último, en la Facultad de Ingenierías toda la población matriculada en el semestre 2021-1 presentó un promedio académico acumulado de nivel medio entre 3,6 a 3,8 puntos, entre estos el 66,6 % (2 de 3 estudiantes) tuvo un nivel temporal de Alta Permanencia elevado entre 19 a 22 semestres y el 33,3% de la población correspondiente a un estudiante tuvo un promedio académico acumulado de nivel medio (3,6 a 3,8) y un nivel de Alta Permanencia bajo de 13 a 15 semestres,

por lo que sin importar el tiempo de permanencia los estudiantes de esta facultad tuvieron un promedio académico de nivel medio entre 3,6 a 3,8 puntos.

4.4.2 Relación Entre Variables Tiempo de Permanencia y Créditos Matriculados y Exigidos, en Estudiantes de Unidades Académicas de la Universidad del Valle

Gráfico 13

Créditos Acumulados Aprobados en Carrera en Estudiantes Graduados con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar



Con el fin de graduarse de un programa académico de determinada unidad académica en la Universidad del Valle el estudiante debe aprobar el número de créditos correspondiente a cada asignatura que haya cursado durante su carrera, por tanto, la institucionalidad ha determinado según cada programa académico el número total de créditos para aprobar según las materias cursadas. Sin embargo, algunos estudiantes matriculan mayor número de créditos cuando ven una cantidad mayor de asignaturas que suelen ser asignaturas electivas complementarias relacionadas con temas que incluso no están centrados en el núcleo de la carrera que se esté cursando o en algunos casos electivas profesionales relacionadas con la carrera. Lo anterior, constituye una elección que muchos estudiantes toman debido a razones tales como interés en la temática trabajada en determinada electiva, dedicar su tiempo de esparcimiento en aprender, necesidad de ocupar los lapsos de tiempo entre una y otra clase, entre otras. Se tiene conocimiento

sobre estas razones, debido a que los estudiantes que participaron en las entrevistas del presente trabajo de investigación compartieron información sobre ello.

Frente a lo anterior, en el Gráfico 13 se representó la cantidad de créditos acumulados y aprobados por los estudiantes de la Facultad de Humanidades, la Facultad de Ingenierías y el Instituto de Educación y Pedagogía con relación a los créditos exigidos en cada programa académico, en este sentido por cada unidad académica puede identificarse lo siguiente sobre este gráfico:

En la Facultad de Humanidades el 50% (6 de 12 estudiantes) de la población con Alta Permanencia solo realizó de 1 a 10 créditos adicionales a los exigidos en su programa académico, por lo que puede inferirse que esta población cursó entre, 1, 2, o 3 asignaturas extra (aproximadamente de tres créditos cada una) razón por la cual se excedieron en la cantidad de créditos que les exigieron en la carrera, lo cual realmente no es un número de asignaturas muy alto pero sí pudo haber provocado que los estudiantes ocuparan parte de su tiempo en cursar una materia que no tenían la obligación de ver. Sin embargo, no podría plantearse que esto trata de una pérdida de tiempo para ese estudiante, puesto que puede que haya sido de gran importancia para este haber aprendido lo que entendió en las asignaturas que le llevaron a exceder los créditos. Por otro lado, el 25% (3 de 12) de los estudiantes de la Facultad de Humanidades cursó entre 11 a 19 créditos adicionales a los exigidos en su carrera, por tanto, posiblemente cursó entre 4, 5 o 6 asignaturas (aproximadamente de tres créditos cada una) que les sumaron un número mayor de créditos a los exigidos, lo cual denota que el estudiante cursó una cantidad de asignaturas extra equivalente incluso a la cantidad de materias que puede ver en un semestre, lo cual, le generó Alta Permanencia y la prolongación de su meta de graduación.

En el Instituto de Educación y Pedagogía se encontró que el 50% de la población excedió el número de créditos exigidos entre 1 a 10 créditos adicionales equiparable a aproximadamente entre 1 a 3 asignaturas, mientras que, en esta misma unidad académica el otro 50% de la población se pasó de los créditos exigidos porque realizó entre 11 a 10 créditos adicionales, por lo cual posiblemente cursó entre 4 a 6 asignaturas, por tanto, no hay mucha variabilidad entre la población de este Instituto respecto a los créditos exigidos, sin embargo, se hace notable que la mayoría de los estudiantes de esta dependencia suelen pasarse de créditos aunque sea en un grado medio, por cursar entre 1 a 3 asignaturas o entre 4 a 6.

En la Facultad de Ingenierías el 33,3% de su población (4 de 12) llegó a cursar durante su tiempo de estudios entre 1 a 10 créditos adicionales a los exigidos en su carrera, por tanto, vieron entre 1 a 3 asignaturas adicionales. Por otro lado, el 50% (6 de 12) del estudiantado de esta facultad cursó entre 20 a 30 o más créditos adicionales a los exigidos durante toda su carrera, lo cual puede llegar a ser preocupante porque podría deducirse que estos cursaron entre 6 y 10 asignaturas extra lo cual sería equivalente en términos temporales a dos semestres que el estudiante cursó de más en la universidad, lo cual pudo haber afectado al estudiante respecto a la graduación o a la obtención de alguna oportunidad laboral, debido a que esto prolongó la obtención del título que los acredita como profesionales, no obstante, esto es lo que se logra percibir desde una mirada externa. Gracias a la información obtenida en las entrevistas se encontraron testimonios de estudiantes que expresaron que deseaban graduarse rápido y también expresaron querían aprovechar al máximo las oportunidades de aprender cosas nuevas en la universidad que pudieran sumarles en su crecimiento personal y profesional.

Tabla 24

Tiempo de Permanencia Estudiantil y Créditos Acumulados Aprobados en Carrera en Estudiantes Graduados con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

Unidad Académica	Créditos Acumulados Aprobados	Tiempo de Permanencia por Semestre			Total Alta Permanencia Mayor A 12 Semestres
		13 A 15	16 A 18	19 A 22	
Humanidades	5 a 10 créditos menos a los exigidos	1			1
	11 a 19 créditos menos a los exigidos		1		1
	1 a 10 créditos adicionales a los exigidos	4	2		6
	11 a 19 créditos adicionales a los exigidos	1	1	1	3
	20 a 29 créditos adicionales a los exigidos		1		1
IEP	1 a 10 créditos adicionales a los exigidos	2	1		3
	11 a 19 créditos adicionales a los exigidos	1	2		3
ING	Créditos completos	1			1
	1 a 10 créditos adicionales a los exigidos	4			4
	11 a 19 créditos adicionales a los exigidos		1		1
	20 a 29 créditos adicionales a los exigidos	2	1		3
	30 o más créditos adicionales a los exigidos		3		3
Total	5 a 10 créditos menos a los exigidos	1			1
	11 a 19 créditos menos a los exigidos		1		1
	Créditos completos	1			1
	1 a 10 créditos adicionales a los exigidos	10	3		13
	11 a 19 créditos adicionales a los exigidos	2	4	1	7
		2	2		4
			3		3
Total General		16	13	1	30

Respecto a los niveles temporales de Alta Permanencia y los créditos acumulados aprobados por los estudiantes graduados, se encontró según lo evidenciado en la Tabla 24 que, a nivel general entre el 43,3%(13 de 30) de los estudiantes que aprobaron entre 1 a 10 créditos

durante su carrera universitaria el 77,7% de estos (10 de 13 estudiantes) presentó una Alta Permanencia de nivel bajo de 13 a 15 semestres, lo cual tiene sentido porque según esto matricularon más o menos entre 1 a 3 asignaturas extra durante su permanencia universitaria, por lo que esto los llevó a extender su tiempo y presentar Alta Permanencia, pero no a tan alto grado.

De igual forma el 23,3%(7 de 30) de los estudiantes extendió su tiempo de permanencia por matricular entre 11 a 19 créditos extra, es decir, que vieron aproximadamente entre 4 a 6 asignaturas de más, lo cual tiene lógica con el hecho de que entre estos el 57% (4 de 7) presentó niveles temporales de Alta Permanencia entre 16 a 18 semestres, por lo que, a mayor número de créditos mayor número de semestres matriculados, la matrícula de créditos es un tema importante a trabajar.

De otro lado, en el caso de los estudiantes que matricularon entre 20, 30 o más créditos, se halló que estos representaron un grupo correspondiente al 23,3% (7 de 30) de la Tabla 24, pero curiosamente sus niveles temporales de Alta Permanencia se encuentran entre los niveles bajo y medio, específicamente el 57% (4 de 7) de los estudiantes de este grupo tuvo una Alta Permanencia que se ubicó por mitad, entre los 13 a 15 semestres (nivel bajo) y entre los 16 a 18 semestres (nivel medio). El 42,8 (3 de 7) de los estudiantes con más de 20 créditos tuvo una Alta Permanencia entre los 16 a 18 semestres (nivel medio).

En cuanto a los niveles de Alta Permanencia por unidad académica, en primer lugar, en la Facultad de Humanidades se encontró frente al 50% de la población de esta unidad, que presentó una extensión en los créditos entre 1 a 10 créditos adicionales a los exigidos, y entre estos, el 66,6% (4 de 6) tuvo niveles temporales de Alta Permanencia bajos que se ubicaron entre 13 a 15 semestres y el 25% (2 de 6) restante de su población que también tuvo la misma extensión en los créditos acumulados aprobados presentó un nivel de Alta Permanencia medio entre 16 a 18 semestres. Por tanto, los niveles temporales de Alta Permanencia de los estudiantes de la Tabla 24 en esta facultad se encuentran entre el nivel bajo y el medio en coherencia con la extensión de los créditos que ronda entre 1 a 10 créditos equivalente a 1, 2 o 3 asignaturas; estos no tuvieron una extensión tan alta de su tiempo porque no matricularon tantas asignaturas extra. Por otro lado, el 25% (3 de 12) de la población de esta unidad académica presentó entre 11 a 19 créditos adicionales a los exigidos en su historial académico; se esperaría que en consecuencia sus niveles temporales de Alta Permanencia se ubiquen entre el nivel medio y el elevado, no obstante, en este grupo se halló que los casos de los 3 estudiantes que matricularon esta cantidad de créditos

se ubicaron en los niveles temporales de Alta Permanencia, bajo, medio y elevado. Es de resaltar que en esta unidad académica se presentaron 2 casos de estudiantes con niveles temporales de Alta Permanencia bajo y medio que se graduaron faltándoles entre 5 a 19 créditos de los exigidos por su programa académico.

En el caso del Instituto de Educación y Pedagogía el 50% de su población presentó entre 1 a 10 créditos adicionales (equivalente a 1, 2 o 3 asignaturas extra) a los exigidos en su carrera y niveles de Alta Permanencia sobre todo bajos entre 13 a 15 semestres y un caso de un estudiante con un tiempo de Alta Permanencia medio. En el caso de quienes matricularon entre 11 a 19 créditos adicionales a los exigidos equivalentes a la matrícula de 4, 5 o 6 asignaturas extra, presentaron sobre todo niveles temporales de Alta Permanencia medios entre 16 a 18 semestres, y 1 caso de un estudiante con un nivel bajo de entre 13 a 15 semestres. En suma, los estudiantes de este instituto que presentaron en su historial académico entre 1 y 19 créditos adicionales a los exigidos presentaron niveles temporales de Alta Permanencia bajos y medios.

Por último, respecto a la Facultad de Ingenierías el 50% de su población (6 de 12) se extendieron bastante en los créditos matriculados aprobados, pues matricularon entre 20, 30 o más créditos adicionales a los exigidos y presentaron niveles temporales de Alta Permanencia principalmente medios de 16 a 18 semestres representados por el 66,66% de su población (4 de 6) y en segunda instancia niveles bajos de 13 a 15 semestres representados por el 33,3% de sus estudiantes, lo cual implica que posiblemente la extensión de los créditos no significó necesariamente la prolongación de nivel más elevado en el tiempo de permanencia de estos estudiantes. De otro lado, respecto al 33,3% de esta unidad académica (4 de 12), se encontró que estos matricularon entre 1 a 10 créditos adicionales a los exigidos y presentaron niveles temporales de Alta Permanencia bajos de 13 a 15 semestres, además de esto, en esta facultad se presentó 1 solo caso de un estudiante que al graduarse lo hizo con los créditos completos, es decir, no se extendió, ni le faltaron créditos por aprobar, lo cual resulta interesante pues fue el único caso que se graduó sin extender sus créditos.

Tabla 25

Tiempo de Permanencia estudiantil y Créditos Acumulados Aprobados en Carrera en Estudiantes Matriculados en el Primer Semestre de 2021 con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

Unidad Académica	Créditos acumulados aprobados	Tiempo de permanencia por Semestre			Total Alta Permanencia Mayor A 12 Semestres
		13 A 15	16 A 18	19 A 22	
	Créditos completos		1	1	2
Humanidades	20 a 29 créditos adicionales a los exigidos			1	1
IEP	1 a 9 créditos adicionales a los exigidos		1		1
	10 a 19 créditos adicionales a los exigidos		2		2
ING	10 a 19 créditos adicionales a los exigidos			2	2
	31 créditos menos a los exigidos	1			1
	Créditos completos		1	1	2
	20 a 29 créditos adicionales a los exigidos			1	1
Total	1 a 9 créditos adicionales a los exigidos		1		1
	10 a 19 créditos adicionales a los exigidos		2	2	4
	31 créditos menos a los exigidos	1			1
Total General		1	4	4	9

Frente a los estudiantes matriculados en el primer semestre de 2021, se observa en la Tabla 25 de modo general que el 44,4% de su población que matriculó entre 10 a 19 créditos adicionales a los exigidos presentó niveles temporales de Alta Permanencia medios de 16 a 18 semestres y elevados de 19 a 22 semestres. Por otro lado, el 22,2% (2 de 9) de la población hasta ese momento contaba con los créditos completos y presentó niveles de Alta Permanencia medios de 16 a 18 semestres y elevados de 19 a 22 semestres, por lo que en este caso la extensión en el tiempo de permanencia posiblemente se relacionó con un tema diferente a la matrícula de créditos exigidos, como por ejemplo, motivos económicos, académicos (prolongación de trabajo de grado) y psicológicos.

En lo referente al único caso de un estudiante matriculado en el primer semestre de 2021 que se encontraba hasta ese momento con 31 créditos menos a los exigidos y un nivel temporal de Alta Permanencia bajo de 13 a 15 semestres, se podría pensar que éste caso resulta contradictorio al tratarse de un estudiante que ingresó en el año 2010. No obstante, al no considerarse los semestres durante los cuales el estudiante estuvo por fuera del sistema porque presentó una deserción prolongada, esto implicó que su nivel temporal de Alta Permanencia resulte bajo, no obstante, el tiempo para graduarse sí ha sido elevado, si se tiene en cuenta el año de ingreso respecto al semestre en el que se encontraba este en ese momento.

En contraposición al caso anteriormente descrito, se encontró el de un estudiante que presentó entre 20 a 29 créditos adicionales a los exigidos y un nivel temporal de Alta Permanencia entre 19 a 22 semestres, lo cual puede indicar que en el caso de este estudiante, la matrícula extra

de créditos pudo provocar la prolongación de su tiempo de permanencia o que incluso puede que no lo haya hecho directamente, no obstante, esto le implicó no dedicarle de lleno el tiempo requerido a las asignaturas de su programa académico.

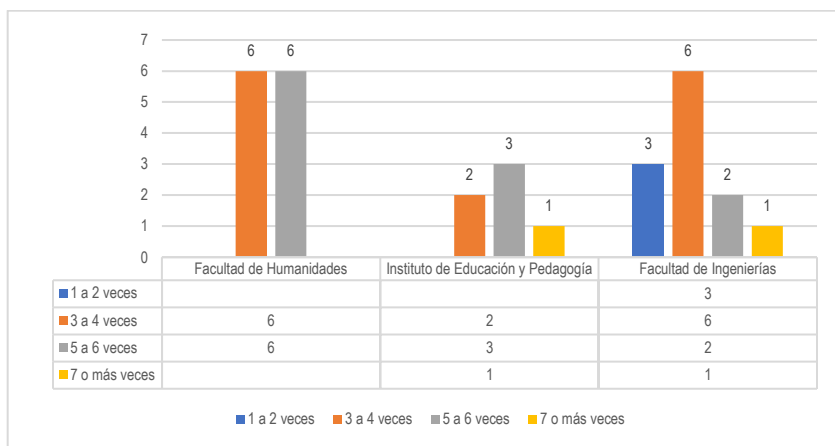
Por unidad académica se encontró que en la Facultad de Humanidades el 66,6% (2 de 3) de los estudiantes con código 2010 matriculados en el primer semestre de 2021 se encontraba hasta ese momento con el total de créditos exigidos en su carrera completos y presentó tiempos de permanencia de nivel medio entre los 16 a 18 semestres y de nivel elevado entre los 19 a 22 semestres, por lo que se presume que posiblemente éstos estudiantes estaban próximos a graduarse en ese momento y se puede plantear también que la extensión de sus créditos no tiene directa relación con su tiempo de permanencia que es bastante prolongado. Por otro lado, en el Instituto de Educación y Pedagogía, se halló que el 66,6% (2 de 3) de su población presentó entre 10 a 19 créditos adicionales a los exigidos y un tiempo de Alta Permanencia de nivel medio, por lo que, posiblemente en este caso sí haya una correspondencia entre la extensión de los créditos exigidos respecto al tiempo de permanencia prolongado del estudiante.

En la Facultad de ingenierías se encontró el 66,6% de su población con un nivel elevado de créditos adicionales a los exigidos entre 10 a 19 en correspondencia con un nivel temporal de Alta Permanencia elevado entre 19 a 22 semestres, por lo que se entiende que éstos estudiantes matricularon entre 4 a 6 asignaturas, lo que pudo influir en la extensión de su tiempo de permanencia en sus estudios y en consecuencia su situación de Alta Permanencia, aunque también puede que esto también haya sido influido por un conjunto de elementos, económicos, familiares y personales.

4.4.3 Relación Entre Variables Tiempo de Permanencia y Número de Veces que Matriculó Trabajo de Grado, en Estudiantes de Unidades Académicas de la Universidad del Valle

Gráfico 14

Tiempo de Permanencia Estudiantil y Número de Veces que Matriculó Trabajo de Grado en Estudiantes Graduados con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar



La prolongación del tiempo de estudio que resulta en Alta Permanencia también puede tener relación con las dificultades por las que puede atravesar el estudiante cuando se encuentra en la etapa final de su programa académico desarrollando su trabajo grado, el cual institucionalmente tiene 2 ciclos semestrales que pueden extenderse hasta en 2 ciclos más y en caso que el comité de programa lo apruebe el estudiante puede volver a comenzar el ciclo según lo estipula el Acuerdo 009 o Reglamento Estudiantil de la Universidad del Valle (Consejo Superior, 1997, p. 30).

Con relación a lo anterior, en el Gráfico 14 puede verse por unidad académica como en el caso de la Facultad de Humanidades, éstos constituyen la facultad en la que el 50% de su población matricula entre 3 y 4 veces la asignatura trabajo de grado o incluso el otro 50% que indica que matriculó entre 5 o 6 veces esta asignatura; por tanto, puede inferirse que éste asignatura puede estar causando cierta dificultad al estudiantado de esta unidad al final de la carrera. Con base en lo anterior, puede plantearse que los estudiantes de esta unidad académica completaron los 4 ciclos máximos establecidos por el Acuerdo 009 respecto al número de veces que se puede matricular esta asignatura o incluso lo sobrepasaron, seguramente debido a situaciones especiales razón por la cual el comité académico de programa les permitió repetir el ciclo.

En el caso del Instituto de Educación y Pedagogía, el 50%(3 de 6) de su población matriculó trabajo de grado entre 5 a 6 veces, el 33,3% matriculó trabajo de grado entre 3 a 4 veces y el 16,6% (1 de 6) incluso matriculó esta asignatura 7 veces, por tanto se presume que posiblemente los estudiantes de esta unidad académica presentaron dificultades respecto a esto.

En cuanto a la Facultad de Ingenierías el 50% de su población (6 de 12) matriculó trabajo de grado entre 3 a 4 veces y el 25% (3 de 6) lo matriculó entre 1 y 2 veces, por tanto, puede plantearse que en el caso de esta unidad académica los estudiantes no suelen demorar más de los 4 ciclos de trabajo de grado.

Tabla 26

Tiempo de Permanencia Estudiantil y Número de Veces que Matriculó Trabajo de Grado en Estudiantes Graduados con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

Unidad Académica	Número de veces que matriculó Trabajo de Grado	Tiempo de Permanencia por Semestre			Total Alta Permanencia Mayor a 12 Semestres
		13 A 15	16 A 18	19 A 22	
Humanidades	3 a 4 veces	4	2		6
	5 a 6 veces	2	3	1	6
IEP	3 a 4 veces	1	1		2
	5 a 6 veces	2	1		3
	7 o más veces		1		1
ING	1 a 2 veces	2	1		3
	3 a 4 veces	5	1		6
	5 a 6 veces		2		2
	7 o más veces		1		1
	1 a 2 veces	2	1		3
Total	3 a 4 veces	10	4		14
	5 a 6 veces	4	6	1	11
	7 o más veces	0	2		2
Total General		16	13	1	30

Al relacionar el número de veces que los estudiantes matricularon trabajo de grado con el tiempo de permanencia, se puede o no hallar una relación entre estas dos variables es así como el 46,6% de los estudiantes de la Tabla 26 matriculó trabajo de grado entre 3 a 4 veces, y en este mismo grupo el 71% (10 de 14) presentó un tiempo de permanencia de nivel bajo entre 13 a 15 semestres, mientras que el 28,5% presentó un tiempo de permanencia de nivel medio entre 16 a 18 semestres. Según esto, la mayoría de esta población presentó un nivel temporal de Alta Permanencia bajo; no obstante, el 33,3% (10 de 30) de los estudiantes matriculó trabajo de grado entre 5 a 6 veces y alcanzó niveles temporales de Alta Permanencia medios entre los 16 a 18 semestres y bajos entre los 13 a 15 semestres.

Con respecto a los niveles temporales de Alta Permanencia por unidad académica, se encontró que en la Facultad de Humanidades entre la población que matriculó trabajo de

Grado entre 3 a 4 veces, el 33,3% (4 de 12) tuvo un nivel temporal de Alta Permanencia bajo entre 13 a 15 semestres y el 25% (3 de 12) tuvo un tiempo de Alta Permanencia de nivel medio entre 16 a 18 semestres y matricularon esta asignatura entre 5 a 6 veces. Además, en esta facultad solo se presentó el caso de un estudiante con tiempo de permanencia elevado. Por tanto, más de la mitad de la población de esta unidad académica presentó una Alta Permanencia con un nivel temporal que se ubicó entre el nivel bajo de 13 a 15 semestres y el nivel medio de 16 a 18 semestres y matriculó trabajo de grado entre 3 a 4 o entre 5 a 6 veces, por lo que se extendieron en la realización de su trabajo grado y posiblemente presentaron alguna dificultad en esta etapa.

Con relación al Instituto de Educación y Pedagogía el 50% (3 de 6) de su población matriculó trabajo de grado entre 5 a 6 veces y entre estos el 66,6% presentó un nivel de Alta Permanencia bajo de 13 a 15 semestres. En este caso puede que estos estudiantes se hayan extendido en su tiempo de permanencia principalmente debido a dificultades en la etapa en la que estaban haciendo su trabajo de grado, lo cual propiamente podría tener que ver con la metodología para desarrollarlo, falta de conocimientos sobre el tema o dificultades de otra índole que les afectaron en esta etapa de su carrera. Por otro lado, se presentó en esta unidad el caso de un estudiante que presentó un nivel temporal de Alta Permanencia medio entre 16 a 18 semestres y matriculó trabajo de grado hasta 7 veces; este caso específicamente posiblemente tiene relación con la dificultad del estudiante para superar esta etapa de su carrera.

En cuanto a la Facultad de ingenierías, se encontró que en esta el 50% matriculó trabajo de grado entre 3 a 4 veces y en este mismo grupo el 83,3% tuvo una Alta Permanencia entre 13 a 15 semestres, mientras que el 25% de la población de esta facultad matriculó trabajo de grado entre 1 a 2 veces y presentó un Tiempo de Permanencia mayoritariamente entre 13 a 15 semestres de nivel bajo y el caso de un estudiante que matriculó trabajo de grado 7 veces y contó con un tiempo de Alta Permanencia de nivel medio entre 16 a 18 semestres. Al revisar el caso de la Facultad de Ingenierías se puede afirmar que la mayoría de su población rondó en tiempos de Alta Permanencia de nivel bajo y medio y matriculó trabajo de grado entre 2 a 6 veces y no se presentó ningún caso de algún estudiante en la Facultad que tuviera Alta Permanencia de nivel elevado de 19 a 22 semestres.

Tabla 27

Tiempo de Permanencia Estudiantil y Número de veces que Matriculó Trabajo de Grado en Estudiantes Matriculados en el Primer Semestre de 2021 con Código 2010 y con Apoyo Socioeconómico (Subsidio/Beca) de la Vicerrectoría de Bienestar

Unidad Académica	Número de veces que matriculó Trabajo de Grado	Tiempo de Permanencia por Semestre			Total Alta Permanencia Mayor a 12 Semestres
		13 A 15	16 A 18	19 A 22	
Humanidades	5 a 6 veces		1	1	2
	7 o más veces			1	1
	3 a 4 veces		1		1
IEP	5 a 6 veces		2		2
ING	No ha matriculado Trabajo de Grado	1		1	2
	1 a 2 veces			1	1
	No ha matriculado Trabajo de Grado	1		1	2
Total	1 a 2 veces	1			1
	3 a 4 veces		1		1
	5 a 6 veces		3	1	4
	7 o más veces			1	1
Total General		2	4	3	9

Ahora frente a la población matriculada en el primer semestre de 2021 que presentó Alta Permanencia y apoyo socioeconómico, se encontró que el 44,4% (4 de 9) de estos estudiantes matriculó Trabajo de Grado entre 5 a 6 veces con niveles temporales de Alta Permanencia mayoritariamente medios entre 16 a 18 semestres. También se dio el caso de un estudiante que ha matriculado hasta 7 veces esta asignatura y presentó un nivel temporal de Alta Permanencia elevado de 19 a 22 semestres, según esto, la cantidad de semestres del estudiante en coherencia con el número de veces que cursó trabajo de grado denota que éste probablemente tuvo dificultades con este tema o le sucedieron situaciones que le afectaron durante esta etapa. Sumado a lo anterior, resulta importante resaltar el caso de 2 estudiantes que aún no habían matriculado esta asignatura en el momento de la revisión de la información con tiempos de permanencia de nivel bajo de 13 a 15 semestres y medio de 16 a 18 semestres, por lo que, en estos casos la prolongación de su tiempo de permanencia se debe seguramente a otro tipo de factores ajenos a la realización del trabajo de grado.

En cuanto a la revisión del tema en relación con cada unidad académica, se encontró que en la Facultad de Humanidades el 66,6% (2 de 3) del estudiantado matriculado en el primer semestre de 2021, matriculó trabajo de grado entre 5 a 6 veces y presentó tiempos de Alta Permanencia medios entre 16 a 18 semestres y altos entre 19 a 22 semestres, por lo que en este caso, puede que los estudiantes de esta unidad aún activos en el 2021 hayan presentado dificultades con el trabajo de grado y la extensión de su tiempo de permanencia tenga directa relación con esto. En cuanto al Instituto de Educación y Pedagogía se encontró que también el 66,6% (2 de 2) de su población matriculó Trabajo de Grado entre 5 a 6 veces y presentó un nivel

de Alta Permanencia temporal medio de 16 a 18 semestres, por tanto, para esta unidad académica pudo haber acaecido algo similar a lo ya afirmado. Con relación a la Facultad de Ingenierías se halló que el 66,6% (2 de 3) no había matriculado trabajo de grado en el momento en el cual se consultó la información y entre estos, uno presentó una Alta Permanencia de nivel elevado de 19 a 22 semestres y otra de nivel bajo entre 13 a 15 semestres; por último, en Ingenierías se presentó 1 solo caso de un estudiante que pese a que hasta el momento de la consulta de la información había matriculado entre 1 a 2 veces Trabajo de Grado, no obstante, éste presentó una Alta Permanencia de un nivel temporal elevado entre 19 a 22 semestres, por lo que, puede que este caso no tenga relación con el tema de Trabajo Grado, porque el estudiante solo matriculó 2 ciclos hasta el primer semestre de 2021.

Capítulo 5. Motivaciones y Experiencias de Persistencia Estudiantil en Estudiantes con Alta Permanencia de la Universidad del Valle: Facultad de Humanidades, Instituto de Educación y Pedagogía y Facultad de Ingenierías 2010-2021

En este capítulo se analizarán los testimonios de ocho estudiantes que aceptaron participar en las entrevistas semiestructuradas de este trabajo, pertenecientes a las unidades académicas con mayor número de casos de Alta Permanencia en la Universidad del Valle: Instituto de Educación y Pedagogía (Estudios Políticos), Facultad de Humanidades (Geografía, Lic. en Historia y Lic. en Filosofía), y Facultad de Ingenierías (Ingeniería en Sistemas, Ingeniería en Química, Ingeniería en Sistemas), quienes contaron con el apoyo socioeconómico de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario (subsidio de sostenimiento o beca de alimentación) y persistieron respecto a su meta de culminar sus estudios pese a haber presentado Alta Permanencia mayor a doce semestres durante sus estudios profesionales.

Las ocho personas entrevistadas integraron las cohortes del año 2010, entre ellos 6 se graduaron entre los años 2018 (25%), 2019 (25%), 2020 (12,5%) y 2021 (12,5%) y presentaron Alta Permanencia de nivel medio en un 75% (4 casos) y alto en un 25% (2 casos). Frente a las características demográficas y económicas, todos los entrevistados se identificaron como mestizos, respecto al sexo, se entrevistaron siete hombres y una mujer, los cuales proceden en un 75% de Cali y ciudades del Valle del Cauca y durante sus estudios universitarios residieron principalmente en Cali (75%); su estrato socioeconómico ronda en un 75% entre los estratos 1 (25%) y 2 (50%). Sumado a ello, el 87,5% no trabajaba al momento en el cual solicitaron el subsidio y el 75% (6 de 8) recibió tanto el subsidio como la beca de alimentación en algún momento de su trayectoria estudiantil, pese a ello presentaron situaciones económicas, académicas, familiares y personales (salud mental) que les llevaron a la extensión de su permanencia estudiantil.

Frente a las características académicas el 87,5% (7 de 8) de los entrevistados presentó deserción en algún momento de su carrera, debido a razones principalmente económicas, familiares y psicológicas (salud mental). Entre las personas entrevistadas, dos de ocho (25%), aún no habían logrado graduarse en el semestre 2021-I, debido a situaciones personales relacionadas con el aspecto económico y psicológico (motivacional), estos estudiantes integran las filas de la Facultad de Humanidades (programa académico: Lic. en Historia) y la Facultad de Ingenierías (Ingeniería en Sistemas); por otro lado, los promedios académicos acumulados de los

8 entrevistados se ubicaron en, el 50% con notas entre 4 y 4,4 y el otro 50% con notas entre 3,48 y 3,88²⁵; además de lo anterior con relación al número de veces que matricularon Trabajo de Grado (incluyendo continuación), se halló que el 37,5% lo hizo entre 3 y 4 veces, el 25% matriculó 5 veces, otro 25% matriculó 7 veces y solo se presentó 1 caso de una persona que no ha matriculado esta asignatura y aún estaba activo en el semestre 2021-1, debido a causas principalmente económicas y académicas. Se destaca como en los entrevistados el 50% matriculó Trabajo de Grado entre 5 y 7 veces, por tanto, la extensión de su tiempo de permanencia en parte se relacionó con aspectos vinculados con este momento de su trayectoria estudiantil que obedeció a aspectos académicos (vinculación a grupos de investigación, dificultad para elaborar la monografía, dificultades académicas, problemas familiares y de salud mental).

A continuación, se presenta la tabla resumen con la caracterización de los entrevistados (los nombres utilizados aquí son ficticios para proteger la identidad de los estudiantes) y agrupa parte de la información mencionada:

Tabla 28

Caracterización estudiantes código 2010 entrevistados con Alta Permanencia de la Facultad de Humanidades, Ingenierías y el Instituto de Psicología, de la Universidad del Valle

Alias	Unidad académica	Programa académico	Semestres de permanencia	Promedio Académico o Acumulado	Lugar de Procedencia	Lugar de Residencia	Tipo de Apoyo recibido (S/B)	Otras ayudas	# de veces matriculado a Trabajo de Grado	Graduación
Estudiante 1	HUMANIDADES	Geografía	16	4,4	Cali	Cali	SYB	ESTÍMULOS ACADÉMICOS	5	dic-18
Estudiante 2	IEP	Estudios Políticos	17	4,1	Jamundí	Jamundí	Descuento en B	ESTÍMULOS ACADÉMICOS	7	oct-20
Estudiante 3	ING	Ingeniería Eléctrica	18	4,23	Trujillo	Cali	SYB	MONITORÍA ACADÉMICA	7	dic-19
Estudiante 4	ING	Ingeniería Química	17	3,68	Cali	Cali	SYB	No	4	ago-19
Estudiante 5	HUMANIDADES	Lic. en Filosofía	17	4,08	Mercaderes Cauca	Cali	SYB	ESTÍMULOS ACADÉMICOS	4	jun-18
Estudiante 6	IEP	Estudios Políticos	18	3,66	Sevilla	Cali	SYB	ESTÍMULOS ACADÉMICOS	5	ene-21
Estudiante 7	ING	Ingeniería de Sistemas	20	3,48	Tambo, Cauca	Cali	SYB	No	0	Activo 2021-1
Estudiante 8	HUMANIDADES	Lic. en Historia	22	3,88	Cali	Candelaria	B	No	3	Activo 2021-1*

²⁵ Los dos estudiantes entrevistados dos que figuraron como activos en la universidad para el semestre 2021-1 presentaron promedios de 3,48 y 3,88.

A continuación, se analizará la forma como significaron los estudiantes su proceso de Alta Permanencia y las experiencias y motivaciones alrededor de su persistencia estudiantil; se destaca que cada experiencia significativa y cada motivación que rodea la persistencia y Alta Permanencia presente en cada caso es única, no obstante, es posible que se presenten similitudes en varios casos respecto a los diferentes temas que se abordaron y emergieron durante el proceso de entrevista.

5.1 Situación Económica Y Académica, Apoyo Socioeconómico Y Persistencia Estudiantil En Estudiantes Con Alta Permanencia

En esta sección, se analizó la relación entre el apoyo socioeconómico que recibieron los estudiantes, sus condiciones académicas y socioeconómicas y su condición de Alta Permanencia estudiantil en el periodo 2010-2021, de acuerdo con uno de los objetivos específicos de esta investigación, a partir de los testimonios de los estudiantes; en coherencia con ello los temas mencionados se abordaron de la siguiente forma: en primera instancia, uno de los primeros asuntos analizados correspondió al tema de la coyuntura histórica, política y económica que vivenciaron los estudiantes en la temporalidad abordada, la cual estuvo cubierta por varios paros estudiantiles universitarios que marcaron la época trabajada y surgieron como respuesta a medidas gubernamentales; en segundo lugar, se revisó el tema de la situación económica de los estudiantes durante su trayectoria estudiantil y su vínculo con su condición de Alta Permanencia (permanencia estudiantil superior a doce semestres); en tercer lugar, se abordó el tema de la ocupación laboral y como ésta afectó el tiempo dedicado a los estudios en contraste con la situación vivida por los estudiantes cuando recibieron apoyo socioeconómico; en cuarto lugar, se trabajó la relación entre la dimensión académica en relación con la condición de Alta Permanencia estudiantil, debido a cuestiones señaladas por los estudiantes tales como, la prolongación del trabajo de grado, la matriculación y pérdida de asignaturas.

En lógica con lo planteado en el marco teórico acerca de que el medio sociohistórico incide en la vida de los sujetos y la forma como éstos interpretan y actúan ante lo que les sucede, varios de los entrevistados señalaron que los paros estudiantiles universitarios enmarcados en el periodo de estudios vieron afectada su permanencia debido a los acontecimientos coyunturales, en el sentido que éstos provocaron la extensión temporal de sus procesos educativos, lo cual tiene sentido debido que la Alta Permanencia al ser un fenómeno social multidimensional, no sólo tiene que ver con aspectos individuales, porque un sujeto no es un ser ahistórico, sino que está

inserto en las dinámicas históricas del tiempo y el espacio con el que interactúa. De acuerdo con lo anterior, la extensión del tiempo de permanencia estudiantil “(...) surge a consecuencia de procesos socioeconómicos, motivacionales, académicos, personales y políticos adversos” (Mora, 2017, p. 285), es así como en particular, el contexto con el que interactuaron los estudiantes de la cohorte 2010 estuvo marcado por varios acontecimientos coyunturales tales como, el paro estudiantil universitario contra la reforma a la Ley 30 de 1992 en el año 2011 que afectó la extensión de la permanencia de los estudiantes que en el 2010 iniciaron su vida universitaria y en algunos casos también les afectó emocionalmente, al respecto uno de los entrevistados expresó que al encontrarse al inicio de la carrera sintió que esto lo desestabilizó, puesto que el “(...) paro para mí fue una angustia horrible yo no sabía si iba hacer capaz con esas materias porque para mí ese tiempo de paro se convirtió en tiempo de vacaciones, (...)” (Estudiante 8, Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades).

De igual manera, otro de los paros estudiantiles que se dieron en la época y presentaron una extensión de varios meses alterando la configuración del calendario académico fue el paro nacional universitario de 2018, el cual se desarrolló en una época en la que varios de los estudiantes entrevistados estaban culminando su carrera y llegó a afectar de manera negativa la presentación del trabajo de grado para alcanzar la meta de la graduación, con relación a esto, un egresado de Ingeniería Química afirmó frente al paro del 2018, que éste sucedió justo en la etapa en la que estaba terminando su trabajo de grado, por lo que no alcanzó a sustentar y su proceso de graduación se retrasó lo que le llevó a tener que matricular un ciclo adicional de continuación, pues, “(...), la universidad se fue a paro y no pude sustentar, entonces me presenté en julio del 2018 y terminé sustentando en marzo del 2019, y me gradué en agosto 2019 (...) por eso me tocó matricular continuación 2 (...)” (Estudiante 4, Ingeniería Química, Facultad de Ingenierías).

5.1.1 Situación Económica Estudiantil, Supervivencia y Alta Permanencia

Sumado al tema anterior, se ha identificado en las investigaciones sobre la Alta Permanencia citadas en los antecedentes, que la vulnerabilidad económica en la que pueda encontrarse un estudiante constituye uno de los elementos que retarda su graduación (Pinto, et al., 2007, p. 166), por ende, produce Alta Permanencia, ya que, los estudiantes que tienen dificultades económicas por lo regular deben buscar alternativas de ocupación económica para enfrentar esta situación o acuden al subsidio para poder continuar con sus estudios, ya que, en ocasiones encuentran enfrentadas sus necesidades básicas con el compromiso de estudiar.

En sentido lógico, al revisar los testimonios de los entrevistados se halló que todos enfrentaron una situación económica compleja en su paso por la universidad, lo que los llevó a solicitar el subsidio de apoyo socioeconómico y/o la beca de alimentación y en algunos casos también otros apoyos institucionales, para intervenir en su vida y afrontar las dificultades que se les presentaron, esto en gran parte de los casos se relacionó con dificultades económicas familiares previas o posteriores a su inserción a la universidad que incluso llevaron a algunos estudiantes a un conflicto de motivos entre una necesidad social (estudiar) y una necesidad individual (alimentarse) (González, 2008, p. 129) que le puede llevar a decidir entre gastar el dinero con el que cuenta para solventar sus necesidades, de forma que se deba decidir si comer o solventar los gastos para estudiar (transporte, fotocopias), lo cual se ilustra en este caso, “si yo tenía dinero para ir a la universidad, no tenía dinero para almorzar y viceversa. Llegó un momento en que ya me estaba comenzando a afectar el tema alimentación y me estaba yendo mal, (...), pasaba entre 3 y (...) 2.95” (Estudiante 4, Ingeniería Química, Facultad de Ingenierías).

De acuerdo a lo anterior, el estudiante prioriza sus necesidades según la decisión que tome frente a su compromiso de graduación y la complejidad de sus condiciones económicas que pueden llevar al estudiante a asumir su proceso de permanencia como un proceso de supervivencia ante una realidad económica de necesidad y desigualdad lo que puede impulsarlo a reaccionar de manera adaptativa a la situación económica y si esta es muy compleja, la Alta Permanencia se puede dar con episodios de deserción que hacen más lejana la meta de la graduación e incluso pueden poner en riesgo la persistencia porque genera frustración afectándoles emocionalmente, para ejemplificar esto se encontró el siguiente caso, “(...) tuve un año que me salí de la universidad, mi mamá estuvo hospitalizada en coma, (...) mantenía a mi mamá, realmente la condición de clase te delimita y te dice o estudias o trabajas, (...)” (Estudiante 5, Lic. en Filosofía, Facultad de Humanidades).

A pesar lo anterior, algunos estudiantes son recursivos y utilizan su creatividad para salir adelante, cumplir su meta de continuar con su carrera y a la vez buscan alternativas para cubrir el tema de la alimentación para sobrevivir cuando no pueden o no desean acudir al apoyo económico de su familia, así por ejemplo se presenta el siguiente caso, “(...) por lo general hacía ollas comunitarias (...), algunas veces cosechaba algunas cosas en las huertas de la universidad, (...) Casi nunca necesitaba copias porque yo venía rápido al libro (...), entonces (...) procuraba ser uno de los primeros en pedir prestado el libro” (Estudiante 6, Estudios Políticos y Resolución de Conflictos, Instituto de Educación y Pedagogía).

Según lo visto, puede plantearse que, es importante analizar y comprender las cuestiones que hay detrás de la prolongación de la permanencia de un estudiante con dificultades económicas y apoyo socioeconómico para que éste pueda aprovechar de mejor manera la ayuda financiera recibida con el fin que éstos tengan condiciones equitativas que les permitan enfrentar la desigualdad; también es importante analizar este tema para dar luces a la universidad en la intervención de estos casos; además de ello, para en lo posible tratar de evitar que se presenten gran cantidad de casos, y aclarar que aunque aquí se presentan generalizaciones cada caso debe abordarse según su particularidad.

Ocupación Laboral, Apoyo Socioeconómico Y Tiempo De Estudio

La ocupación laboral o remunerada constituye uno de los elementos que tiende a ser señalado en las investigaciones sobre Alta Permanencia como causante de atraso, ya que, constituye un compromiso externo que implica la división del tiempo que el estudiante va a dedicar a sus estudios y también una división entre las necesidades y compromisos que éste piensa satisfacer, en ese sentido, “parte de la permanencia prolongada se explica por aquellos estudiantes que se encuentran vinculados con actividades de carácter institucional no académico, (...). (...) los compromisos económicos, laborales y familiares probabilizan el rezago de estudiantes” (Pinto et al., 2007, p. 180)

Para los estudiantes entrevistados, el haber logrado contar con un apoyo socioeconómico como el subsidio o en algunos casos contar con la oportunidad de ser monitor en la universidad (servicio por el cual los estudiantes reciben una ayuda financiera institucional) o tener la oportunidad de pagar una matrícula de bajo costo por estar en una universidad pública, les permitió responder por necesidades básicas como la alimentación o incluso comprar un computador usado para realizar los trabajos académicos, pero también abordar el problema del transporte, sea invirtiendo el dinero en pasajes de bus o comprando un vehículo, como una bicicleta o una motocicleta, en este último caso el poder contar con un vehículo hizo posible que pudieran utilizar el tiempo que pasaban en el transporte haciendo otras actividades como estudiar; de esta manera se desarrolló una combinación de motivos que juntos permitieron que estos estudiantes tuvieran mejores condiciones para sobrevivir y tener las condiciones básicas para poder ir a estudiar de manera segura. Entre otros apoyos que brindan bienestar financiero y fueron un gran apoyo por los estudiantes entrevistados según lo señalado en sus testimonios estuvieron, la revisión de matrícula (para solicitar rebaja en la matrícula financiera), las

monitorías (son un tipo de servicio de apoyo administrativo o académico por el cual el estudiante recibe una ayuda financiera mensual institucional), y los estímulos a la rebaja de la matrícula financiera, como los académicos que conllevan a que los estudiantes de cada cohorte que obtengan los 5 mejores puestos por sus notas académicas reciban una rebaja en su matrícula financiera, o los estímulos por ganar reconocimientos en los torneos deportivos o culturales.

En los casos de los estudiantes que durante su tiempo de estudios tenían que trabajar y estudiar a la vez, se halló entre los entrevistados que éstos no podían matricular todas las asignaturas de su malla curricular de cada semestre y tampoco podían dedicar el tiempo suficiente a las asignaturas que matriculadas, en consecuencia, se coincide con lo encontrado por Neira (2020) quien plantea que cuando en los estudiantes, “el tiempo que dedican a sus estudios no es suficiente, debido a las múltiples ocupaciones laborales que en ocasiones le impiden dedicarse en su totalidad a cumplir con las obligaciones académicas”(Neira, 2020, p. 82) y por Cabrera, Castañeda y Nora (1992) quienes afirman que “si los estudiantes no tienen suficientes recursos, su trabajo académico sufre. (...) Si (...) sienten que su ayuda es insuficiente, entonces pueden tomar menos cursos o encontrar trabajo fuera del campus, comportamientos que podrían limitar las oportunidades para la integración social y académica” (Cabrera, Castañeda, y Nora, p. 40), cuestión que puede provocar Alta Permanencia.

Por tanto puede inferirse que “(...) la situación económica y las obligaciones que tiene el estudiante conducen a trabajar y estudiar al tiempo, lo cual impide un avance satisfactorio en los planes de estudio” (Mora, 2017, p. 371-372); entonces, existe relación entre la ocupación económica, la disposición de recursos económicos y el tiempo de permanencia con relación a la persistencia estudiantil universitaria, en relación con esto se señala este caso, “(...), comencé a trabajar más y el tiempo de estudiar se rezagó a lo mínimo” (Estudiante 2, Estudios Políticos, Instituto de Educación y Psicología). Por tanto, cuando el estudiante logra contar con un subsidio ésta le permite centrarse en su desarrollo cognitivo pues ésta ayuda financiera ayuda a “la eliminación o reducción de las barreras de un estudiante para participar en las dimensiones académicas y sociales de la institución mientras liberaba a dicho estudiante. de la necesidad de trabajar largas horas y de preocupaciones financieras” (Cabrera, Castañeda y Nora, 1992, , p. 34).

En contraste con lo anterior, el recibir un apoyo financiero institucional posibilita que un estudiante le dedique más tiempo a sus estudios, para ejemplificar esto se presenta el siguiente

caso de un estudiante que expresó que no contaba con soporte económico familiar y al recibir el subsidio económico, “(...) ya tenía la facilidad de que no tenía que trabajar de domingo a domingo. Simplemente podría trabajar los fines de semana y ya entre semana asegurar mis actividades académicas” (Estudiante 4, Ingeniería Química, Facultad de Ingenierías). Con relación a lo anterior, en este ejemplo se hacen notable como el factor económico resulta fundamental en la persistencia, pues “las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad de pago son parte integral de los compromisos que los estudiantes hacen con sus instituciones (...)” (Cabrera, Castañeda y Nora, 1992, p. 43)

De igual manera, el haber logrado ser monitor en la universidad en periodos posteriores al vencimiento de la prórroga para reclamar el subsidio o la beca de alimentación al igual que subsidio permitió que los estudiantes se enfocaran en sus estudios, lo cual les brindaba mayor estabilidad emocional y además, en algunos casos el desempeño de esta ocupación económica interna a la universidad permitió satisfacer dos necesidades sociales, la de estudiar y ayudar a los demás, y también algunas necesidades individuales tales como reforzar sus conocimientos, como se señaló en el siguiente caso, “(...) fui monitor de cálculo porque me iba bien y quería ayudar a alguien más y me iban a pagar, (...), entonces era para satisfacer una necesidad monetaria pero también de mi proyecto, que era apoyar a los demás” (Estudiante 3, Ingeniería Eléctrica, Facultad de Ingenierías).

De otro lado, como se mencionó anteriormente en este apartado otro de los apoyos financieros a la persistencia fue el bajo costo de la matrícula al respecto se puede afirmar que según lo manifestado por parte de los entrevistados se encontró que muchos estudiantes consideran una ventaja el bajo costo de la matrícula en una universidad pública como la Universidad del Valle, de hecho, “(...) buena parte de los estudiantes rezagados lo son por razones socioeconómicas (...) sin embargo, no desertan sino que prolongan. Y aunque desde algunas perspectivas no sería deseable que se extendieran, por lo menos es preferible a que abandonen” (Pinto et al., 2007, p. 192). al respecto se presenta este caso en el que un estudiante afirma lo siguiente, “(...) uno se la pensaría más para matricular, bueno eso también hubiera sido motivo para que yo me retirara. (...) el hecho de que estudiar en la Universidad del Valle fuera más económico, (...) ayudó a que estuviera más tiempo, pero eso permitió que terminara” (Estudiante 2, Estudios Políticos, Instituto de Educación y Pedagogía). Puede deducirse de lo anterior que, “en la persistencia es especialmente importante en colegios y universidades con grandes porcentajes de estudiantes de bajos ingresos y adultos, ya que son más sensibles al precio

que los estudiantes universitarios tradicionales” (Cabrera, Castañeda y Nora, 1992, p. 44), pues según esto de no ser por la ayuda financiera éste habría desertado.

5.1.2 Alta Permanencia Y Dimensión Académica

Los aspectos académicos suelen ser elementos por los cuales los estudiantes extienden su permanencia universitaria, debido a cuestiones como las dificultades al desarrollar el trabajo de grado, la falta de tiempo para matricular todas las asignaturas y créditos del semestre, e incluso la pérdida de asignaturas que implica la repitencia, lo cual provoca un atraso, en relación con esto, es importante empezar por analizar el papel que ocupó el trabajo de grado en el proceso de Alta Permanencia según el testimonio de los entrevistados.

Alta Permanencia y Trabajo de Grado

El trabajo de grado constituye un ejercicio académico desarrollado por un estudiante universitario en la etapa final de su carrera que la institución educativa le exige como requisito para la graduación, en el cual debe demostrar que cuenta con los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para egresar y ejercer como profesional. Esta actividad suele causar bastante dificultad entre los estudiantes universitarios e incluso puede llegar a provocar la extensión de su tiempo de permanencia, como sucedió en el caso de varios de los estudiantes que participaron en esta investigación y también como se ha identificado en la literatura éste ha sido otro de los elementos identificados como detonante de la extensión del tiempo de estudios que provoca la Alta Permanencia (Castro et al., 2020, p. 53) y además afecta su motivación respecto a la graduación o incluso respecto a la persistencia porque incluso algunos ante la dificultad desertan por un tiempo o de manera definitiva:

(...) los estudiantes que lentifican sus estudios sobre el final de la carrera (...) luego de aprobar todas las materias del plan de estudios- no se recibían por adeudar el trabajo final. (...) estos estudiantes carecían de la motivación para afrontar el último requisito del diseño curricular, y a su vez, (...) su realidad laboral condicionaba sus posibilidades de volver (...). (Hammond citando a Colaianne y Zaballa, 2016, p. 30)

Con respecto a lo anterior, entre los estudiantes entrevistados la gran mayoría presentó dificultades en el desarrollo de su trabajo de grado debido a que, por ejemplo, tenían poco tiempo para dedicar a la elaboración de su trabajo académico, no sabían cómo construir sus objetivos y metodología, presentaron dificultad para elegir un solo tema por lo que cambiaron veces de objeto

de estudio, dificultad con la corrección del trabajo de grado por parte del director de tesis o de los evaluadores o problemas de comunicación con el director y extendieron su proceso académico por la pertenencia a grupos de investigación. A raíz de estos elementos, debe entenderse que “(...) las instituciones educativas son generadoras de estrés durante toda la trayectoria universitaria, desde el periodo que inicia con la inscripción hasta la titulación, (...)” (Chapital y Leyva, 2018, p. 28), por lo que un fenómeno como la Alta Permanencia puede afectar al estudiante a nivel emocional debido a que “(...) existe una presión psicosocial en el individuo, que genera expectativas ideales por parte de la sociedad, de la familia o el mismo; cuando estas no se logran, se generan estados de frustración (...) con estados alterados emocionales (distimia, disforia tristeza profunda, hasta depresión)” (Chapital y Leyva, 2018, p. 11).

Con relación a lo mencionado en el párrafo anterior, entre la población entrevistada el 50% (4 de 8) afirmó haber sentido alteración emocional debido a que en la etapa final de la carrera sentían que no avanzaban y que el trabajo de grado se les prolongaba mucho, lo que les llegó a generar frustración estado al que algunos respondieron con procrastinación, a raíz de la insatisfacción frente a estos conflictos al punto incluso de ver afectada su salud mental, como en el siguiente caso:

(...) cuando llego a 2016 yo no logro entregar todavía el trabajo de grado a mí se me hace el proceso duro (...), mi directora me dice que soy un vago me saca (...) pierdo ese ciclo y quedo por fuera, (...) finalizando el 2017 me matriculé (...) ahí si mi pensar era me tengo graduar y se me volvió lo más traumático de esta vida, sentía que no aguantaba más esto y que tenía que terminar materias para graduarme, pero nada que avanzaba en el trabajo de grado (...). (Estudiante 8, Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades).

De otro lado, respecto aquellos estudiantes con una ocupación económica o compromisos externos muy demandantes, pueden ver más afectado su desempeño académico debido al tiempo de prolongación para graduarse y por estar inmersos en otras dinámicas de vida lo que además también les afecta en el desempeño académico y les puede causar frustración y pueden caer en la procrastinación, para ejemplificar lo anterior se presenta el siguiente caso de un estudiante que llegó a matricular trabajo de grado 7 veces incluyendo continuación) y trabajaba tiempo completo por fuera de la universidad:

(...) fue con la tesis con lo que más me demoré y fue por procesos individuales, (...). Yo cambié de tema por ahí unas 4 veces... Yo entreno, entonces esas dinámicas de vida me llevaron a pensar en un momento que ya no iba a hacer tesis, (...) estaba haciendo otro tipo de cosas con mi vida, hasta que dije no pues hay que terminar (...) en ese tiempo se combinó el paro con la pandemia y la universidad dio un tiempo extra para poder recibir los trabajos de grado. (...) y ahí fue que corrí, (...) de alguna manera sí hubo como algo de procrastinación ahí como de extender el tiempo y no darle importancia. Cuando yo ya me decidí hacer la tesis, la terminé (...) en 4 meses. (...) en ese tiempo si trabajaba más tiempo, (...), entonces el tiempo para sacar la tesis se me demoró mucho. (Estudiante 2, Estudios Políticos y Resolución de Conflictos, Instituto de Educación y Pedagogía)

Otro tema particular que puede contribuir a la extensión del tiempo de permanencia de un estudiante constituye su capacidad de responder ante la carga académica que tiene, en lo cual no sólo incide la cantidad de asignaturas matriculadas sino también su pertenencia a grupos de investigación a los que los estudiantes suelen adherirse a final de su carrera, dentro de los cuales muchos suelen desarrollar sus trabajos de grado. La pertenencia a un grupo de investigación puede generar en el estudiante una mayor responsabilidad, ya que, no sólo debe responder con sus asignaturas matriculadas sino que también debe desarrollar producción intelectual en el colectivo. Con relación a los grupos de investigación y la prolongación de la permanencia estudiantil en la etapa de trabajo de grado se ilustra el tema según este caso, “(...) yo cuando entré al grupo de investigación (...), yo me demoré dos años haciendo el trabajo de grado, me gasté todo porque entramos en discusión en una cosa y la otra, en esos dos años era para que me hubiera graduado entre 6 y 7 años entre menos” (Estudiante 1, Geografía, Facultad de Humanidades). De acuerdo con en el caso expuesto, este estudiante estaba afectando sus compromisos académicos personales, tanto que terminó dedicando mayor tiempo a las actividades del grupo de investigación, que a su trabajo de grado poniendo en riesgo su graduación. Resulta curioso que con relación a la pertenencia a los grupos de investigación no se encontró información de investigaciones sobre el rezago que pueden generar.

Matrícula y Pérdida de Asignaturas

En el marco de las investigaciones sobre Alta Permanencia, la matrícula de asignaturas ha sido identificada como un elemento que incide en este proceso, ya que, a menor cantidad de asignaturas matriculadas, mayor cantidad de semestres. Es así como “(...) la inscripción de un

menor grupo de asignaturas al establecido regularmente para cada periodo académico puede estar retrasando el grado; sin embargo, esto puede estar igualmente asociado con un grado de integración institucional alto con actividades de tipo extracurricular, con una deficiencia académica o con alguna carencia extracadémica (...)” (Pinto et al., 2007, p. 165). De forma similar sucede con la pérdida de asignaturas, pues implica que un estudiante vuelva a cursar la asignatura para aprobarla y esto le implicaría un ajuste en su disponibilidad de tiempo, por tanto, la Alta Permanencia “(...) puede darse por razones académicas al reprobar asignaturas que deben ser repetidas, o por razones no académicas” (Neira, 2020, p. 31).

Entre los hallazgos sobre este tema se encontró que a la hora de matricular las asignaturas los entrevistados expresaron que se orientaron para matricularse con el apoyo de la secretaria del programa académico, el director de programa o con la malla curricular de su carrera en la cual revisaban las asignaturas que tuvieran prerrequisito e implicaban la continuidad con otras que debían ver en otro semestre para verlas y evitar atrasarse o matriculaban las asignaturas según su nivel de complejidad, entonces la conducta de matrícula de los estudiantes correspondía en su mayoría a lo que se evidencia en el siguiente caso, “matriculaba primero las asignaturas con prerrequisito y para las que no (...), planteaba (...) compensar *-las materias pesadas-* con una liviana, también pensaba si mis amigos iban a estar allí para repartirnos trabajo” (Estudiante 1, Geografía, Facultad de Humanidades). En este caso el estudiante pensaba al matricular en el hecho de que estuvieron sus grupos de apoyo, por ende, “(...) los estudiantes ponen más empeño en esa forma de actividad educativa que les permite cerrar la brecha académico-social para que puedan hacer amigos y aprender al mismo tiempo” (Tinto, 1997, p. 615).

Además, varios estudiantes matricularon mayor cantidad de créditos a los exigidos en su programa académico y mayor cantidad de asignaturas electivas con el objetivo de aprender o de ocupar su tiempo en los momentos en los que tenían espacios muy largos entre una asignatura y otra, frente a ello se presenta el siguiente ejemplo de un estudiante que expresó lo siguiente, “la estructura de la universidad es (..) super lineal (...) donde tú no te vas formando en lo que quieres (...), y a una persona como yo (...) le costaba adaptarse a esa linealidad, yo quería (...) aprender de todo” (Estudiante 8, Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades).

Entre los entrevistados se encontró que como parte de los aspectos señalados de dificultad para matricular todas las asignaturas del semestre se encuentran una carga académica muy pesada porque la estructura del currículo establecía un número de asignaturas o créditos muy pesado y

el establecimiento de determinadas asignaturas con un grado de exigencia alta en un mismo semestre que pueden llevar al estudiante a aplazar el compromiso de verlas o a cursarlas y perderlas por el exceso de carga académica. Además, la pérdida de asignaturas impedía matricular otras materias con prerrequisito conectadas a las que reprobó; de otro lado, en la conducta respecto a la matrícula de materias puede incidir también en que el estudiante tenga compromisos externos a la universidad tales como tener una ocupación laboral, que pueden cruzarse con el horario.

Con relación a la forma como está estructurado el currículo de una carrera respecto a la cantidad de créditos, número y complejidad de asignaturas por semestre, esto también es un generador de Alta Permanencia cuando las cargas académicas están mal balanceadas, por ejemplo, como se expresa en este caso, “(...) era muy difícil terminar nuestra carrera en 10 semestres, (...) tal vez correspondía a 11 o 12, que es lo que (...) se muestra en las gráficas de (...) permanencia (...), pero realmente (...) estaba entre los 12 y los 14 semestres” (Estudiante 3, Ingeniería Eléctrica, Facultad de Ingenierías).

Ahora bien, respecto a la pérdida de asignaturas, ésta provoca la extensión del periodo temporal de permanencia de un estudiante en sus estudios profesionales en la medida en que si éstas hacen parte del currículo del programa implicarán que el estudiante las tenga que repetir. Como puede verse esto se relaciona de manera general con la Alta Permanencia y con lo expresado por los entrevistados, quienes señalaron entre las principales razones por las cuales perdieron alguna asignatura en el transcurso de su carrera, la falta de adaptación en la etapa de inserción a la vida universitaria (primeros semestres), falta de habilidades de lectoescritura, desconocimiento de los procesos normativos de la universidad frente a la evaluación y los supletorios, falta de tiempo para dedicar a las actividades académicas y realizar los trabajos. En este sentido, respecto a la dimensión académica “(...) la pérdida y repitencia constante de asignaturas, el bajo rendimiento y el desinterés y bajo compromiso del estudiante son factores vinculados a aspectos académicos que repercuten en el rezago” (Mora, 2017. pp. 371-372).

Otros factores que influyeron fue prestar poca atención a algunas asignaturas para centrarse en las que hacen parte del plan de estudios o perder asignaturas por falta de tiempo para dedicar a los trabajos académicos debido a una ocupación laboral; respecto al primer caso señalado, se halló el siguiente ejemplo, “(...) vida universitaria (...) está estigmatizada como la materia fácil (...) en una sociedad que te exige ser el mejor y tener 20 materias por semestre (...)

es lo último que vas a matricular (...), perdí esa primer materia, (...) y empezó a trastornarse todo” (Estudiante 8, Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades). En este fragmento puede notarse cómo la cuestión de pensar que una asignatura es fácil puede provocar que el estudiante la descuide con el objetivo de tratar de rendir en las otras lo cual éste relacionó en su reflexión con la estigmatización de una asignatura en una sociedad competitiva que puede llevar a sentir desprecio por las asignaturas como esta que cuentan con pocos créditos y pretenden orientar a los estudiantes en su vida universitaria.

De otro lado, varios estudiantes relacionaron la Alta Permanencia con la pérdida de materias por falta de tiempo, ocupación laboral y una carga académica pesada en comparación con el tiempo disponible con el que contaban para desarrollar los trabajos, tareas y parciales asignados por los docentes de algunas asignaturas, como en el siguiente caso, “(...) perdí varias materias, (...) “transferencia de máquinas” (...) la perdí, (...) por el tema del tiempo. La programación del profesor (...) era: trabajos, tareas y parciales. (...) era trabajo de una semana entera, (...) yo no tenía ese tiempo, (...) muchas veces entregaba incompleto” (Estudiante 4, Ingeniería Química, Facultad de Ingenierías).

Podría entenderse que entonces la Alta Permanencia y la experiencia de perder una asignatura puede haber sido algo totalmente negativo para un estudiante, pero esto depende de la perspectiva, por ejemplo, para algunos de los entrevistados este tipo de experiencias les permitió reflexionar sobre la forma como se estaba desarrollando su vida universitaria y la forma como deseaban que fuera según su situación personal, así por ejemplo algunos se cuestionaban sobre ello, como en este caso:

En segundo y tercer semestre yo tuve una crisis emocional, pues en el primer semestre tuve un batacazo con la pérdida de una materia, (...) entonces eso hizo que yo - *disminuyera la cantidad de-* materias, (...) ¿yo que hacía llenándome de materias con esa idea de competencia? eso también debe de ser una discusión ¿yo por qué tengo que terminar exactamente en ese tiempo la carrera? (...) yo preferí mi salud emocional” (Estudiante 1, Geografía, Facultad de Humanidades).

Frente al caso expuesto arriba, puede verse cómo pese a que se estaba presentando Alta Permanencia y el estudiante quería graduarse pronto, también quería vivir de manera significativa el proceso partiendo de su motivación autónoma para persistir según sus propios ideales, lo cual se vincula con la autodeterminación, éste tipo de motivación hace referencia a

guiarse por sus propias convicciones, sentimientos y fines respecto a la educación no determinados directamente por el medio y la institucionalidad, pero que sí se encuentran relacionados con éste contexto (González, 2008, p. 64).

Con relación a lo anterior, cuando los estudiantes matriculan una cantidad de asignaturas con la meta de alcanzar un buen promedio y aprender según sus condiciones académicas, financieras, laborales y emocionales, por tanto, también según el tiempo del que disponen también están aplicando a la motivación autónoma para hacer realidad sus convicciones, como en el siguiente caso “(...) las materias que yo repetí mejoraron mi promedio y cuando las repetí, ya se fue mejorando todo en mi entorno y eso me permitió sacar todo adelante y mejoraron los resultados” (Estudiante 4, Ingeniería Química, Facultad de Ingenierías).

5.2 Motivaciones de Persistencia en Estudiantes con Alta Permanencia

Para un estudiante con Alta Permanencia persistir se puede convertir en un reto debido al desgaste que puede producir la prolongación del tiempo de su trayectoria estudiantil, la cual puede hacer que éste vea más lejana la posibilidad de graduación, no obstante, se pudo hallar entre los testimonios de los entrevistados en la presente investigación, que no claudicaron en su meta académica de culminar sus estudios debido a que sus motivaciones influyeron en la forma como actuaron frente a la meta de egresar y obtener su título. Esto se relaciona con la forma y los significados que éstos establecieron en su relación con el contexto porque la motivación es un proceso psíquico, no obstante, puede considerarse un punto intermedio entre lo interno (personalidad) y externo (reflejo del medio sociohistórico), “pues los contiene a ambos; (...) contiene una unidad de contrarios: la expresión de la función activa, estable, creadora y autónoma de la personalidad y, (...) el reflejo inmediato del mundo externo y del propio organismo” (González, 2008, p. 53).

Lo anterior implica que la relación que el estudiante establece entre su contexto y la fuerza de sus motivos ante los obstáculos o apoyos que pueda encontrar en el entorno provocan que éste se haga una imagen de su medio sociohistórico que lo motive o desmotive a luchar por sus metas, en lo que es importante el compromiso que éste tenga respecto a ello y su capacidad de resistir. Tinto afirma con relación al papel de la motivación en la persistencia estudiantil:

Las personas altamente motivadas o comprometidas son aquellas que están dispuestas a comprometerse por completo con el logro de objetivos valiosos y gastar las energías y los

recursos necesarios para hacerlo. Las personas que carecen de tal motivación, sin embargo, pueden tener elevados objetivos para sí mismos, pero pueden ser incapaces o no estar dispuestos a comprometerse con su logro. (Tinto, 1993^A, pp. 110-111)

En este apartado se trabajará sobre los siguientes temas que incidieron en la persistencia estudiantil según el análisis que se pudo realizar partiendo de los testimonios de los entrevistados: influencia de las comunidades externas e internas en la persistencia estudiantil; papel de las metas académicas y la elección sociocupacional e institucional frente a la persistencia estudiantil y la graduación; promedio académico, prácticas académicas y participación estudiantil; y por último, cómo puede afectar la deserción y el manejo de finanzas en la persistencia de un estudiante con Alta Permanencia.

5.2.1 Comunidades Externas (Familia) e Internas (Compañeros de Curso y Docentes) a la Universidad y Persistencia Estudiantil

La influencia de los otros en la persistencia estudiantil es un elemento importante a considerar y teniendo en cuenta que desde la perspectiva teórica de Vince Tinto el estudiante tiene una pertenencia y compromiso con diferentes tipos de comunidades al interior y exterior de la universidad. Se trabajará en este apartado sobre los siguientes subtemas, apoyo familiar y persistencia estudiantil, grupos de apoyo internos a la universidad (compañeros de curso), interacción con docentes y participación estudiantil.

Apoyo Familiar y Persistencia Estudiantil

El apoyo o la ausencia de éste por parte de la familia constituye un aspecto fundamental en la persistencia de un estudiante, debido a que si la familia no apoya al estudiante o le presiona demasiado, esto puede generar que se retire de la universidad, de forma que “en el mismo sentido en que los grupos de pares externos pueden dificultar la integración social en la universidad, las presiones familiares también pueden influir en la persistencia en la universidad” (Tinto, 1993^a, p. 116).

A pesar de lo anterior, la familia también podría ser un soporte emocional y económico cuando brinda su apoyo al sujeto para que éste insista en sus metas académicas y en la graduación, pues “el apoyo familiar aumenta las posibilidades de que los estudiantes participen (...) tanto a nivel social como académico. Como resultado, es más probable que el estudiante persevere hasta la graduación” (Tinto, 1993^a, p. 63). Por ejemplo, en el caso de los estudiantes entrevistados que

presentaron Alta Permanencia, todos expresaron que contaron con apoyo familiar, algunos contaron tanto con apoyo emocional como económico a pesar de que sus familias tuvieran dificultades en este aspecto, como en este caso: “aunque ellos no podían decirme tenga para el transporte o tenga para los textos (...) me daban la vivienda y (...) alimentación (...). (...) y los primeros dos semestres, me pagaron la matrícula (...) y me mantuvieron casi toda la carrera” (Estudiante 2, Estudios Políticos y Resolución de Conflictos, Instituto de Educación y Pedagogía).

En ocasiones el apoyo económico puede aumentar un poco la presión familiar hacia el sujeto por la graduación porque éste implica un compromiso como se ilustra en el siguiente caso, “mi mamá me dijo, no, relájate tú eres pilo, (...) tuve el apoyo económico de ella -que me decía- (...) no me quiero morir sin ver a mi hijo graduado” (...) eso generaba un poco de presión (...)” (Estudiante 8, Lic. en Historia, Facultad de Humanidades). Respecto a lo anterior, en ocasiones incluso los estudiantes pueden tomar la meta de la graduación como una necesidad social personalmente significativa relacionada con el sentido del deber de cumplir con una expectativa de la familia, de forma que esta motivación extrínseca que “el individuo incorpora a su personalidad individual y las convierte en necesidades propias, por ejemplo, (...) el sentido del deber hacia los demás, (...) y el estudio, los deberes político-morales y familiares, la vocación por determinados oficios o profesiones, etc.” (González, 2008, p. 205). Puede que incluso para el sujeto la graduación sea tanto una motivación intrínseca producto de sus aspiraciones individuales como también una necesidad social personalmente significativa para cumplir con las expectativas de su familia, como en este caso: “la familia se volvió un apoyo. (...), ya echarme para atrás era muy duro, (...) era la única esperanza, (...) de mi papá y mi mamá, (...) ese logro que tuve de graduarme no fue tanto por mí sino por ellos” (Estudiante 1, Geografía, Facultad de Humanidades).

Grupos de Apoyo Internos a la Universidad (Compañeros de Curso)

Respecto a los espacios en los cuales los estudiantes encuentran actores y experiencias que pueden potenciar o disminuir su persistencia estudiantil al interior de la universidad, están los salones de clase, los cuales son “lugares de encuentro o confluencias académicas y sociales más pequeños, que cruzan las diversas comunidades de profesores y estudiantes que marcan la universidad en general. (...) la incorporación en comunidades externas al aula” (Tinto, 1997, p. 616). La forma como los estudiantes experimentan las dinámicas educativas en las aulas, respecto

a la interacción que establecen con sus compañeros de curso y con los docentes (incluyendo la metodología de evaluación) son fundamentales en la motivación hacia la persistencia estudiantil y en el aprendizaje, debido a que “los estudiantes que reportan niveles más altos de contacto con sus compañeros y profesores también demuestran niveles más altos de ganancia en el aprendizaje durante el transcurso de su estadía en la universidad” (Tinto citando a Endo y Harpel, 1997, p. 600).

En este sentido, la mayoría de los estudiantes entrevistados expresó contar con grupos de apoyo de compañeros de curso sobre todo al principio y mitad de carrera en los cuales se puede dar una correlación de necesidades planteadas en la teoría integradora de la motivación (González, 2008, p. 205), primero, la necesidad social personalmente significativa del compañerismo (apoyar a otros) y, segundo, la necesidad individual de carácter social de contacto interpersonal y afecto (sentirse apoyado) (González, 2008, p. 126).

De esta manera, contar con grupos de apoyo con sus compañeros de curso le facilitó a los estudiantes responder con sus compromisos académicos a través del trabajo en equipo y también para repartir carga académica, con quienes además de trabajar en temas académicos también compartieron temas personales, como se ilustra en el siguiente caso: “tuve un grupo de compañeros con quienes (...), nos apoyamos en todas las situaciones, cuando no había central (...) hacíamos comida (...), empezamos a compartir más, sobre temas académicos y personales, (...) esto me ayudó para terminar con la carrera” (Estudiante 4, Ingeniería Química, Facultad de Ingenierías). Como se puede notar en el testimonio citado el cual se relacionó con la mayoría de los casos de los entrevistados, el establecimiento de relaciones entre estudiantes proporciona “una red de apoyo de compañeros que surgió del compromiso académico. (...) Los grupos que se formaron dentro del aula a menudo se extendieron más allá del aula en reuniones informales y grupos de estudio” (Tinto, 1997, pp. 610-611).

Sin embargo, también se presentaron casos de estudiantes que no contaron con el tiempo para reunirse en grupo, debido a cuestiones como la existencia de un compromiso externo, como el trabajo, como se ilustra con este caso: “me reuní para algunas materias como lógica formal que era como un poquito más densa, pero de resto yo estudiaba sola porque mis compañeros (...) se reunían en otro horario, en el día y yo en el día estaba trabajando” (Estudiante 5, Lic. en Filosofía, Facultad de Humanidades). Con el caso anterior puede verse como aquellos que tienen un compromiso laboral (compromiso externo a la universidad) debido a que aún con el apoyo

económico requieren generar ingresos porque su situación económica es muy compleja, probablemente tenderían a “modificar sus formas de participación con el fin de hacer tiempo para el empleo. El resultado puede ser una mayor asistencia a tiempo parcial, especialmente para aquellos cuyos recursos ya son bastante limitados” (Tinto, 1993^A, p. 67), lo cual genera que tengan dificultades para integrarse completamente a los grupos de apoyo con los compañeros de curso.

Interacción con Docentes y Participación

La enseñanza en el mundo de la educación resulta un elemento importante para que el estudiante pueda desarrollar su aprendizaje, el cual a la vez puede motivarlo frente a su persistencia estudiantil dependiendo del significado que éste establezca sobre su proceso educativo en la interacción con otros, específicamente en este apartado con sus docentes en las aulas de clase, esto se plantea teniendo en cuenta que desde Vigotsky, “la teoría sociocultural le da énfasis a las interrelaciones sociales. En el ámbito escolar es fundamental la relación entre estudiantes y adultos. La docente y el docente son los encargados de diseñar estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo próximo” (Chávez, 2001, p. 63).

Con base en lo planteado, el significado asignado a la enseñanza por el estudiante puede afectar la motivación que éste tenga frente a la persistencia, que le motivan a continuar o no con su carrera, lo cual se vincula con la proyección, porque para que éste se motive, debe tener una meta o necesidad a suplir y para poder alcanzar su objetivo éste construirá un plan a futuro, por eso si en el salón de clase el estudiantado se siente motivado por el docente o incluso siente la confianza de interactuar con éste se dará un proceso de enseñanza más cercano y adecuado, en el cual el docente “contribuye a crear zonas de desarrollo próximo; (...), la ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana” (Chávez, 2001, citando a Vigotsky, p. 62).

Entre los estudiantes entrevistados se encontró que aproximadamente la mitad refirió experiencias de aprendizaje en el aula en las que sintieron que la metodología utilizada por los docentes para evaluar no propició el aprendizaje ni el acercamiento a éstos para dialogar sobre las dificultades académicas o personales del estudiantado. Por tanto, la forma como se evalúa y cómo se da la comunicación entre profesores y estudiantes, es fundamental aquí pues “el lenguaje es clave como “instrumento fundamental a través del cual los participantes pueden contrastar y

modificar sus esquemas de conocimiento y sus representaciones sobre aquello que se está enseñando y aprendiendo” (Chávez, 2001, p. 63). Por ello, en un aula en la que el docente es percibido por el estudiantado como alguien a quien sólo le interesa asignar una calificación y no le importa que todo el curso repruebe, difícilmente se puede dar un proceso de enseñanza que estimule la persistencia, lo que provocaría deserción y repetición. Para ilustrar lo anterior, se presenta el siguiente caso en el que un estudiante expresó que perdió una materia dos veces lo cual vinculó con la forma de evaluar del profesor y la imagen que los estudiantes tenían de éste, “La materia no era compleja, *-sino que el profesor-* (...) te ponía una serie de problemas y (...) metía terror, nos decía éste es el parcial (...) me lo llevan a la oficina, entonces allí usted psicológicamente siente que es irresoluble (...)” (Estudiante 4, Ingeniería Química, Facultad de Ingenierías). En suma, es importante que el docente tenga en cuenta una pedagogía de enseñanza que promueva el desarrollo próximo considerando el nivel, la cultura y los significados del estudiantado sobre lo que aprenderán pues el papel del docente desde la teoría sociocultural es ser un mediador entre el estudiante y el conocimiento (Chávez, 2001, p. 63) que actúa con el instrumento de la enseñanza para que se desarrolle de manera óptima el aprendizaje (proceso intrapsíquico).

Además del docente, otro elemento que puede influir en el desarrollo del aprendizaje, es la forma como está diseñado el currículo, por ejemplo, si la forma como está estructurada la malla curricular de una profesión provoca un nivel de carga académica muy complejo para los estudiantes esto puede afectar en la persistencia, por ejemplo, con relación a esto se presenta el siguiente caso que ilustra la percepción que tiene un estudiante respecto al actuar de los docentes de su programa a quienes suelen ver como personas que sólo se dedican a evaluar y el interés que creen que los docentes tienen respecto a la idea de apoyar a un estudiante “los profesores sabían que teníamos algunos semestres en los que uno tenía 4 laboratorios, 4 materias súper pesadísimas y todas tenían parciales, proyectos finales, (...) y aun así no trataron de ajustar la metodología para evitar que tantas personas no perdieran” (Estudiante 3, Ingeniería Eléctrica, Facultad de Ingenierías).

El contacto entre docentes y estudiantes dentro y fuera del aula también es importante porque “moldea el aprendizaje y la persistencia, (...) también porque sus acciones, enmarcadas en supuestos pedagógicos, dan forma a la naturaleza de las comunidades del aula e influyen en el grado (...) en que los estudiantes se involucran en el aprendizaje” (Tinto, 1997, p. 617), por

ende, si por fuera del aula un estudiante se encuentra con una experiencia positiva de interacción con el docente frente a temas que no necesariamente tengan relación con una asignatura en específico sino que se relacione con temas como la graduación. Esto lo puede impulsar a persistir y graduarse, como en el siguiente ejemplo ilustrativo que representa lo expresado por varios de los estudiantes entrevistados que encontraron en varios docentes un guía: “hubo personas claves dentro de la carrera que fueron la secretaria y una profesora que era (...) la más realista de todos los profesores (...) ella nos decía, ustedes tienen que venderse cuando ustedes se gradúen, (...) tienen que saber lo que valen, y es la única profesora a la que yo le he escuchado el discurso de cómo presentarte en la sociedad al egresar” (Estudiante 5, Lic. en Filosofía, Facultad de Humanidades). En el caso contrario, un profesor que por fuera o dentro del aula genere un efecto negativo en el estudiante, es aquel que emite un rechazo hacia el estudiante y sus procesos académicos, quien en vez de orientarle tiende a juzgarle lo que termina afectando negativamente la persistencia, como se evidencia en este caso:

Esa mirada de los docentes de usted todavía acá, (...) pesa muchísimo y te quita las ganas de persistir, (...) Recuerdo que una docente- (...) comenzó a hacerme *bullying* (...) me dijo vago (...) yo sabía que era porque no me había graduado, (...) ella me dijo “no vaya a ser como los estudiantes que se demoran como diez años en graduarse, a esos ya no los mira nadie”, a mí me pasaron 13, ella se justificaba diciendo que lo hacía para presionar” (Estudiante 8, Lic. en Historia, Facultad de Humanidades).

5.2.2. Participación en Clases y Extracurricular

La interacción entre compañeros de curso y entre estudiantes y docentes (fuera y dentro de clase) es algo que se da en espacios en los cuales se realizan unas actividades en particular que pueden generar mayor o menor participación estudiantil y, en consecuencia, integración social y académica cuando éste se siente vinculado con los ambientes y actores sociales que transitan en ellos, de forma que se desarrollan tanto actividades académicas como sociales, ya que, “(...) la vida social y académica se entrelazan y las formas en que las comunidades sociales emergen de las actividades académicas que tienen lugar dentro de la esfera académica más limitada del aula, una esfera de actividades que necesariamente son también de carácter social” (Tinto, 1997, p. 619).

En el mundo universitario los estudiantes dedican mayor tiempo a sus deberes académicos al sentirse cómodos con la presencia de sus compañeros, no obstante, “sus

experiencias de aprendizaje conectadas les permiten aprender y hacer amigos al mismo tiempo cerrando la brecha entre el trabajo académico y la conducta social (...) El resultado es una mayor persistencia” (Tinto, 1998, p. 172). Es así como entre los estudiantes que lograron integrarse tanto académica como socialmente, se encontró que éstos participaban en las clases y en los eventos académicos de la universidad (congresos), actividades deportivas, actividades políticas (movilizaciones y representación estudiantil) e incluso en algunos casos señalaron haber utilizado el servicio psicológico, por tanto, se generaron grupos de apoyo en la medida en que “la participación en una experiencia de aprendizaje compartida permitió a los nuevos estudiantes universitarios cerrar la brecha académico-social que generalmente enfrentan los estudiantes en estos entornos. Les permitió satisfacer las dos necesidades, social y académica, sin tener que sacrificar una para satisfacer la otra” (Tinto, 1997, p. 611), como se ilustra en este caso, “llegué a apoyar en las protestas sociales, (...) salíamos a socializar, estuve en dos grupos de investigación, (...). Yo era uno de los que más participaban en las clases (...), debatíamos mucho, entonces todos participamos” (Estudiante 1, Geografía, Facultad de Humanidades).

De otro lado, se encontraron varios casos de estudiantes que por la lejanía de su hogar o por compromisos externos (familiares, laborales) no participaban casi en las actividades extracurriculares de la universidad, por tanto, tenían una integración académica pero casi no les quedaba tiempo para las actividades sociales, como se representa aquí: “(...) yo llegaba de la clínica *-de cuidar a mamá-* a la universidad y de la universidad a la clínica o al trabajo (...) yo estudiaba sola porque mis compañeros se reunían (...) en el día, y yo estaba trabajando, (...) entonces yo estudiaba en la madrugada” (Estudiante 5, Lic. en Filosofía, Facultad de Humanidades).

Dificultades Académicas y Promedio Acumulado

Para comprender la persistencia debe analizarse la forma como los estudiantes enfrentan los retos académicos y sus calificaciones, en específico con su promedio académico acumulado, ya que, aquellos que desean persistir deben contar con la competencia, cuidar sus calificaciones y promedio para evitar el fracaso académico y la expulsión por un bajo rendimiento, lo que a pesar de sus deseos los podría alejar de la meta de la graduación. Por ello, en este caso son importantes, tanto el grado de compromiso del estudiante con la meta de graduarse como su promedio de notas acumuladas, pues quienes tengan un buen promedio pero poco compromiso con frente a graduarse posiblemente no persistirán y aquellos que tengan un alto compromiso de

graduarse pero muy bajas calificaciones se arriesgan a ser expulsados por un bajo rendimiento académico o pueden desmotivarse a raíz de las notas y desertar; además quienes tengan bajo compromiso de graduarse y bajas notas probablemente abandonen sus estudios (Tinto, 1993^A, p. 43).

Entonces, partiendo de lo anterior si un estudiante tiene compromiso académico se involucra con sus tareas haciendo uso de los diferentes servicios y recursos académicos que puede encontrar en la universidad, como las monitorías, la biblioteca, el internet, la consulta con los docentes y el apoyo de los compañeros de curso. Respecto a la forma como los estudiantes entrevistados enfrentaron los retos académicos en la universidad, se encontró que la mayoría de estos hicieron uso de servicios y recursos institucionales como la biblioteca, el internet y las monitorías de apoyo académico; también acudieron en apoyarse en sus compañeros (sobre todo en los primeros semestres) o preguntaban al profesor cuando tenían una dificultad académica, como muestra de ello se presenta este caso, “acudía a un monitor que me explicara, (...). Cuando era una dificultad con los profesores yo (...) les decía explíqueme (...), buscaba en un libro (...) y usé el internet (...) busqué sobre lo que no entendía o buscaba compañeros que me explicaran” (Estudiante 1, Geografía, Facultad de Humanidades).

En otros casos, los estudiantes acudían a los recursos nombrados con excepción del apoyo de compañeros debido a compromisos externos como el trabajo, como se ilustra en este caso, “iba a la biblioteca (...), más que todo veía videos sobre el tema (...), con los compañeros (...) no tuve un grupo de estudio (...) iba a las monitorias, (...) nunca le paré muchas bolas al promedio, no me interesaba” (Estudiante 7, Ingeniería de Sistemas, Facultad de Ingenierías). Casualmente en este caso el estudiante presentó un promedio acumulado bajo, no se reunía con sus compañeros de carrera y presentó desinterés en este tema, en comparación con los estudiantes, aunque este caso no se debe generalizar, ya que es un caso particular, sin embargo, resulta interesante que también se dio el caso de una estudiante con un muy buen promedio académico que casi no se reunía con sus compañeros por compromisos laborales y familiares, pero aun así conservó su promedio académico alto porque sus compromisos académico y de graduarse era alto y porque relacionó esto con sus metas educativas a futuro: “mi promedio siempre fue alto, (...) estuvo bajo el primer año y medio que mi mamá estuvo en la clínica, como en 3.5 o 3.7, pero como yo tenía ganas de salir adelante, entendí que éste era importante para el acceso a las becas” (Estudiante 5, Lic. en Filosofía, Facultad de Humanidades). En este caso ésta se centró en su motivación

autónoma, la cual “parte de las convicciones propias, de los sentimientos más profundos y de los fines y proyectos que han sido personalmente elaborados por el sujeto y no han sido impuestos por las exigencias y posibilidades del medio” (González, 2008, p. 63), esto a su vez se relaciona con el tema del siguiente apartado.

5.2.3 Metas Académicas, Elección Sociocupacional e Institucional y Graduación

Dependiendo del esfuerzo y el compromiso que tenga el estudiante con esto, persistirá con más ahínco para conseguir sus fines, no obstante, también hay que considerar las condiciones sociales, económicas y académicas que le han permeado desde su medio sociohistórico y entre éstas, por ejemplo, la calidad que el estudiante percibió sobre su educación secundaria y la manera como ésta afectó su proceso de persistencia. En este apartado se revisará el tema de la influencia de, la educación media, las metas académicas y la elección sociocupacional e institucional sobre la persistencia estudiantil.

Educación Media

Frente a la educación media previa a la educación universitaria, se ha planteado desde la postura de Tinto que, que en la universidad “los individuos desfavorecidos y/o de origen minoritario (...) *-de-* las escuelas públicas en general y en las escuelas públicas de menor calidad (...) estarán menos preparados para la universidad. (...) será más probable que experimenten dificultades académicas (...) *-y-* (...) fracaso académico” (Tinto, 1993^A, p. 49). Con relación a este punto, entre los hallazgos encontrados producto de los testimonios de los entrevistados se encontró que, la mayoría señalaron egresar de colegios públicos de baja calidad en los cuales los profesores a veces no daban clases, otros de colegios privados de ampliación de cobertura de baja calidad, como en el siguiente ejemplo, “(...) me fue mal en el bachillerato, la persona que me enseñaba cálculo y matemáticas (...) nos contaba sus problemas en vez de enseñarnos (...) a causa de ello sí me tocó que trabajar un poco más duro en las materias” (Estudiante 1, Geografía, Facultad de Humanidades).

No obstante, se dio el caso de un estudiante que afirmó haber egresado de un colegio privado de alta exigencia académica, lo cual ligó con que éste le facilitó adaptarse al ritmo de estudio de la universidad, pues según éste, “estudié en el colegio León de Greiff el bachillerato fue una de las cosas que más me ayudó porque venir de un colegio privado, con una alta exigencia académica y estar acostumbrado a estudiar todo el día, me facilitó la adaptación” (Estudiante 4,

Ingeniería Química, Facultad de Ingenierías). Puede plantearse entonces que la calidad de la educación media puede afectar la persistencia del estudiantado sobre todo al inicio de la carrera, cuando éste adaptándose a la cultura académica universitaria.

Metas Académicas

Las metas académicas juegan un papel muy valioso en la persistencia, puesto que potencian la proyección de objetivos y planes a futuro por parte del estudiante respecto a la elección de su profesión, la institución de educación superior donde piensa formarse y la expectativa de graduación en las que influye la motivación autónoma, en la cual “tienen una especial importancia las aspiraciones (los ideales e intenciones). El sujeto elabora personalmente sus aspiraciones y dirige su actividad hacia la realización de las mismas” (González, 2008, p. 63), pero también puede llegar a influir la motivación adaptativa en la cual los fines y proyectos son estimulados por las situaciones del medio externo y la satisfacción que le provoquen al sujeto (González, 2008, p. 63).

Respecto a las metas académicas expresadas por los estudiantes respecto a su carrera, la mayoría expresaron cuestiones relacionadas con el tiempo en el que deseaban culminar sus estudios profesionales, por ejemplo, plantearon que sus metas cambiaron en el transcurso de la carrera respecto a la cuestión temporal. Es así como en varios testimonios se afirmó que, en la etapa inicial tenían la meta de terminar su carrera a los cinco años y conservar un promedio académico considerable, pero al final de la carrera su meta era terminar y graduarse, como se ve representado en el siguiente caso, “al inicio quería mantener el promedio académico, graduarme en los 5 años (...), pero debido a la situación económica (...) le di prioridad al resultado final, a obtener mi título (...). (...) con tal de pasar yo pasaba en tres la materia” (Estudiante 4, Ingeniería Química, Facultad de Ingenierías).

Algunos agregaron entre sus metas continuar profesionalizándose, en éste último caso, debido a este objetivo tener un promedio alto se convirtió en un requisito para ello, como se ilustra a continuación, “las metas han subido, (...) ahora tengo una maestría (...), quiero hacer un posdoctorado (...), son cosas que están allí así (...) no se vean las posibilidades (...) sí yo no tengo un promedio alto no voy a poder acceder a becas” (Estudiante 5, Lic. en Filosofía, Facultad de Humanidades). De esta manera, el compromiso con la graduación y con la meta de continuar con la profesionalización motivó el compromiso académico. Varios de los entrevistados mencionaron como meta comprender más sobre su área de estudio y a futuro ubicarse

laboralmente, como por ejemplo en este caso, “la primera meta siempre fue graduarme (...) no voy a negar que (...) también pensé que uno necesita trabajar (...) y ser profesional me podía brindar una posibilidad más, pero al mismo tiempo reconociendo la situación del país (...) y que eso *-el título-* no era garantía, (...) ahora que egresé, (...) me di cuenta que sí, (...) es muy difícil acceder a un empleo”.

Debe plantearse que al analizar los testimonios se hace notable que para los estudiantes el hecho de pensar en la meta de graduarse como una forma de alcanzar otras metas como continuar profesionalizándose u obtener un trabajo y mejorar sus ingresos económicos, los motivó más a persistir, lo cual tiene relación con lo dicho por Tinto acerca de que “(...), cuanto más fuertes sean los vínculos entre la meta de completar la universidad y otras metas valiosas, mayor será la probabilidad de que se logre la meta anterior” (Tinto, 1993^A, p. 38).

Elección Socio Ocupacional e Institucional y Graduación

Completar los estudios profesionales para obtener la titulación resulta una meta que suele estar directamente relacionada con *la elección socio ocupacional* o de carrera del estudiante y también respecto a la elección institucional, vinculada con la intención del estudiante de titularse en la institución de educación superior que seleccionó por los recursos y beneficios que considera que ésta representa (Tinto, 2017, p. 2).

Con relación a la valoración de los contenidos curriculares según las expectativas del estudiante y sus planes a futuro, se halló que los entrevistados consideraron aspectos diversos por los cuales se vincularon a la carrera que eligieron tales como, el puntaje que obtuvieron en la prueba ICFES, las aspiraciones vocacionales respecto a determinada área del saber que tenían previo al ingreso a la universidad o que hallaron en el transcurso de la carrera y las aspiraciones de mejorar la situación económica alcanzar un estilo de vida deseado, además del objetivo de ubicarse laboralmente en determinado campo y con un salario en particular. Estas aspiraciones se relacionan con el deseo del estudiante de satisfacer sus necesidades psicobiológicas e innatas (hambre, sed) relacionadas con la (motivación reactiva) (González, 2008, pp. 116-118), pero también sus necesidades superiores y adquiridas las cuales surgen a medida que el sujeto asimila la cultura (González, 2008, p. 41) en su medio sociohistórico y va configurando sus aspiraciones, sus gustos y vocación a lo largo de su vida (motivación adaptativa y autónoma) (González, 2008, pp. 63-64).

En específico, los aspectos que se repitieron más respecto a la persistencia en la profesión seleccionada fueron la vocacional y económico, puede decirse entonces que “cuanto mayor sea el nivel de las metas educativas u ocupacionales de uno, mayor será la probabilidad de completar la universidad” (Tinto, 1993^a, p. 38). Con relación a la valoración del currículo y aspiraciones laborales para mejorar la situación económica, se ilustra lo anterior con este caso:

Escogí la carrera porque desde el colegio (...) estaba muy inclinado hacia la química y seleccioné Univalle y la ingeniería química, (...), porque (...) la ingeniería, hacia (...) las plantas y la producción (...) Quería tener una mejor expectativa de vida, (...) pues cuando deserté, me puse a trabajar siendo bachiller (...), ahí estuve muy limitado y por el tema de que son trabajos muy pesados, (...) eso (...) me llevó a persistir (Estudiante 4, Ingeniería Química, Facultad de Ingenierías).

Por otro lado, aproximadamente la mitad de los estudiantes entrevistados expresaron que cambiaron o pensaron en cambiar su elección sociocupacional antes o durante el transcurso de su carrera porque se orientaron en aspirar a otras carreras que eran más de su afinidad de acuerdo a la valoración que hicieron sobre los contenidos curriculares de acuerdo a sus aspiraciones vocacionales. Esto resulta lógico al tener en cuenta que “incluso entre aquellos que ingresan a la educación superior con objetivos (...) moderadamente bien definidos, muchos cambiarán sus objetivos durante el transcurso de la carrera universitaria. Al mismo tiempo que muchos indecisos vienen a solidificar sus metas futuras, (...)” (p. 40), como ejemplo de ello se presenta este caso:

“Tal cual como... Jaime Garzón dijo, uno entra a la universidad y no sabe cómo caminar, (...) y aquí en el proceso se da cuenta en realidad qué quiere, eso me pasó, pensaba que la ecología era muy interesante (...), pero aquí (...) me involucré más en los procesos políticos. (...), aunque cuando yo salí al campo social, (...) me di cuenta que hay mucha teoría (...) en la carrera, pero hay que (...) enseñar (...) intervención social” (Estudiante 6, Estudios Políticos y Resolución de Conflictos, Instituto de Educación y Pedagogía).

Otro de los temas que surgió de los testimonios de los entrevistados se relacionó con el compromiso familiar que sintieron varios estudiantes de terminar la carrera como muestra de reconocimiento al apoyo recibido por sus padres y también para cambiar las condiciones económicas y mejorar en este ámbito, como en este ejemplo:

(...) entré como profesional, y faltando dos años para terminar (...) me cambié a Licenciatura en Filosofía porque (...) tiene el componente pedagógico, (...). Lo que me ayudó a persistir fue saber que soy hija única, la responsabilidad que tengo con mi mamá, (...) me negaba rotundamente a tener que quedarme trabajando muchas horas por un mínimo y sin (...) cultivar el espíritu como en filosofía (...); dedicarme a repetir entre comillas la historia de mi mamá de ser madre soltera, esas cosas me aterraban y (...) me impulsaron, (---) (Estudiante 5, Lic. en Filosofía, Facultad de Humanidades).

Ahora bien, respecto a la *elección institucional* es importante destacar que “los factores financieros ejercen efectos tanto en la elección universitaria como en la persistencia en la universidad” (Cabrera, Castañeda y Nora, 1992, p. 37), en esa medida cuando un estudiante siente afinidad tanto por la profesión que estudia como por la institución de educación superior en la cual está desarrollando su formación, éste se comprometerá y persistirá por la graduación, evitando saltar de una institución a otra, por lo cual, se puede decir que aspectos organizacionales de la institución le provocan afinidad, entonces “cuanto más comprometida esté la persona con el logro de esas metas dentro de un contexto institucional específico (compromiso institucional), más probable será que complete ese grado dentro de esa institución” (Tinto, 1993^A, p. 111).

Frente a lo anterior, los bajos costos de la Universidad del Valle como universidad estatal regional, las características de su ambiente y ubicación espacial, el prestigio y calidad que ésta tiene en la región por su alto nivel académico estuvieron entre los aspectos señalados por los estudiantes que los motivaron a persistir con su carrera en esta universidad. Por ejemplo, hay que considerar que la Universidad del Valle se encuentra ubicada en la capital del Departamento del Valle del Cauca, específicamente al sur de la ciudad de Santiago de Cali, en un sitio estratégico cerca a lugares que los estudiantes tienden a frecuentar para su esparcimiento personal y también para socializar con otros compañeros, puesto que frente a sus dos salidas principales se encuentran dos de los principales centros comerciales de la zona y sumado a ello, en el interior de la Universidad existe una amplia variedad de zonas de esparcimiento social, zonas de estudio, deportivas y gran variedad de biodiversidad. Todos estos aspectos que provocan una proximidad con este espacio que también estimula la persistencia, como se ilustra en este caso en el que se expresa que la universidad “no solo sirve para estudiar, al frente está Unicentro, atrás Jardín Plaza, es un método para escapar de (...) lo triste que se vive en los barrios con estrato socioeconómico bajo. (...), a mí me encantaba estar en Univalle. (...) porque (...), por ejemplo, por el lago” (Estudiante 1, Geografía, Facultad de Humanidades).

Respecto al tema de los costos, para un estudiante con bajos recursos económicos, a pesar de recibir un subsidio de apoyo socioeconómico que sirve como un alivio para las condiciones de su entorno, el hecho que la Universidad del Valle sea una universidad pública representa que tiene un costo de matrícula bajo proporcional al estrato socioeconómico del estudiante, que en el caso de los entrevistados, en su mayoría estuvieron entre los estratos 1 y 2, por lo que el bajo costo de la matrícula puede impulsar la persistencia estudiantil en la institución, lo cual tiene relación con lo planteado por autores como Cabrera, Castañeda y Nora, quienes afirman que “los compromisos financieros iniciales que los estudiantes hacen en forma de razones relacionadas con las finanzas para elegir asistir a una universidad, así como sus percepciones de su capacidad de pago influyen en los procesos de integración posteriores” (1992, p. 40).

Sumado a lo anterior, está el hecho que los estudiantes hayan elegido la universidad por la calidad académica y el prestigio regional debido a que el sujeto e incluso su familia pueden tener la aspiración que el egreso de cierto tipo de universidad le asegure mejores posibilidades de alcanzar un cargo laboral (Tinto^A, 1993, pp. 43-44). Se presenta el siguiente ejemplo respecto a los aspectos que estimularon la persistencia estudiantil en esta institución: “uno los costos, porque es la universidad más barata a la que uno puede ingresar, económica y de calidad, tal vez no una calidad tacita, pero sí una calidad de prestigio, (...). (...) una calidad muy buena (...)” (Estudiante 6, Estudios Políticos y Resolución de Conflictos, Instituto de Educación y Pedagogía).

De otro lado, en aquellos casos en los que un estudiante ingresa a la universidad solo por los bajos costos económicos y por cumplir con una presión familiar resulta complejo que éste continúe persistiendo con su compromiso institucional y se gradúe debido a que está guiando su compromiso solo por factores externos, como sucede en el siguiente caso de un estudiante activo en el semestre 2021-1: “me inscribí porque mi familia siempre hablaba de ir a la universidad, (...) la motivación era económica y el deseo de estudiar (...) antropología (...) entonces dije en la Universidad del Valle (...) está Historia, es lo más parecido a antropología” (Estudiante 8, Lic. en Historia, Facultad de Humanidades).

5.3 Experiencias de Persistencia con Alta Permanencia Estudiantil

En el siguiente apartado se buscó comprender las experiencias de persistencia estudiantil en estudiantes con Alta Permanencia y apoyo socioeconómico con código 2010 de la Universidad del Valle, para analizar la forma como estos significaron y afrontaron las distintas situaciones

que se les presentaron en su vida universitaria. A partir de los testimonios de los entrevistados se lograron abordar temas tales como Alta Permanencia, tiempo, graduación y persistencia, Alta Permanencia como oportunidad o problema para la persistencia, y por último, elementos estratégicos para la persistencia estudiantil universitaria y lineamientos para la intervención con casos de estudiantes con alta permanencia.

5.3.1 Alta Permanencia, Tiempo y Graduación

Partiendo de la experiencia personal y la relación que establece un sujeto consigo mismo, se abordó el tema de los tiempos estimados en semestres para determinar la duración de una carrera, los cuales se crean pensando en el caso ideal de estudiantes que puedan matricular por completo todas las materias de la malla curricular y no se atrasen por pérdida y repetición de asignaturas. No obstante, se encontró que en el caso de este trabajo, éstos estudiantes no cumplen con este requisito, como se ilustra aquí:

La universidad tiene en su programa que la carrera se debe terminar en 5 años, pero incluso los estudiantes que no reciben ayudas económicas se demoran mínimo 6 o 7 años, (...) pero pues (...) la universidad tiene una cantidad de materias, un tiempo estimado, está bien, yo creo que ese es el tiempo que se tardaría alguien con unas condiciones óptimas, da un poco de vergüenza cuando uno no se gradúa en los tiempos establecidos, (...) porque muchas personas creen que es por vagancia. (...) En la universidad pública, (...) entramos personas muy diversas, con diferentes historias de vida, realmente eso marca la trayectoria académica, ya graduarse es un logro en sí, no desertar es un logro en sí” (Estudiante 5, Lic. en Filosofía, Facultad de Humanidades).

De acuerdo con lo anterior, en la universidad los estudiantes se enfrentan a diversidad de situaciones que afrontan partiendo de lo que han aprendido de sus experiencias o en otras palabras la forma como comprenden las situaciones que le rodean (Erausquin y García, 2016, p. 6) que según la perspectiva de Vigotsky (Guitart, 2011, p. 79); relación que surge de significación que establece el sujeto estudiante sobre su interacción con su medio (interno y externo a la universidad).

Al analizar las experiencias de los sujetos entrevistados frente a la persistencia estudiantil, se encontró que éstos le atribuyeron a su persistencia diversos significados vinculados

mayormente con dificultades académicas, laborales y psicológicas y llegaron a la conclusión que la Alta Permanencia no debe ser un proceso satanizado o solamente analizado desde la perspectiva de lo que nos muestran las estadísticas, sino que, es importante acercarse a los procesos que puede estar viviendo cada estudiante para poder apoyarle con el fin que alcance la graduación.

Como resultado de lo anterior, los sujetos que participaron en las entrevistas de esta investigación manifestaron una perspectiva crítica frente a las ideas preconcebidas que se manejan desde la mirada institucional sobre la Alta Permanencia y recalando la necesidad que la universidad identifique que en parte del estudiantado puede existir un temor de egresar debido a las dificultades existentes de vincularse al mercado laboral, ya que en el contexto nacional encontrar empleo es un gran reto como se representa en este caso: “en la universidad (...) quieren es que sea la mejor para los mejores (...) pero al final (...), la gente se siente mal, porque (...) nos graduamos, (...), pero (...) ya no encuentra apoyo (...), en ninguna carrera está asegurado el trabajo” (Estudiante 1, Geografía, Facultad de Humanidades). De esta manera, podría plantearse que desde la institucionalidad podrían buscar formas para fortalecer mostrarle a los estudiantes que existen posibilidades de movilidad social.

Otro aspecto importante para analizar producto de lo señalado por los entrevistados resultó la asignación del título de mejor graduando para aquellos estudiantes que logran terminar su carrera en el número de semestres establecido por el programa académico que en la institucionalidad suele estar entre los 10 y 12 semestres (5 y 6 años). Aunque se entiende que para la universidad ésta es una manera de estimular la eficiencia basada en la meritocracia por graduarse en el número oficial de semestres, esto a su vez genera un estigma social y un rechazo en quienes no clasifican en la norma porque tienen un perfil diferente, como en el caso de los sujetos de esta investigación, como se ilustra en este caso:

Estar ahí en ese ciclo de alta permanencia eso mismo hace daño, (...). la universidad dice que tienes que graduarte dentro del tiempo y te da un estímulo si terminas en el orden establecido -como mejor graduando- (...) ¿qué significa (...) asignar ese título a partir de un número por el tiempo y el promedio? (...) ¿por qué no puedo ser el mejor graduando? si me costó los 10 años de darme palo, de resistir y persistir y aguantarme las malas miradas y no tengo el mejor promedio (Estudiante 8, Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades).

Partiendo de lo anterior desde el programa de apoyo socioeconómico y desde las direcciones programa se podría realizar un acompañamiento para aquellos estudiantes que presentan la situación de Alta Permanencia para que puedan participar de manera más equitativa ante la meta de la graduación y también revisar la carga simbólica que tiene el estímulo mejor graduando en quienes debido a su vulnerabilidad y condiciones económicas no alcanzan a cumplir los requisitos para cumplir con este estándar, ya que esto puede estar produciendo un efecto involuntario negativo en la población estudiantil con Alta Permanencia. De forma similar en los programas de apoyo socioeconómico que pretenden promover la persistencia de los estudiantes se promueva el mejoramiento en el rendimiento académico de los estudiantes, pero aquí es fundamental que el criterio de selección no se base sólo en el promedio “centrado especialmente en la meritocracia. Las desigualdades de entrada y las particularidades de cada programa exigen que se atienda al criterio de equidad y de justicia relacionado, de modo que el resultado académico sea el objetivo y no necesariamente la condición de adjudicación” (Pinto et al., p. 207)

5.3.2 Alta Permanencia como Oportunidad o Problema para la Persistencia

Desde la mirada institucional la Alta permanencia suele ser mirada como un problema social del mundo educativo que afecta los indicadores de graduación, no obstante, si se acerca a la mirada al caso de cada estudiante la perspectiva se expande y da cuenta de la diversidad de aspectos que influyeron en que el estudiante extendiera su permanencia universitaria por las condiciones que le rodeaban en su medio para poder persistir, posiblemente en algunos casos de estudiantes con Alta Permanencia se podría intervenir para revisar de qué manera el estudiante alcanza la graduación pronto. No obstante, existen casos complejos que han encontrado en el rezago una estrategia para permanecer, por ejemplo, en los casos de estudiantes con dificultades económicas, ante ello las políticas institucionales deben considerar que “la deserción tiene peores consecuencias institucionales y sociales, y en aras de mitigar el rezago no debe aumentarse la deserción. En algunos casos, (...) el rezago puede ser la estrategia para que personas con dificultades económicas puedan culminar su carrera” (Pinto et al., 2007, p. 213).

Entre los hallazgos encontrados en este apartado se encontró que para la mayoría de los estudiantes entrevistados que contaron con apoyo socioeconómico, la experiencia de Alta Permanencia significó una oportunidad, planteamiento al que llegaron reflexionando sobre su pasado, puesto que en términos generales consideraron que esto fue una oportunidad porque les permitió tener el tiempo para ajustarse a las condiciones de su realidad personal en todos los

ámbitos (académico, psicológico, económico, familiar, laboral), mantener la calma y culminar sus estudios, como en este caso donde además se hace énfasis sobre el asunto de la carga académica:

Fue una oportunidad, si hubiera metido las seis materias semestrales, tal vez me hubiera matado como los de salud, (...) eso me generó equilibrio, (...) a nadie le gusta estar atrasado, (...). (...) existe la posibilidad de desertar (...), pero también (...) de aplazar y (...) es menos riesgosa. (...) eso no puede ser un acto condenable pero tampoco un hecho de admiración porque (...) económicamente sería (...) insostenible para la universidad (...) yo lo veo como una (...) última opción (Estudiante 1, Geografía, Facultad de Humanidades).

Así como en el ejemplo anterior, un estudiante expresó que tomó esta experiencia como una oportunidad que le permitió equilibrar su carga académica; también se señalaron como aspectos ligados a la extensión del tiempo de permanencia, la necesidad de perfeccionar habilidades cognitivas como leer, escribir, expresión oral, entre otras y además en un caso particular, descubrir la sexualidad como se ilustra aquí, “al final fue todo el tiempo que necesité para aprender a leer, escribir, a expresarme socialmente (...) me tocó descubrirme sexualmente, y lo hice gracias a mi universidad, (...) si solamente me hubiera enfocado en estudiar, muy difícilmente estuviera en otros procesos, (...)” (Estudiante 8, Lic. en Historia, Facultad de Humanidades).

En contraste con lo dicho anteriormente, una pequeña proporción de los entrevistados manifestó que consideraban que la Alta Permanencia había sido un problema en su experiencia de persistencia universitaria, debido a que les llevó a tener que dilatar el tiempo para la graduación, puesto que se alteraban los planes iniciales respecto a lo que se espera realizar a futuro, como en este ejemplo: “fue un problema. (...) porque yo debí de haber terminado (...) viendo más materias, me quería graduar más rápido, y posiblemente hubiera hecho otra carrera o (...) hubiese ocupado el tiempo en hacer otra cosa, (...) es que fueron 8 años” (Estudiante 6, Estudios Políticos y Resolución de Conflictos, Instituto de Educación y Pedagogía).

5.3.3 Elementos Estratégicos para la Persistencia Estudiantil Universitaria y Lineamientos para la Intervención con Casos de Estudiantes con Alta Permanencia

Durante el transcurso de la carrera universitaria resulta lógico que los estudiantes vayan aprendiendo prácticas que les sumen a su proceso de persistencia estudiantil a medida que se van

apropiando de la cultura académica universitaria. Debe destacarse que éstos saberes van más allá de lo académico; es así como entre los saberes indicados por los estudiantes que bajo su consideración les sirvieron como base para persistir durante su trayectoria universitaria estuvieron el manejo de ansiedad y el estrés, la habilidad de investigación y consulta de información en los servicios de biblioteca de la universidad, la capacidad de adaptación, el trabajo en equipo, la expresión oral, la comunicación asertiva, saber promover una idea y por último, buscar apoyo institucional.

Frente al tema de las habilidades de gestión emocional mencionadas en el anterior párrafo, éstas resultan trascendentales en un proceso de persistencia estudiantil en general aunque especialmente incide en un caso de un sujeto con Alta Permanencia, puesto que la dilatación para la graduación le produce cierta frustración al estudiante cuando nota que todos se gradúan menos él por lo que puede llegar a pensar que va fracasar debido a la extensión del tiempo de estudios. Por esto es importante que éste aprenda cómo manejar estas sensaciones, como en este caso, “aprendí a manejar la ansiedad y un poco el estrés porque a mí un tiempo me dio muy duro todo, (...) en un momento la alta permanencia lo golpea emocionalmente al ver los compañeros graduándose, (...) uno siente que se va a quedar” (Estudiante 1, Geografía, Facultad de Humanidades).

Otras de las habilidades mencionadas por los estudiantes fueron las habilidades blandas de interacción y comunicación que permiten al sujeto relacionarse con los demás en buenos términos y comunicar cuándo está de acuerdo o en desacuerdo con algo o cuándo tiene alguna duda, como se ilustra en este caso: “también aprendí a (...) trabajar en equipo, a proponer ideas y trabajar en mis propias ideas, el crecimiento profesional en general, desarrollar la parte profesional y las habilidades blandas (perder el miedo a hablar en público, de saberse expresar, comunicar asertivamente)” (Estudiante 3, Ingeniería Eléctrica, Facultad de Ingenierías).

Para un estudiante con dificultades económicas es fundamental que maneje el saber sobre los procesos para participar por las ayudas financieras, las becas alimentarias, los descuentos de matrícula y todo tipo de beneficio que le genere un rendimiento económico o la rebaja de matrícula. Además de ello, también se resalta que varios estudiantes mencionaron el tema del pensamiento crítico, como se ejemplifica en el siguiente caso “aprendí la importancia de buscar apoyo institucional ese sería como el más importante, aprendí que no estoy sola y que las entidades estatales o universitarias por ejemplo públicas son de gran impacto, (...). Aprendí a

ser una persona crítica dentro de la Universidad del Valle, aprendí a leer (...), a pensar ir más allá, (...) aprendí a respetar al otro en su diferencia” (Estudiante 5, Lic. en Filosofía, Facultad de Humanidades).

Como parte de estos saberes señalados por los estudiantes se analizó que explorar con los estudiantes más a fondo sobre los saberes y aspectos que los ayudaron a persistir se podrían construir orientaciones dirigidas a los estudiantes y también lineamientos de intervención para que también la universidad apoye la persistencia.

Elementos Estratégicos para Persistir en la Universidad

En primer lugar, partiendo de lo expresado por cada entrevistado según sus experiencias particulares, se encontró que la relación que establece un sujeto con los otros y con lo otro (sus condiciones), permitió identificar las diferentes estrategias que podrían serle útiles a los estudiantes para persistir en la universidad de manera general. Antes de entrar en materia, es importante mencionar que entre lo señalado se encontraron temas como la importancia de la disciplina para alcanzar las metas y demostrarle a los maestros el compromiso que se tiene con el aspecto académico. Para ejemplificar esto se presenta el siguiente caso “es mejor buscar todas las opciones, (...), porque al final todo es disciplina, porque los profesores también pueden ver que así vos seas malo, si persistes pues te ayudan no a pasar pero si a que sea más liviana la carga” (Estudiante 1, Geografía, Facultad de Humanidades).

De otro lado, también fue señalado como algo pertinente el establecimiento de lazos con compañeros de carrera para formar relaciones de amistad que les permitan conformar grupos de apoyo, como se señala en este caso: “hágase buenos amigos para poder estudiar, un buen grupo de estudio (...), son los que trabajan en equipo y procuran todos vayan bien; (...) aprovechen la universidad, (...) la idea es que te diviertas, aprendas y termines tu carrera” (Estudiante 3, Ingeniería Eléctrica, Facultad de Ingenierías).

Otro de los aspectos más destacables planteados en los testimonios fue el pensamiento retrospectivo, pues éste fue considerado como algo que “sirve mucho la retrospectiva, preguntarse uno como inicié aquí y como estoy ahora, (...), es bueno cuando uno quiere abandonar algo o se siente mal evaluarse y ver lo que se ha ganado y darse cuenta que no se ha perdido”. (Estudiante 7, Ingeniería en Sistemas, Facultad de Ingenierías).

Ahora bien, de manera general al analizar los testimonios de los 8 estudiantes entrevistados se encontraron los siguientes elementos estratégicos señalados como efectivos para persistir en los estudios universitarios:

- Apoyo familiar: dialogar con los padres y consultar si proporcionarán apoyo económico y motivacional.
- Educación financiera: para administrar los recursos e invertirlos en las necesidades principales.
- Disponibilidad de un ingreso o recurso económico extra a las ayudas económicas que tenga el estudiante en caso de que las tenga.
- Inteligencia emocional: aprender a gestionar sus emociones ante el estrés y la frustración, asistir a los eventos de servicio médico y las citas psicológicas cuando se requiera.
- Proyecto de vida: para establecer planes y metas a futuro para tener mayor sentido de vida.
- Acudir a las ayudas académicas: monitorias, grupos de apoyo de compañeros, biblioteca
- Disciplina: hábitos y tiempo.
- Ingreso económico: buscar una alternativa laboral puede ser de medio tiempo o los fines de semana.
- Generar hábitos de disciplina: practicar hábitos de estudio y practicar un deporte.
- Minimizar costos: gestionar un transporte como la bicicleta si vive cerca de la universidad o buscar una habitación en alquiler cerca de la universidad para desplazarse a pie.
- Grupo de apoyo: conformar un grupo con los amigos compañeros de curso para estudiar.
- Aprovechar todos los servicios de esparcimiento social, deporte, cultura y entretenimiento que ofrece la universidad con el objetivo de aprender, divertirse y culminar la carrera.
- Reflexión retrospectiva para persistir: reflexionar sobre la forma como ha cambiado la vida, las cosas aprendidas y los cambios personales, desde que se llegó a la universidad hasta el presente.

Es importante afirmar que, aunque los puntos anteriormente planteados fueron aportados por distintos sujetos según sus experiencias, pueden ser consideradas por la población estudiantil en general para persistir con mayores posibilidades de éxito.

Lineamientos para la Intervención con casos de Estudiantes con Alta Permanencia

Teniendo en cuenta el conocimiento de los estudiantes sobre los servicios de apoyo a la persistencia estudiantil en la Universidad del Valle, se consultó a los informantes que partieran de su experiencia y expresaran qué consideraban que podría hacer la universidad como institución que vela por el bienestar de los estudiantes para promover la persistencia estudiantil; al respecto los jóvenes expresaron de manera general lo siguiente:

- Promover un trabajo más cercano con los docentes para revisar las formas como están orientando sus prácticas pedagógicas en el proceso formativo con los estudiantes, en específico lo relacionado con las formas de evaluación. de tal forma que sean más integrales y que no solo consideren la acumulación de información.
- Realizar un proceso de acompañamiento psicosocial más personalizado con los estudiantes usuarios del apoyo socioeconómico desde el área de Desarrollo Humano, las iniciativas de Consejería estudiantil y las coordinaciones de los programas académicos de los cuales hagan parte, para que éstos administren de una manera adecuada el recurso entregado y para realizar seguimiento a las distintas problemáticas que les puedan suceder en los ámbitos, físico, psicológico, académico, familiar o económico que afecte la estabilidad de su persistencia estudiantil.
- Abrir la biblioteca 24 horas, fines de semana y días festivos para aquellos estudiantes que por ocupación laboral no pueden ir en el horario común, con el mobiliario adecuado para estudiar y descansar de las largas jornadas.
- Mayor control sobre el tiempo que los evaluadores y directores se demoran revisando los trabajos de grado.
- Crear una oficina de seguimiento para los casos de estudiantes con Alta Permanencia, la cual no se limite a reuniones de comités que revisan a quienes seleccionar por ejemplo, para un subsidio, sino que diagnostiquen los casos a partir de segundo semestre, cuando los estudiantes empiezan a perder, repetir o cancelar asignaturas, y paso dos, buscar al estudiante y asesorarle al estudiante mediante un acompañamiento de apoyo psicosocial, financiero, social, para determinar si es posible que no continúe extendiendo su tiempo, de forma que se pueda ayudar al estudiante a identificar la Alta permanencia y a buscar alternativas según el caso, desde el segundo semestre de su carrera profesional.

5.4 Conclusiones y Reflexiones que Deja la Investigación

Frente al primer objetivo específico de esta investigación, se caracterizó la población con apoyo socioeconómico en la Universidad del Valle con código 2010, gracias a lo cual se identificó que en la Facultad de Humanidades, la Facultad de Ingenierías y el Instituto de Educación y Pedagogía más de la mitad de la población total graduada y matriculada en el periodo 2021-I de programas profesionales presentaron Alta Permanencia estudiantil, con niveles bajos (13 a 15 semestres) y medios (13 a 16 semestres). En materia de intervención, la caracterización con variables demográficas, académicas y socioeconómicas realizada por Bienestar Universitario y la Oficina de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica tiene potencial para que la universidad y los programas académicos investiguen sobre la Alta Permanencia, ya que al relacionar las variables con el tiempo de permanencia éstas pueden develar como las condiciones estructurales afectan a un estudiante respecto al rezago y advertir niveles de riesgo útiles para desarrollar estrategias preventivas.

A partir de la caracterización realizada con las variables demográficas se destacaron hallazgos importantes con relación a la Alta Permanencia según las variables sexo y lugar de procedencia. En primer lugar, al analizar la variable sexo se identificó que en la Facultad de Humanidades la mayoría población son mujeres y en la Facultad de Ingenierías son hombres, y la mayoría de las mujeres de Humanidades presentaron mayores niveles de Alta Permanencia que los hombres, el mismo fenómeno sucedió con los hombres en la Facultad de Ingenierías con niveles de Alta Permanencia mucho más altos que los de las personas del género contrario, esto podría estar relacionado con temas como la maternidad, no obstante, ésta variable no se encontró incluida en las bases de datos analizadas. Respecto al lugar de procedencia, se encontró que los estudiantes que proceden del Valle del Cauca presentaron Alta Permanencia con un número mayor de semestres en comparación con quienes no son de esta región. De acuerdo con lo anterior, el sexo y el lugar de procedencia a nivel general alerta a la universidad sobre posibles riesgos a partir de los cuales se pueden desarrollar acciones de intervención para revisar si existe otra variable que está incidiendo en el problema. Si los estudiantes proceden de Cali tardan un poco más en graduarse porque se enfocan un poco más en actividades extracurriculares a diferencia de quienes proceden de otras regiones, quienes requieren un presupuesto mayor para costear la manutención de su carrera y puede que por ello intenten graduarse más rápido.

En cuanto a las variables socioeconómicas estrato, ocupación económica y tipo de apoyo socioeconómico recibido, se encontró que: 1. Entre mayores dificultades económicas mayor posibilidad de rezago, por lo cual la universidad podría focalizar esta población que presentó una extensión de su permanencia universitaria entre los 13 a 18 semestres para intervención; 2. La población sin ocupación económica presentó niveles de Alta Permanencia mayores que quienes laboraban, no obstante, las bases de datos de Desarrollo Humano son actualizadas semestralmente y esto puede cambiar o puede que los estudiantes omitan esta información por temor a que les sea retirado el apoyo, no obstante, sería importante que la información sea actualizada cada mes para la intervención; 3. Casi la mitad de la población obtuvo el subsidio y la beca de alimentación durante su carrera, y entre los graduados de la Facultad de Humanidades y la Facultad de Ingenierías, quienes contaron con subsidio, beca y apoyos adicionales institucionales tardaron más en graduarse, por tanto, a futuro la institucionalidad podría revisar cada caso para determinar si otra variable está influyendo en el retraso de la graduación o si una mayor cantidad de apoyos provocó una zona de confort y rezago.

Por otro lado, gracias a la caracterización realizada con la información sobre el ámbito académico se halló que: los promedios académicos acumulados de la población con Alta Permanencia con código 2010 pueden describirse como positivos, pues sus calificaciones estuvieron entre 3,6 y 3,8 y en el caso de la población con código 2010 y Alta Permanencia aún matriculada en el semestre 2021-1 éstos presentaron promedios académicos entre 3,6 a 4,5. De acuerdo a lo anterior, puede interpretarse que a mayor número de semestres las posibilidades de mejorar el promedio acumulado aumentan porque los estudiantes presentaron calificaciones positivas, esto puede ser algo no intencional que puede relacionarse con el hecho que la tendencia a matricular menos asignaturas (por una ocupación económica) a las exigidas en el pensum semestral permita a los estudiantes concentrarse más en las asignaturas cursadas.

Respecto a los créditos matriculados, la mayoría de los estudiantes con código 2010 graduados y activos en el semestre 2021-I, matricularon un número adicional de créditos a los exigidos (entre 1 a 19 créditos) equivalentes a 3 o 4 asignaturas, sobre todo en la Facultad de Humanidades. Esto se relaciona con el interés expresado por los estudiantes entrevistados de matricular electivas para ocupar el tiempo debido a que: quieren utilizar las horas libres entre una asignatura y otra, desean completar el mínimo de créditos del semestre exigidos para continuar con los apoyos socioeconómicos, quieren aprender algo nuevo, quieren utilizar su tiempo cursando una asignatura electiva porque las materias correspondientes a su carrera no fueron abiertas en el

semestre o su horario se cruzaba con otras o quieren utilizar su tiempo libre cursando una electiva porque necesitan completar los créditos del semestre y no encontraron cupo en una asignatura que debían repetir. Respecto al número de veces en las cuales un estudiante matriculó trabajo de grado (incluyendo continuación), se encontró que éste es uno de los principales indicadores de Alta Permanencia, pues la mayoría de los estudiantes matricularon trabajo de grado (incluyendo continuación) entre 3 a 4 veces o entre 5 a 6 veces cuando esta asignatura tiene dos niveles. Las unidades donde los estudiantes matricularon mayor número de veces trabajo de grado fueron la Facultad de Humanidades y el Instituto de Educación y Pedagogía, así que la población de éstas unidades puede tener dificultades específicas en esta etapa de la carrera susceptibles de ser investigadas para intervenir a futuro.

Ahora bien, respecto al segundo objetivo de esta investigación que buscó analizar la relación entre las condiciones académicas y socioeconómicas de los estudiantes y su estado de Alta Permanencia se encontró gracias a los entrevistados que, la coyuntura histórica, política y económica del periodo entre el año 2010 y el 2021 tuvo varios paros estudiantiles que afectaron el calendario académico como el del año 2018, y la pandemia del COVID-19 del 2020 que alteró las actividades estudiantiles, como el desarrollo de labores de investigación por el cierre de las instalaciones. Por otro lado, el exceso de carga académica en el pensum semestral generó la extensión de la permanencia de los entrevistados, porque éstos matriculaban menos materias o perdían algunas por falta de tiempo para desarrollar sus trabajos. Así mismo, las dificultades durante el trabajo de grado generaron frustración en quienes señalaron que enfrentaron problemas como la procrastinación, estrés, dificultad para comunicarse con el director de tesis, cambios de tema de investigación, falta tiempo por un compromiso laboral y dificultad para comprender cómo elaborar la monografía.

De acuerdo con lo anterior, a partir de los hallazgos se hace notable que los estudiantes con apoyo socioeconómico “persistentes” logran tener buenas calificaciones y considerando que una de sus principales dificultades la encuentran en la etapa de trabajo de grado sería beneficioso que con miras a la intervención, adicional al apoyo que reciben de un asesor, también cuenten con la orientación de un egresado de su carrera que quiera aportar voluntariamente con sus conocimientos sobre la carrera o el tema de investigación a partir de su experiencia. De otro lado, frente a la problemática del exceso de electivas matriculadas sería una buena alternativa que consejeros estudiantiles y coordinadores de programa académico realicen mayor seguimiento a los estudiantes cuando noten que se están excediendo los créditos al matricular asignaturas

electivas o cuando no se está enfocando en las asignaturas correspondientes a su programa académico. Respecto al exceso de carga académica que un estudiante puede experimentar en el semestre, una buena alternativa para la intervención sería que los directores de programa y consejeros acompañen a los estudiantes y revisen si éstos están en condiciones psicológicas y académicas para enfrentar la carga académica semestral según su pensum, revisen con la participación de los estudiantes de la carrera si el pensum semestral está recargado y diseñen estrategias para que los estudiantes puedan abordar la situación de la mejor forma.

En segundo lugar, se encontró que las condiciones económicas experimentadas por los estudiantes con Alta Permanencia entrevistados fueron muy complejas, porque la mayoría de estos terminaron velando por la seguridad económica de la familia y dividir su tiempo entre compromisos externos, como su trabajo y las actividades académicas, limitando el tiempo para los estudios; adicional a esto, cuando los estudiantes no contaban con el subsidio, la situación económica fue tan compleja que a varios se les presentaron conflictos de motivos entre la meta de persistir y las necesidades innatas, por tanto, la asignación de los apoyos debe tener un mayor seguimiento y en este trabajo debe haber mayor con las direcciones de programas académicos a la hora de evaluar la particularidad de cada caso y diseñar las estrategias necesarias y pertinentes para apoyar a los estudiantes en el avance en su meta de graduación.

En línea con lo anterior, en los casos de estudiantes con problemas económicos muy complejos la Alta Permanencia se convierte en una alternativa cuando la necesidad económica es extrema y éstos no pueden asistir a la universidad todos los días, por lo que, ante ello sería crucial que se fortalezca la atención integral de los programas de bienestar en estos casos.

Para finalizar, respecto al tercer objetivo de investigación vinculado con la comprensión de las motivaciones y experiencias de persistencia de los estudiantes con apoyo socioeconómico, se encontró frente a las motivaciones que en los discursos de los entrevistados, lo que impulsó con más fuerza a los estudiantes para alcanzar la graduación se relacionó con metas personales y actores vinculados con su contexto. Para los estudiantes la motivación de transformar su vida y cambiar sus condiciones económicas y familiares, resultó ser un conjunto de intenciones procedentes de su personalidad pero también de los distintos aprendizajes e intereses que éstos fueron interiorizando y adaptando del medio sociohistórico (contexto externo al sujeto en el que éste se desarrolla, que incluye su familia, círculo social, país, coyuntura histórica, cultura) durante

su trayectoria académica, en coherencia con lo planteado por la teoría integradora de la motivación humana.

En coherencia con lo anterior, entre los principales motivadores de persistencia de los estudiantes estuvieron egresar para encontrar un empleo bien remunerado en búsqueda de un futuro diferente a su presente, adquirir prestigio y mejores posibilidades laborales por la titulación en esta universidad, autorrealizarse y alcanzar sus expectativas de vida individuales y sociales para mejorar las condiciones materiales, aprender conocimientos y para apoyar a su familia o comunidad. Además, satisfacer los intereses de la familia que ejercía a su vez presión y apoyo, aprovechar el bajo costo de la matrícula para poder culminar la carrera, recorrer su trayectoria estudiantil en conjunto con los grupos de apoyo de amigos y compañeros de carrera que estimularon su integración académica (aprendizaje de hábitos de estudio y conocimientos técnicos) y social (aprendizaje de habilidades de interacción social, trabajo en equipo, comunicación asertiva) a la comunidad universitaria.

Además de lo anterior, para fortalecer la persistencia estudiantil es recomendable promocionar los espacios de socialización sobre las oportunidades laborales que pueden obtener los estudiantes al graduarse de su carrera para que se motiven a egresar más pronto. Sumado a esto, que puedan contar con un proceso de acompañamiento mensual en el cual se les oriente continuamente en encuentros dialógicos individuales, también que tengan la oportunidad de participar en espacios grupales en los cuales puedan expresar sus avances, problemas e incluso orientarse entre sí respecto a temas sobre prácticas estudiantiles, dinámicas de su carrera, expectativas de vida y presión familiar, asuntos personales o económicos. Todo ello para que reconozcan que no están solos y que es posible acudir a otros y ayudarse entre sí para transformar su realidad y contribuir a transformar otras realidades, teniendo en cuenta la fuerza movilizadora que provocan los grupos de apoyo en los estudiantes según Tinto (1993^A, p. 72).

Por otro lado, al comprender las experiencias de persistencia de los estudiantes se encontró que éstas les permitieron reconstruir su pasado con un significado diferente frente a lo vivido y reflexionar con sentido crítico sobre los procesos educativos partiendo de su subjetividad, sentimientos y a su vez desde todo lo que aprenden e interpretan de su contexto a través de la apropiación cultural. Esto potenció su lucha por la graduación, les transformó y transformó a su entorno. En este caso, algunos estudiantes se vincularon a procesos de representación estudiantil y aportaron a la reforma curricular del programa.

Puede afirmarse que los estudiantes han tomado un papel activo haciendo uso de los servicios sociales de apoyo a la permanencia de Bienestar Universitario y la universidad gracias a los cuales han ido transformando su realidad para persistir. En esta lógica se halló que varios estudiantes construyeron discursos diferentes a lo institucional que interpretan la Alta Permanencia como algo negativo, pues para ellos ésta fue la posibilidad para no renunciar a la meta de graduarse, e interpretaron en un diálogo con lo culturalmente establecido por la institucionalidad que desde una visión ideal los tiempos establecidos para la graduación de determinado programa académico se establecen pensando en un modelo de estudiante estándar. No obstante, a partir de su experiencia interiorizaron el discurso sobre la meta de graduarse y las prácticas académicas para lograrlo, pero concluyeron que de acuerdo a la forma como significaron sus condiciones, sentimientos y posibilidades, ellos no cumplían con ese modelo estándar de estudiante e intervinieron ajustando la situación para alcanzar sus logros.

Considerando que la intervención social pretende incidir en una situación y esto produce un efecto que termina afectando el devenir de la cotidianidad del estudiante, según los hallazgos encontrados existen estudiantes con condiciones económicas o psicológicas muy complejas, por ello pese a las ayudas recibidas, en estos casos la Alta Permanencia es la única oportunidad que tiene el estudiante para evitar la deserción, y así mismo es importante que desde la institucionalidad se reconozca que en este sentido el retraso en la graduación se debe no solo a acciones o decisiones tomadas por el estudiante, sino también como lo revela la caracterización demográfica, socioeconómica y académica, a condiciones estructurales. Es importante que la universidad comprenda lo anterior; también el estudiantado debe comprender que según sus condiciones, debe procurar graduarse pronto para mejorar sus condiciones y no perder oportunidades laborales o académicas.

A través de la diversidad de servicios de Bienestar la Universidad del Valle se ha buscado mejorar las condiciones de los estudiantes durante su trayectoria estudiantil, en ese sentido, la institucionalidad está interviniendo para potenciar la persistencia estudiantil, lo cual se hace notable al analizar que ésta como institución ha comprendido que, un estudiante no sólo tiene dificultades en lo académico sino también en otros ámbitos. Por eso ha implementado estrategias para potenciar la persistencia en diferentes ámbitos como el psicológico, familiar, económico y académico. No obstante, la universidad entiende la Alta Permanencia como un problema desde su visión institucional porque afecta sus indicadores de eficiencia y eficacia respecto a la graduación y al incidir en la problemática pretende un cambio en la situación generalizado, lo

que puede generar tensión entre la institucionalidad y el estudiante si se ignora la particularidad de cada caso porque en todos los casos no se puede evitar la Alta Permanencia.

Se reconoce en los hallazgos con relación a la intervención del área de Desarrollo Humano y Promoción Socioeconómica que ésta debe fortalecerse para no limitarse a brindar un servicio de tipo caritativo asistencial con la asignación de los subsidios y esto es algo que ha sido identificado en el discurso de los estudiantes. Al relatar sus experiencias expresaron que encuentran en este apoyo un incentivo económico que si bien es cierto impulsa la persistencia porque les ayudó mucho y contribuyó con la mitigación de sus dificultades financieras, pero no lo interpretan como un proceso que a mediano o largo plazo les haya ayudado a producir una transformación vital de sus condiciones de vida, tanto en lo económico como en las otras esferas, razón por la cual la Alta Permanencia fue su oportunidad para la persistencia por la graduación. Esto debido a que sus condiciones académicas, económicas, laborales o psicológicas requirieron ajustar su proceso de estudios según su realidad, aunque según lo expresado fue más una situación inevitable más que una decisión que a su vez les generó el problema de aplazar la meta de la titulación y otras oportunidades laborales que podrían gestarse si el estudiante hubiera logrado graduarse en el tiempo ideal, no obstante, los entrevistados demostraron que se hace camino al andar.

Referencias

- Acevedo, F., y Da Silva, A. (2017). Persistencia en educación superior en contextos desfavorables. Un estudio de caso. Congreso CLABES VII, Córdoba, Argentina. <https://onx.la/a9ea0>
- Acosta, C. (2009). *Análisis de la deserción universitaria en relación con las características de los estudiantes y la carrera elegida: el caso de los estudiantes de la Universidad del Valle admitidos a Ingeniería industrial y licenciatura en literatura en la cohorte 2001-II* [Trabajo de grado, Universidad del Valle, Sociología]. Cali.
- Agencia Colprensa. (16 de junio de 2017). Condenan a la policía por muerte de estudiante Jhonny Silva. El País. <https://onx.la/6b638>
- Anderson, P. (2003). Capítulo I. Neoliberalismo: un balance provisorio. En Sader, E. y Gentili, P. (Eds.). *La trama del Neoliberalismo. Mercado, Crisis y exclusión social* (pp. 11-18). Buenos Aires: CLACSO,
- Alarcón Valenzuela, M., Santelices, M. V., Horn, C. L., y González Soto, P. (2018). Impacto de la Ayuda Financiera en la Persistencia: el Caso de la Universidad de Chile. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 11(2), 113-132. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.006>
- Álvarez, L. (1985). Los estudiantes de la Universidad del Valle sus prácticas académicas. *Boletín Socioeconómico*, (13). <https://onx.la/d3cfc>
- Alvear, C., y Garibello, C. (2007). *Factores que influyen en la deserción de estudiantes de los programas académicos de pregrado de la Facultad de Ingeniería en la Universidad del Valle* [Trabajo de grado, Universidad del Valle. Estadística]. Cali.
- Arciniegas, Y., y Henao, M. E. (1984). Problemas de consulta y su incidencia en el rendimiento académico. Estudio realizado con consultantes del Servicio Psicológico de la Universidad del Valle durante los años 1970-1982. Departamento de Psicología. Facultad de Educación. Universidad del Valle. Cali.
- Arias, D. (2015). *Persistencia académica en estudiantes del ciclo de iniciación universitaria de la universidad simón bolívar-sede del litoral* [Tesis Maestría. Universidad Católica Andrés Bello, Maestría en Educación]. Caracas.
- Aparicio, A. (2014). Historia Económica Mundial 1950-1990. *Economía Informa*, (385), 70-83.
- Bericat, E. (1998). *La Integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1972). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Burgos, D., Escobar, A., y González, M. (2011). Consejería Estudiantil con estudiantes de Enfermería de la Universidad del Valle: búsqueda, encuentro, permanente desafío. *Colombia Médica*, 42(2), 86-94.
- Cabrera, A., Hansen, W. & Stampen, J. O. (1990). Exploring the effects of ability to pay on persistence in college. *Review of Higher Education*, 13 (3), 303-336.

- Cabrera, A., Castañeda, M., Hengstler, D., & Nora, A. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Cabrera, A., Castañeda, M., & Nora, A. (1992). The Role of finances in the persistence process. *Research of Higher Education*, 33(5), 571-593.
- Canales, A., y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Calidad en la Educación*, (30), 50-83. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.173>
- Carvajal, A. (2012). Elementos de Investigación social aplicada. Cali: Universidad del Valle.
- Castillo, L. (2013). Estado de la Educación Superior en Iberoamérica y en Colombia. *El Observador Regional*. (25), 1-12.
- Castrillón, G. (2014). *Factores que inciden en la deserción estudiantil en el Programa Académico Administración de Empresas en la Universidad del Valle Sede Pacífico* [Trabajo de Grado, Universidad del Valle, Administración de Empresas]. Buenaventura.
- Castro M., B. A., Manrique H., R. D., González G., Difariney, & Segura C., A. M. (2020). Trayectoria académica y factores asociados a graduación, deserción y rezago en estudiantes de programas de pregrado de una universidad privada de Medellín (Colombia). *Formación universitaria*, 13 (1), 43-54. <https://onx.la/d609a>
- Chapital, O., y Leyva, M. A. (2016). El Rezago Universitario y su relación con el estrés, la depresión y el tipo de personalidad. El caso de los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa. <https://www.grin.com/document/434921>
- Ceballos, A. (2011). *Ingresar y no desertar: cuestión de supervivencia: 10 casos de estudiantes de primer semestre de ingeniería agrícola cohorte 01-2008*. [Trabajo de grado]. Universidad del Valle. Psicología]. Cali.
- CESU (Consejo Nacional de Educación Superior). 1995. Acuerdo No. 03 del 21 de marzo de 1995. “Por el cual se establecen las políticas de Bienestar Universitario”. CESU.
- CIDSE (Centro de Investigación y Documentación Socioeconómica,). (2021). Pensar la Resistencia: Mayo del 2021 en Cali y en Colombia. Documentos especiales CIDSE No. 6. Universidad del Valle. <https://onx.la/05021>
- Consejo Académico. (1994). Resolución 162 de noviembre 3 de 1994. Cali: Universidad del Valle.
- Consejo Académico. (2005). Resolución No. 078 de junio 9 del 2005. Cali: Universidad del Valle.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2018). CONPES 3914 Modificación del documento CONPES 3880 declaración de importancia estratégica del proyecto de inversión apoyo para fomentar el acceso con calidad a la educación superior a través de incentivos a la demanda en Colombia. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá.
- Consejo Superior. (1993). Acuerdo 008 de 1993. Cali: Universidad del Valle.
- Consejo Superior. (1997). Acuerdo 009 de noviembre 13 del 1997. Cali: Universidad del Valle.

- Consejo Superior. (2000). Acuerdo 009 de mayo 26 de 2000. Cali: Universidad del Valle.
- Consejo Superior. (2003). Acuerdo No. 009 de febrero 10 del 2003. Cali. Universidad del Valle.
- Consejo Superior. (2015). Resolución No. 016 de abril 7 de 2015 “Por la cual se crea en la Universidad el Plan de Nivelación Académica Talentos - Pilos”. Cali: Universidad del Valle.
- Corbetta, P. (2007). Metodología y Técnicas de Investigación social. Bogotá: Ed. Mc-Graw Hill.
- Dabat, A., y Leal, P. (2013). Declinación de Estados Unidos: Contexto Histórico Mundial. *Revista Problemas del Desarrollo*, 174 (44), 61-88.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, y Departamento Nacional de Planeación. (2012). Misión para el Empalme de las Series de Empleo, Pobreza y Desigualdad (meses) Pobreza monetaria en Colombia: Nueva metodología y cifras 2002-2010. <https://onx.la/32380>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2013). Comunicado de Prensa Resultados Pobreza Monetaria y Desigualdad 2012, por Departamentos. <https://onx.la/1c0e6>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2010). Boletín de Prensa del Mercado Laboral. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://onx.la/3e9ed>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2012). Boletín de Prensa Principales Indicadores del Mercado Laboral. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://onx.la/7f7d8>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2014). Boletín Técnico Principales Indicadores del Mercado Laboral. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://onx.la/d749a>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2016). Boletín Técnico Principales Indicadores del Mercado Laboral. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://acortar.link/ko7XzH>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). Boletín Técnico Principales Indicadores del Mercado Laboral. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://acortar.link/mcDXWj>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2019). Boletín Técnico Principales Indicadores del Mercado Laboral. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://acortar.link/19cHPM>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020) Boletín Técnico Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2019 ECV. Bogotá. <https://acortar.link/Zkt7je>
- Demetriou, C. & Schmitz, A. (2011). *Integration, Motivation, Strengths and Optimism: Retention Theories Past, Present and Future*. In 7th National Symposium on Student Retention. Consortium for Student Retention Data Exchange (CSRDE), Charleston, S.C. 300-312.

- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva (2da Ed). <https://acortar.link/jsUkgE>
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la Experiencia*. España: Editorial Complutense.
- Dubet, F. (2011). *La Experiencia sociológica*. España: Editorial Gedisa.
- Echevarría, S., Ramos, D., Serrano, D., Sotelo, M., Vales, J., y Vera, J. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 41-56.
- Econometría, Sistemas Especializados de Información (SEI) y Unión Temporal. (2017). Contrato No. 254 FIP -2016. Informe de la Evaluación de Impacto de Jóvenes en Acción. Prosperidad Social. Bogotá. <https://acortar.link/yZrdP5>
- England, C. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios1. *Revista Griot*, 5(1). <https://acortar.link/2dOwla>
- Elacqua, G., López, K., Mendez, C., Novella, R., Prada M., Vásquez, D. (2022). El impacto de la crisis del COVID-19 en estudiantes vulnerables de educación superior: el caso de Perú. Catalogación en la fuente proporcionada por la Biblioteca Felipe Herrera del Banco Interamericano de Desarrollo. <https://acortar.link/ADUbrX>
- El País. (2006). Muere estudiante de Univalle agredido en la madrugada. *El País*. <http://historico.elpais.com.co/paionline/notas/Octubre052006/atentado.html>
- El País. (2017). Formulan cargos contra seis militares por el homicidio de estudiante de Univalle. *El País*. <https://acortar.link/XCmIFl>
- Elizalde, Antonio; Martí V., Manuel; Martínez S. Francisco. (2006). «Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el enfoque centrado en la persona », Polis [En línea], 15, <http://journals.openedition.org/polis/4887>
- Escobar, J. (Dir.), Pérez, C., y Largo, E. (2006). Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil. Cali: Universidad del Valle.
- Escobar, J. (Dir.), Pérez, C., y Largo, E. (2008). Rendimiento académico en la Universidad del Valle: determinantes y su relación con la deserción estudiantil. Cali: Universidad del Valle.
- Faustino, C., Moncada, J., y Ospina, A. (2012). *Evaluación de los procesos académicos del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la Universidad del Valle: análisis descriptivo de la deserción y el reingreso y de los factores que inciden en los mismos* [Trabajo de grado, Universidad del Valle. Licenciatura en Lenguas extranjeras]. Cali.
- Fernández de M., N. (2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30(2), 1-16.
- Fernández de M., N. (2013). Perfil del estudiante que persiste en el contexto de la Universidad Simón Bolívar. *Educere*, 17(58), 501-508.

- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 107-123.
- Flórez, M. (2016). *Aspectos que inciden en la deserción y en la persistencia de los estudiantes del programa académico de trabajo social de la Universidad del Valle sede Zarzal* [Trabajo de Grado, Universidad del Valle, Trabajo Social] Cali.
- García, C. (2018). La Mercantilización de la Educación Superior en Colombia. *Educación y Humanismo*. 20 (34), 45-58.
- González M., V. (2003). La orientación profesional desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano. *Revista cubana de Psicología*. 20 (3).
- González S., D. J. (2008). *Psicología de la Motivación*. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Médicas.
- González S., D. J. (2019). Una concepción integradora de la motivación humana. *Psicología em Estudio*, v24.
- Giraldo, G., Medina, P., y Zamudio, G. (2017). *Educarnos + Leernos = Permanencia en la universidad*. Cali: Ed. Universidad Santiago de Cali.
- Guitart, M. E. (2010). Los diez principios de la psicología histórico-cultural. *Fundamentos en Humanidades*, 11 (22), 47-62. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18419812003.pdf>
- Gravini, M. (2016). *La Permanencia y la deserción estudiantil y su relación con el autoconcepto, la resiliencia y el rendimiento académico en estudiantes con riesgo socioeconómico alto o bajo* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación]. Madrid.
- Gutiérrez, A. (2009). *Factores determinantes de la deserción estudiantil en la facultad de Salud de la Universidad del Valle: un análisis para las cohortes de 2001* (Trabajo de grado). Universidad del Valle. Economía. Cali.
- Guzmán, A.; Ordóñez, L. (1995). *El Origen de la Universidad del Valle y su Contexto Histórico*. Cali: Universidad del Valle.
- Guzmán G., Carlota; Saucedo R., Claudia L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa A.C.*, 20 (67), 1019-1054. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>
- Hammond, F. (2016). Abandono y rezago estudiantil en universidades de gestión estatal: el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata [Tesis de Maestría en Gestión Universitaria, Universidad Nacional de Mar del Plata]. Argentina. <https://acortar.link/33802c>
- Hernández, B. (2010). *Análisis de la movilidad interna en la Facultad de Ciencias Naturales y exactas de la Universidad del Valle en el período 1994-2005* (Trabajo de Grado). Universidad del Valle. Economía. Cali.

- Hernández V., y Breiner A., García C., Ligia I. (2022). Persistencia académica en estudiantes universitarios: ¿Cómo se manifiesta la autoeficacia emocional? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20 (3), 1-25.
- Hernández, P., Melo, L., y Ramos, J. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (78), 59-111.
- Higido, L. (2014). *Impacto de la reforma curricular en la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle: una estimación no paramétrica* [Trabajo de grado, Universidad del Valle, Economía]. Cali.
- Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. UNESCO, IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Martínez P. (2018). Desmonte de Ser Pilo Paga, decisión responsable y necesaria. *El Espectador*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/desmonte-de-ser-pilo-paga-decision-responsable-y-necesaria-columna-812122>
- Meneses, N. (2006). *El Servicio Médico de la Universidad. Una Historia* (Trabajo de Grado). Licenciatura en Ciencias Sociales. Cali. Universidad del Valle.
- Meneses, J. (2008). *Factores determinantes de la deserción estudiantil en la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle cohortes 2001* [Trabajo de grado, Universidad del Valle, Economía]. Cali.
- Meneses, A. (2009). *Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle en 2001-II* (Trabajo de Grado). Universidad del Valle. Sociología. Cali.
- Miguel R., J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), L, (Esp), pp. 13-40. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Reglamento Operativo Programa de Acceso y Excelencia a la Educación Superior: Generación E Componente de Excelencia Primera Convocatoria*. Bogotá. <https://acortar.link/YBVAL7>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). *Trabajamos en equipo por prevenir y mitigar los impactos del COVID-19 en la deserción en educación Preescolar, Básica, Media y Superior*. <https://acortar.link/OqgwBT>
- Montaño, O. (2015). *Factores que inciden en la deserción estudiantil en el programa académico Tecnología en Gestión Portuaria de la Universidad del Valle Sede Pacífico en el periodo*

- 2009-2014 [Trabajo de grado, Universidad del Valle, Administración de empresas]. Buenaventura.
- Montoya, X. (2008). *Determinantes de la Deserción y permanencia en la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle: un estudio para las cohortes de pregrado de 2001* [Trabajo de grado, Universidad del Valle, Economía]. Cali.
- Mora B., E. A. (2017). Estudio de factores que inciden en el retiro universitario y el rezago en los planes de estudio en los programas de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia sede Palmira [Trabajo de Maestría, Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia, Sede Palmira]. <https://acortar.link/vrJRX5>
- Neira R., J. D. (2020). Factores y variables asociadas al rezago en estudiantes de la Universidad de la Costa [Trabajo de Maestría en Educación, Universidad de la Costa, Maestría en Educación, Facultad de Humanidades]. Barranquilla. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6348>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia, Aloma. *Ciències del'Educació i de l'Esport*, 19, 87-112. <https://acortar.link/r5FNko>
- Larrosa, J. (2011). "Experiencia y alteridad en educación", En C. Skiliar y J. Larrosa, Experiencia y alteridad en educación (comp.). Argentina: Homo Sapiens Ediciones, pp. 13-44.
- Lozano, S. (2018). *Una aproximación a los determinantes de la deserción académica en la Universidad del Valle sede Cali, para el caso de los estudiantes admitidos por condición de excepción en su primer año de estudio* [Trabajo de grado, Universidad del Valle, Economía] Cali.
- Ortíz, E. (1971). La Universidad del Valle 1945-1970. Cali: Cuadernos del Valle. División de Humanidades.
- Ortíz, J. (2012). *Causas de la Deserción de los estudiantes indígenas que ingresaron por condición de excepción a la Universidad del Valle en periodo 2002 - 2007* [Trabajo de Grado, Universidad del Valle. Trabajo Social]. Cali.
- Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional. (2005). Plan de Desarrollo 2005-2015. Cali: Imprenta Departamental.
- Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional. (2006). Anuario Estadístico 2005. Cali: Universidad del Valle.
- Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional. (2011). Anuario Estadístico 2010. Cali: Universidad del Valle.
- Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional. (2015). Plan de Desarrollo 2015-2025. Cali: Universidad del Valle.
- Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional. (2009a). Estudio sobre deserción usando la herramienta SPADIES para el programa de Ingeniería de Sistemas en 2007 II. Cali: Universidad del Valle.

- Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional. (2009b). Evolución De Protestas Estudiantiles Realizadas Por Estudiantes con el rostro cubierto en la Universidad del Valle. <https://acortar.link/1KB2RM>
- Observatorio de la Universidad Colombiana. (2018). SUE rechaza Ser Pilo Paga y cualquier forma de éste. Observatorio de la Universidad Colombiana. <https://www.universidad.edu.co/sue-rechaza-ser-pilo-paga-y-cualquier-reforma-de-este/>
- Observatorio de la Universidad Colombiana (2019). Icetex aún estaría pagando préstamo del Banco Mundial para crédito Acces. <https://acortar.link/FN7p67>
- Panchado, R. (2017). *La deserción universitaria, un estudio en el caso del programa de Sociología en la Universidad del Valle* [Trabajo de Grado, Universidad del Valle, Sociología]. Cali.
- Parada, D., Correa, L., y Cárdenas, Y. (2017). Factores relacionados con la permanencia estudiantil en programas de pregrado de una universidad pública. *Revista Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*. 19(1). 155-170.
- Paz, A. (2014). La intervención social y sus retos frente al quehacer de las ciencias sociales. En Grupo de investigación en Intervención y Responsabilidad Social (Eds). *Intervención social y el debate sobre lo público: reflexiones conceptuales y casos locales* (pp. 91-114). Cali: Universidad Icesi.
- Pérez, L., Muñoz, I., López, A., Erazo, A., Valencia, A., Rojas, V., Viveros, B., y Avellaneda, P. (2018). Alta permanencia de estudiantes en un programa de educación superior. *Sophia Educación*, 14(2), 24-34. <https://acortar.link/HZN1Ta>
- Pinto, M., Durán, D., Almonacid, R., Reverón, C., Rodríguez, A. (2007). Cuestión de supervivencia Graduación, Deserción y Rezago en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. <https://acortar.link/oIPaJF>
- Rabagli A., V. (2020). Emociones, toma de decisiones y permanencia universitaria [Trabajo de Maestría, Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales]. <https://acortar.link/hNBu1B>
- Regueyra E., María G.; Valverde H., Melissa E.; Delgado B., Antonio. (2021). Consecuencias de la Pandemia COVID-19 en la permanencia de la población estudiantil universitaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-30. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/46423>
- Rico, D. (2006). La caracterización de la deserción estudiantil en la Universidad Nacional de Colombia. Medellín: Universidad Nacional de Medellín.
- Santamaría, F. (2014). La permanencia y el abandono en la universidad. Una investigación a partir de las voces de los estudiantes. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sánchez, G., Navarro, W., y García, A. (2009). Factores de Deserción Estudiantil en la Universidad Surcolombiana Sede Neiva 2002-2005. *Revista Paideia*, 1 (14), 97-103.

- SAPIENCIA. (Julio/2017). Deserción en la Educación Superior. *Boletín del Observatorio de Educación Superior de Medellín* ODES. (5). 1-18.
<http://www.sapiencia.gov.co/observatorio-boletines/fondocamino-4-2-2-2-3/>
- Saweczko, A. (2008). *A Web of Ways: Navigating the Myriad of Perspectives on Student Persistence and Institutional Retention in Postsecondary Education*. (Thesis Master of Education). Memorial University of Newfoundland St. John's, Newfoundland.
<https://acortar.link/3XjARh>
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology –what is it? En J. W. Stigler, R. A. Shweder, y G. Herat (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on comparative human development* (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1 (1), 64-85.
- Socha, C., y Zárate, R. (2009). Estudio sobre las motivaciones de deserción estudiantil en la Universidad Industrial de Santander. *Revista Prospectiva*, (14), 411-430.
- Sosa, Y. (2018). La protesta estudiantil en la Universidad del Valle entre 1968-1971 y 2007-2011. Una lectura comparada. *Forum Revista Departamento de Ciencia Política*, (13), 33-74.
- St. John, E., Cabrera, A., Nora, A., y Asker, E. (2003). Economic Influences on Persistence Reconsidered. How Can Finance Research Inform the Reconceptualization of Persistence Models? In F.K. Stage, D. F. Carter, D. Hoosler, & E. P. St. John (Eds.). *Theoretical perspective on college students* (29-47). Nashville TN: Vanderbilt University Press
- Tenorio, M. (2012). *Estudio longitudinal de Seguimiento sobre habilidades académicas con 212 estudiantes de 7 carreras, quienes ingresaron en 2008-II* (Informe de Investigación). Universidad del Valle. Cali.
- Tinto, V. (1989). Definir la Deserción una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior ANUIES*. 18(71), 1-8.
- Tinto, V. (1993^A). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2ed). Chicago: The University of Chicago Press.
<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/L/bo3630345.html>
- Tinto, V. (1993^B). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. (Trad.). *Perfiles Educativos*. (62), 56-63.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, 68 (6), 599-623.
<http://www.jstor.org/stable/2959965>
- Tinto, V. (1998). Colleges as Communities: Taking Research on Student Persistence Seriously. *The Review of Higher Education* 21.2 (1998) 167-177
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next? *Journal of college Student Retention*, 8(1), 1-19.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.133.2661&rep=rep1&type=pdf>
- Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Revista Student Sucess*. 8(2), 1-8.

- Torrado, M. (2012). *El Fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: el caso de Ciencias Experimentales* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/134955/01.MTF_TESIS.pdf?sequence=9
- Torres, L. (2012). Retención estudiantil en la Educación superior: Revisión de literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano. Colombia. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana.
- Unás, V., y Paz, A. (2008). Fisuras en los discursos de la intervención social contemporánea. *Revista CS*, (1), 217-237.
- Unás, V., y Ocampo, P. (2014). Rupturas y herencias en la intervención social: filantropía, intelectualidad orgánica y atención estatal como prácticas antecesoras. Grupo de investigación en Intervención y Responsabilidad Social (Eds). *Intervención social y el debate sobre lo público: reflexiones conceptuales y casos locales* (pp. 45-68). Cali: Universidad Icesi.
- Universidad del Valle A. (s.f.). Lectura y Escritura en las disciplinas Alfabetización Académica en Univalle. <https://alfabetizacionacademica.univalle.edu.co/>
- Universidad del Valle. (1995). Cincuenta Años. Cali: Molinos Velásquez Ltda.
- Universidad y Culturas. (s.f.). Universidad y Culturas. Recuperado de <http://uniculturas.univalle.edu.co/>
- Valencia, A. (2019). *Impacto del “Programa Subsidio Económico” en la Permanencia de los Estudiantes de Univalle* [Proyecto de Trabajo de Grado, Universidad del Valle. Especialización en Intervención Social. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas]. Cali
- Velásquez, Y., y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios; caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138.
- Vergara, R., y Rodríguez M. E. (2014). El plan de nivelación académica Talentos, una respuesta institucional de educación para la paz. *Hallazgos*, (22), 403-417. <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v11n22/v11n22a21.pdf>
- Vicerrectoría Académica. (2018). Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil ASES. Mesa Regional de Permanencia en Educación Superior. Departamentos de Chocó, Valle del Cauca y Nariño, 22 y 23 de marzo de 2018 (Presentación en Power Point). Documento inédito.
- Vidal, M. (2016). *Percepciones estudiantiles frente al ingreso y la permanencia en la universidad* (Trabajo de grado). Universidad del Valle. Trabajo Social. Santander de Quilichao.
- Vigotsky, L. (1996). Psicología infantil. Obras escogidas (v4). Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. (2005). Psicología Pedagógica (Guillermo Blanck Trad.). Argentina: Aique Grupo.
- Villaquirán, Andrés F. (2014). Reflexiones para pensar la permanencia y la deserción en el Programa Académico de Recreación de la Universidad del Valle: el caso de la cohorte 2014 [Trabajo de Grado, Universidad del Valle, Recreación]. Cali.

Zea, I. (2010). *Análisis de la movilidad interna de los estudiantes de la facultad de ingeniería de la Universidad del Valle: 1994 – 2005* [Trabajo de Grado, Universidad del Valle. Economía]. Cali.

Anexos

Anexo 1. Investigaciones y Estudios sobre Permanencia, Persistencia y Deserción en la Universidad del Valle con Metodología Cuantitativa

Tema	Lugar	Autor	Año	Referencia completa	Hallazgos	Tipo de Metodología
Deserción	Cali	Escobar Martínez, Jaime Humberto Pérez Ramírez, Carlos Andrés Largo Cañaveral, Edwin (CIDSE)	2006	Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle 1994-2006. CIDSE. Cali: Universidad del Valle.	Se centran en la sede principal de la Universidad del Valle, identificando posibilidades de riesgo de deserción y de supervivencia o permanencia de los estudiantes, de acuerdo a variables individuales, socioeconómicas, académicas e institucionales, identificadas por la sección de Matrícula Financiera y la oficina de Registro Académico. La deserción en esta sede, se debe primordialmente a aspectos académicos, las facultades con mayor deserción son las de ingeniería y Ciencias (p. 6), y los estudiantes beneficiarios del programa de bienestar universitario presentan menor riesgo de deserción, su permanencia es mayor, pero su rezago para graduarse también (p. 89, 94).	Metodología cuantitativa, estudio longitudinal mediante un modelo paramétrico de duración, midiendo la población desertora en las cohortes del año 2001.
Deserción y Permanencia	Cali	Alvear Rodríguez, Carlos Armando Garibello Millán, Carlos Andrés	2007	Factores que influyen en la deserción de estudiantes de los programas académicos de pregrado de la Facultad de Ingeniería en la Universidad del Valle. Trabajo de grado de la Facultad de Ingeniería industrial y estadística. Cali: Universidad del Valle.	Se analizan los problemas de la deserción (académica, no académica y general), las transferencias internas y el tiempo de permanencia de los estudiantes en los programas académicos de pregrado de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Valle para las cohortes de 1994 hasta el 2001.	Metodología cuantitativa Análisis conjunto entre técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales a través de indicadores básicos y modelos de supervivencia, con información sobre los posibles factores que conllevan a la deserción de los estudiantes en la cohorte del segundo semestre del año 2001.
Deserción	Cali	Escobar Martínez, Jaime Humberto Pérez Ramírez, Carlos Andrés Largo Cañaveral, Edwin (CIDSE)	2007	Análisis de la herramienta SPADIES diseñada por el Ministerio de Educación Nacional y el CEDE: informe final: Cali: Universidad del Valle.	Relevancia, alcances, características y limitaciones del SPADIES (Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior). Se señala que una de las limitaciones es que ésta herramienta desarrollada por el Centro de Estudios para el Desarrollo Económico de la Universidad de los Andes, no reconoce las diferencias regionales y específicas de la Institución de Educación Superior.	Método cuantitativo Análisis de estadísticas presentadas por la herramienta SPADIES

Deserción y rendimiento académico	Cali	Escobar Martínez, Jaime Humberto Pérez Ramírez, Carlos Andrés Largo Cañaveral, Edwin (CIDSE)	2008	Rendimiento académico en la Universidad del Valle: determinantes y su relación con la deserción estudiantil. Cali: Universidad del Valle.	Parte del Informe Final de Investigación presentado en el marco del Programa de Análisis de la Deserción y Permanencia Estudiantil en la Universidad del Valle, financiado por la Vicerrectoría Académica. Análisis de los determinantes de la deserción académica en la Universidad del Valle por factores como el rendimiento académico de los estudiantes. Aspectos socioeconómicos, personales, institucionales y estructurales que inciden sobre el rendimiento académico de los estudiantes afectan de manera indirecta la probabilidad de deserción.	Metodología cuantitativa. Análisis de bases de datos agregados, Medición y modelación del rendimiento académico, estadística descriptiva,
Deserción	Buenaventura	Xavier Dagnois Montoya Gómez	2008	Determinantes de la Deserción y permanencia en la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle: un estudio para las cohortes de pregrado de 2001. Trabajo de grado del programa de Economía. Buenaventura: Universidad del Valle.	Conocer los factores que inciden en la deserción y permanencia estudiantil. Un rasgo fundamental, que además mejora los resultados iniciales del PRADES, mediante la captura directa de información, se pudo tener en cuenta no sólo las condiciones iniciales reveladas por los estudiantes, limitación derivada de la información secundaria, sino también la información correspondiente al momento en que ocurrió el evento	Metodología cuantitativa. Análisis de bases de datos agregados de los datos del Programa de Análisis de la Deserción y Permanencia Estudiantil de la Universidad del Valle (PRADES), para la cohorte de 2001. Encuestas a los estudiantes de los programas de economía y sociología de las cohortes del 2001. Se estimó un modelo de elección discreta que permitió determinar la probabilidad de que un estudiante deserte de la Facultad, dadas unas condiciones específicas.
Deserción interna	Cali	Johnny Meneses Nieto	2008	Factores determinantes de la deserción estudiantil en la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle cohortes 2001. Trabajo de grado del programa de Economía. Cali: Universidad del Valle.	Se analiza el problema de la deserción estudiantil en la Facultad de humanidades de la Universidad del Valle para las dos cohortes del año 2001. Se utiliza información de las oficinas de Registro Académico y de Matrícula Financiera, en el marco del Programa de Análisis de la Deserción Estudiantil para la Universidad o PRADES.	Metodología cuantitativa Análisis de bases de datos agregados. Se analiza descriptiva e inferencialmente la información, a través de la aplicación de un modelo Logit por medio del cual se logra una aproximación a los determinantes socioeconómicos, académicos, institucionales e individuales que inciden en el abandono de los Programas Académicos pertenecientes a esta Facultad.
Deserción interna	Cali	Ana Isabel Meneses	2009	Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle en 2001-II. Trabajo de Investigación del programa de sociología. Cali: Universidad del Valle.	Análisis de trayectorias sociales y escolares de desertores y análisis de factores asociados a la deserción Caracterización socioeconómica y construcción del perfil del estudiante desertor de la cohorte 2011-II	Metodología cuantitativa - análisis de bases de datos agregados Entrevistas a profundidad

Deserción	Cali	Orlando Cedeño Duque	2009	Determinantes de la desvinculación temporal en la Universidad del Valle, para las cohortes de los años 2001 y 2005:2. Trabajo de grado del programa de Economía. Cali: Universidad del Valle.	Conocer los factores que afectan la desvinculación temporal y el reintegro a la Universidad. Este trabajo, se realizó en el marco del Programa de Análisis de la Deserción y Permanencia Estudiantil en la Universidad del Valle (PRADES) a cargo de la vicerrectoría académica y el Centro de Investigación y Documentación Socioeconómica (CIDSE). Con la información suministrada por el PRADES la Oficina de registro Académico, Matricula Financiera y la Oficina de Planeación, se estimaron modelos de elección discreta para conocer cuáles eran algunas de las características asociadas a la desvinculación temporal de la universidad del valle. Resultados: probabilidad baja de que un estudiante regrese después de ausentarse por tres semestres consecutivos.	Metodología cuantitativa Desarrollo de Modelos estadísticos de elección discreta para conocer cuáles eran algunas de las características asociadas a la desvinculación temporal de la universidad del valle.
Deserción	Cali	Alexandra Gutiérrez Rincón	2009	Factores determinantes de la deserción estudiantil en la facultad de Salud de la Universidad del Valle: un análisis para las cohortes de 2001. Trabajo de grado del programa de Economía. Cali: Universidad del Valle.	Trabajo enmarcado en el PRADES que pretende identificar los factores determinantes de la deserción en cada una de las Facultades de la Universidad del Valle, para contrarrestar este grave problema para la universidad. Este trabajo particular pretende encontrar una diferenciación de la Facultad de Salud respecto a las otras Facultades y desde ahí encontrar los determinantes de deserción al interior de esta Facultad.	Metodología cuantitativa metodología de las curvas de supervivencia Kaplan-Meier para encontrar factores como el estado civil, la ciudad de origen, la conformación del hogar y el número de bajos rendimientos, se están fuertemente relacionados con un mayor riesgo de deserción. Para determinar la probabilidad de abandono se realiza un modelo de elección discreta, a través del cual se determinó que los estudiantes solteros, egresados de un colegio oficial, tienen menor probabilidad de deserción; en tanto que caer en primer como en segundo bajo académico incrementa fuertemente la probabilidad de abandono.
Deserción	Cali	Liseth Katherine Toro Molina	2009	Deserción estudiantil en la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle, análisis sobre la incidencia del lugar de origen del estudiante. Trabajo de grado del programa de Sociología. Cali: Universidad del Valle.	Conocer de qué manera influye en la decisión de desertar la procedencia de fuera de la ciudad de Cali en los estudiantes de los programas académicos de Sociología y Economía de la Universidad del Valle.	Metodología cuantitativa
Deserción y logro académico	Cali	Joan Sebastián Ayerbe Pino	2009	Factores determinantes de la deserción estudiantil en la Facultad de Artes integradas de la Universidad del Valle: un estudio para las cohortes de pregrado de 2001. Trabajo de grado del programa de Economía. Cali: Universidad del Valle.	Determinar los factores asociados a la deserción estudiantil para la cohorte 2001 de la Facultad de Artes Integradas de la Universidad del Valle, basando el análisis en variables institucionales, socioeconómicas, académicas y personales de los estudiantes de la muestra.	Metodología cuantitativa Se utiliza un modelo Dicotómico para datos agrupados y se establecerá cuáles son los factores de que un estudiante tome la decisión de abandonar los estudios en la Facultad de Artes Integradas. Se realiza un análisis de supervivencia Kaplan Meier, con para establecer el tiempo de vida de los estudiantes en los programas de pregrado ofrecidos.

Deserción y reingreso	Cali	Alejandra Chacón Restrepo	2009	Esfuerzo académico y deserción estudiantil en la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Valle para las cohortes del año 2001. Trabajo de grado del programa de Economía. Cali: Universidad del Valle.	Se corrobora la hipótesis de que la deserción y esfuerzo académico dependen de forma recíproca. Los resultados muestran que un estudiante que tenga un esfuerzo promedio más alto en el ciclo básico de su carrera tendrá menor probabilidad de desertar que aquel que se esfuerza menos	Metodología cuantitativa Se realiza su estimación por medio del método de mínimos cuadrados en dos etapas
Deserción	Cali	Ingrid Tatiana Zea Perdomo	2010	Análisis de la movilidad interna de los estudiantes de la facultad de ingeniería de la Universidad del Valle: 1994 - 2005. Trabajo de Grado del Programa de Economía. Cali: Universidad del Valle.	Trabajo realizado en el marco del Programa de Análisis de la Deserción y Permanencia Estudiantil en la Universidad del Valle (PRADES) entre la Vicerrectoría Académica y el Centro de Investigación y Documentación Socioeconómica (CIDSE). Con la información del PRADES, la Oficina de Registro Académico, Matricula Financiera y el formulario de inscripción al examen ICFES, se estimaron modelos de probabilidad no lineal para conocer cuáles eran algunas de las características asociadas a la migración interna en la Universidad del Valle. Se encontró que los programas académicos que más migrantes generan son los de Ingeniería Topográfica, Materiales y Estadística, además se presentaron casos particulares como la deserción interna continúa por cambio de programa académico, por parte de un estudiante particular hasta 5 veces, evidenciando la necesidad de una política frente a este fenómeno.	Metodología cuantitativa Estadística, análisis de bases de datos agregados e implementación de modelos de probabilidad no lineal para conocer características de desertores internos. Con la información del PRADES, la Oficina de Registro Académico, Matricula Financiera y el formulario de inscripción al examen ICFES, se estimaron modelos de probabilidad no lineal para conocer características de los desertores migrantes internos.
Deserción	Cali	Balkys Leany Hernández Osorio	2010	Análisis de la movilidad interna en la Facultad de Ciencias Naturales y exactas de la Universidad del Valle en el período 1994-2005. Trabajo de Grado del Programa de Economía. Cali: Universidad del Valle.	Trabajo realizado en el marco del Programa de Análisis de la Deserción y Permanencia Estudiantil en la Universidad del Valle (PRADES), entre la Vicerrectoría Académica y el Centro de Investigación y Documentación Socioeconómica (CIDSE). Se busca conocer la magnitud y factores de la migración estudiantil interna en la universidad, en la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas lo cual afecta las políticas de cobertura y de oferta de la Universidad. Se busca identificar los factores socioeconómicos de los estudiantes que migran de la Facultad a través del análisis de modelos de elección discreta. Se encontró que los programas académicos que más migrantes generan son los de Física, Matemática, Química y Tecnología Química sin olvidar casos de migraciones hasta en 5 oportunidades.	Metodología cuantitativa Estadística, análisis de bases de datos agregados e implementación de análisis de modelos de elección discreta para conocer características de desertores internos. Con la información del PRADES, la Oficina de Registro Académico, Matricula Financiera y el formulario de inscripción al examen ICFES, se estimaron modelos de probabilidad no lineal para conocer características de los desertores migrantes internos.

Deserción	Cali	Juan Carlos Arteaga España Carlos Alberto Naranjo Revelo.	2010	Factores asociados a la deserción en estudiantes del programa académico de psicología - sede Cali - de la Universidad del Valle: periodos académicos 2001 - II a 2005 - II. Trabajo de grado del programa de psicología. Cali: Universidad del Valle.	identificar los factores que influyen en el abandono de los estudios en la educación superior por parte de los estudiantes del Programa Académico de Psicología. Los datos de la cohorte fueron analizados hasta el segundo periodo académico del 2007 para ver la permanencia de los estudiantes matriculados entre el 2004 y el 2005 de por lo menos cinco semestres. Por falta de datos no se pudo tomar en cuenta un mayor número de semestres para estas cohortes.	Metodología cuantitativa análisis de bases de datos del CIDSE, admisiones y Registro académico de la Universidad del Valle, la cual permitió encontrar las cifras de deserción en para la cohorte comprendida entre el segundo periodo del 2001 al segundo periodo del 2005.
Deserción	Cali	Carlos Andrés Pérez Ramírez	2012	Efectos de vecindario como determinantes de la deserción estudiantil y el logro académico en la Universidad del Valle. Trabajo de Investigación de la Maestría en Economía Aplicada. Cali: Universidad del Valle.	identificación de los factores determinantes de la deserción estudiantil y de la probabilidad de graduación en la Universidad del Valle para las cohortes que ingresaron en 2001. Hipótesis: las condiciones de entorno del lugar de residencia y el desempeño académico del estudiante frente a sus pares académicos inciden sobre su trayectoria en la Universidad y, a su vez, sobre la probabilidad de que alcance el logro académico o título profesional. Se verifica que la probabilidad de desertar de un programa académico y la de obtener el título profesional están relacionadas con la decisión de matricular pocas materias o aquellas que no son del pensum.	Metodología cuantitativa
Deserción	Cali	Andrés Felipe Ospina Beltrán Jhunnix Smith Moncada Roza Carmen Cecilia Faustino Ruiz	2012	Evaluación de los procesos académicos del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la Universidad del Valle: análisis descriptivo de la deserción y el reingreso y de los factores que inciden en los mismos. Trabajo de grado del programa de Licenciatura en Lenguas extranjeras inglés-francés. Cali: Universidad del Valle.	Trabajo enmarcado en el macroproyecto de investigación "Evaluación de los procesos académicos del programa de licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle". Realizar un análisis descriptivo de la deserción y el reingreso al programa de Licenciatura e identificar algunos de los factores que inciden en estos procesos entre el 2000 y el 2011. En la Universidad del Valle se han llevado a cabo estudios sobre la deserción estudiantil en diferentes programas académicos dejando entrever una gran cantidad de estudiantes que incurrir en este fenómeno, sobre todo en los primeros semestres.	Metodología cuantitativa análisis de bases de datos agregados a partir del comportamiento de la deserción y reingreso. Encuestas a estudiantes en condición de deserción y que habían adelantado el proceso de reingreso.

Deserción	Cali	Carlos Andrés Orejuela Ríos	2012	¿Y las causas de la deserción? identificación de efectos par. Evidencia para la cohorte 2009-2 del programa de economía en la Universidad del Valle. Trabajo de grado del programa de economía. Cali: Universidad del Valle.	Cambiar la forma de estudiar la deserción universitaria mediante nuevos modelos de análisis. Llamado de atención para que la deserción se estudie como fenómeno social.	Metodología cuantitativa Un modelo binario de inferencia con efectos par en redes permite estimar los resultados de la interacción social sobre la probabilidad de desertar de un estudiante. El modelo propuesto adapta métodos discretos de la econometría espacial para cuantificar los efectos sociales endógenos que resultan de la dinámica de redes sociales de una cohorte. Como resultado se cuantifica el efecto del rendimiento académico estudiantil sobre su probabilidad de desertar, y el efecto sobre esa probabilidad generado por la interacción social a través del rendimiento académico de su red de amigos.
Deserción	Buenaventura	Gheny Castrillón Mejía	2014	Factores que inciden en la deserción estudiantil en el Programa Académico Administración de Empresas en la Universidad del Valle Sede Pacífico. Trabajo de Grado del programa de Administración de Empresas. Buenaventura: Universidad del Valle.	Identificar factores que inciden en la deserción para desarrollar un plan de retención y estado de la deserción entre 2008 y 2013	Metodología cuantitativa Investigación analítica, exploratoria y de campo, Análisis de bases de datos agregados de Registro Académico y Matrícula Financiera Fuentes: Encuestas y datos estadísticos
Deserción y esfuerzo académico	Cali	Luz Marina Higidio Nañez	2014	Impacto de la reforma curricular en la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle: una estimación no paramétrica. Trabajo de grado del programa de Economía. Cali. Universidad del Valle.	Identificar el impacto de la reforma curricular en la permanencia y deserción estudiantil en la Universidad del Valle	Metodología cuantitativa: utilización de estadísticas, mediante modelos de estimación paramétricos.

Anexo 2. Investigaciones y Estudios sobre Permanencia, Persistencia y Deserción en la Universidad del Valle con Metodología Cualitativa e Integración Metodológica

Tema	Lugar	Autor	Año	Referencia completa	Hallazgos	Tipo de Metodología
Deserción	Cali	Catalina Acosta Oidor	2009	Análisis de la deserción universitaria en relación con las características de los estudiantes y la carrera elegida: el caso de los estudiantes de la Universidad del Valle admitidos a Ingeniería industrial y licenciatura en literatura en la cohorte 2001-II. Trabajo de grado del programa de Sociología. Cali: Universidad del Valle.	Identificar la deserción universitaria en la Universidad del Valle a partir de una comparación entre la deserción en Ingeniería Industrial y Licenciatura en Literatura en la segunda cohorte del 2001. La problemática se analiza desde una perspectiva sociológica, tratando de conocer y explicar, hasta donde lo permiten los datos, cómo es la relación entre los estudiantes y la cultura y ambiente académicos universitario al que llegan.	Integración metodológica

Deserción	Zarzal	Aura María Ceballos Ulcué	2011	Ingresar y no desertar: cuestión de supervivencia: 10 casos de estudiantes de primer semestre de ingeniería agrícola cohorte 01-2008. Trabajo de grado del programa de psicología. Cali: Universidad del Valle.	Conocer las condiciones académicas con las cuales ingresaron 10 primiparos de Ingeniería Agrícola de la Universidad del Valle en el periodo 01-2008, y relacionarlas con sus puntajes ICFES de ingreso y sus trayectorias escolares personales y familiares en cuanto predictores de desempeño académico. Desazón y desconcierto de los jóvenes que ingresan a la universidad; el encuentro con una cultura académica universitaria les exige habilidades que no ha desarrollado, les plantea dinámicas y ritmos distintos donde ingresar y no desertar es cuestión de supervivencia.	Integración metodológica cuantitativo/cualitativa Estudio exploratorio Entrevistas en profundidad, encuestas, seguimientos de hojas académicas y acompañamientos en espacios universitarios.
Deserción	Buenaventura	Jairo Ortiz	2012	Causas de la Deserción de los estudiantes indígenas que ingresaron por condición de excepción a la Universidad del Valle en periodo 2002 – 2007. Buenaventura: Universidad del Valle.	Centrada en el fenómeno desde la voz de varios estudiantes indígenas que ingresaron por condición de excepción a la Universidad del Valle. Identifica las causas institucionales, culturales y personales que provocaron la deserción en un grupo de estudiantes del periodo 2002-2007.	Metodología cualitativa afirma él, pero parece integración metodológica, aunque el estudiante afirma que es cualitativa, pero realiza análisis de bases de datos agregados y entrevistas semiestructuradas basadas en un muestreo simple aleatorio. Investigación de tipo descriptivo-exploratorio.
Deserción, Consejería y Permanencia	Cali	Andrés Felipe Villaquirán	2014	Reflexiones para pensar la permanencia y la deserción en el Programa Académico de Recreación de la Universidad del Valle: el caso de la cohorte 2014.	Este trabajo reflexiona sobre las expectativas de estudiantes que desertaron o permanecieron de la cohorte 2014 de Recreación, sus percepciones sobre la permanencia y la deserción, a partir de un proceso de intervención producto de una Práctica Profesional enmarcada en el programa de Consejería Estudiantil de la Universidad del Valle, entre agosto de 2014 y junio de 2015	Metodología Cualitativa, investigación realizada a partir de la etnografía para comprender los acontecimientos, comportamientos, aspectos económicos y formas de interacción del estudiante con el entorno universitario, desde la percepción de los actores sociales estudiados. Identificar características de la permanencia y deserción a través de entrevistas y el diario de campo
Deserción	Cali	Omar Alejandro Montaña Serna	2015	Factores que inciden en la deserción estudiantil en el programa académico Tecnología en Gestión Portuaria de la Universidad del Valle Sede Pacífico en el periodo 2009-2014. Trabajo de grado del programa de Administración de empresas. Buenaventura: Universidad del Valle..	Analizar razones, que inciden en la deserción estudiantil en el programa académico, Tecnología en Gestión Portuaria de la Universidad del Valle Sede Pacífico 2009-2014	Metodología cualitativa (parece más integración metodológica) investigación exploratoria y de campo, con base en una encuesta estructurada con fuentes cualitativas y análisis descriptivo de bases de datos agregados

Deserción y Persistencia	Santander de Quilichao	María Aurora Flórez Varela	2016	Aspectos que inciden en la deserción y en la persistencia de los estudiantes del programa académico de trabajo social de la Universidad del Valle sede Zarzal. Trabajo de Grado de Trabajo Social. Santander de Quilichao: Universidad del Valle.	Causas de la deserción relacionadas con el origen social del estudiante por bajos capitales sociales, académicos, culturales y económicos, y aspectos institucionales, como la oferta insuficiente de programas académicos adecuados a las necesidades de la región y a la vocación de los aspirantes, déficit de programas de bienestar universitario orientados a mejorar el capital cultural del estudiantado mediante talleres para mejorar sus hábitos de estudio y el manejo de competencias básicas, falta de profesores de tiempo completo para atender las dudas de los estudiantes, y como aspectos incidentes en la persistencia, están el desarrollo de "formas de individuación que les permiten superar los inconvenientes a nivel familiar, académico y económico, y el desarrollo de formas diferentes para enfrentar las dificultades y apoyo institucional, como auxilios económicos que les ayudaron con la estabilidad y el mantenimiento (p. 92, 93).	Metodología cualitativa, descriptiva y diacrónica -Entrevistas semiestructuradas *Es el único estudio que se dedica a estudiar la persistencia en la Universidad del Valle, aunque lo hace en una sede regional y contrasta este fenómeno con el de la deserción y llama la atención sobre la necesidad de replantearse la orientación de los programas de Bienestar Universitario en relación con la persistencia
Deserción	Santander de Quilichao	Melissa Ofelia Vidal Franco	2016	Percepciones estudiantiles frente al ingreso y la permanencia en la universidad. Trabajo de grado del programa de Trabajo Social. Santander de Quilichao: Universidad del Valle.	Dar cuenta de las percepciones frente al ingreso y permanencia en la universidad. Contextualización de la institución en la que se realizó el estudio y se bosquejo de la situación de la educación en el país mediante las cifras sobre deserción en la educación superior universitaria, los planes de desarrollo a nivel Nacional, Departamental y Municipal	Metodología cualitativa que parece integración metodológica Entrevistas y análisis de bases de datos agregados sobre deserción
Deserción e inserción	Cali	Panchalo Arredondo, Ricardo	2017	La deserción universitaria, un estudio en el caso del programa de Sociología en la Universidad del Valle. Trabajo de Grado del programa de Sociología. Cali: Universidad del Valle.	Análisis de trayectorias de los desertores. Mostrar la utilidad de los relatos de vida para comprender los puntos de vista de los desertores sobre el tema. Analiza el caso particular del plan de estudios de Sociología de la Universidad del Valle.	Metodología cualitativa. Investigación exploratoria y analítica. Relatos de Vida, aunque también son identificados como entrevistas a profundidad por el autor. Articula procesos sociales con las experiencias de vida de los individuos, y destaca la importancia de los vínculos sociales y redes, como soportes de existencia en el mundo. Los resultados plantean que las transferencias de estudiantes entre programas, y los retiros voluntarios son manifestaciones de este fenómeno.
Deserción	Cali	Steven Lozano Candó	2018	Una aproximación a los determinantes de la deserción académica en la Universidad del Valle sede Cali, para el caso de los estudiantes admitidos por condición de excepción en su primer año de estudio. Trabajo de grado del programa de Economía. Cali: Universidad del Valle.	Analizar los factores asociados a la deserción académica de los estudiantes admitidos por condición de excepción en la Universidad del Valle, en el momento exacto en el que sucede este fenómeno, y contrastar con las condiciones iniciales, para determinar los cambios y su influencia en la decisión de desertar	Metodología cualitativa Análisis documental y encuesta estructurada

Anexo 3. Guía de entrevistas

Relación entre el apoyo socioeconómico que recibieron los estudiantes y su alta permanencia

1. ¿Encuentras una relación entre tu sexo, etnia, lugar de procedencia y/o lugar de residencia, y la extensión de tu tiempo de permanencia en tu carrera profesional?
2. ¿Cómo describirías la relación entre tu situación económica y la extensión de tu tiempo de permanencia en tu carrera universitaria?
3. ¿Cómo crees que cambió tu situación económica al recibir un apoyo socioeconómico?
4. ¿Como describes la importancia que tuvo el apoyo de tus padres para que pudieras permanecer en la universidad?
5. Si contabas con una ocupación económica ¿consideras que tu jornada laboral te permitió cumplir con tus compromisos académicos?
6. Si recibiste otros tipos de apoyos económicos diferentes al subsidio o beca de alimentación ¿esto que tan importante fue para ti?
7. Si permaneciste un número de semestre adicionales a la duración de tu carrera ¿cómo consideras que esto se vio favorecido por tener algún apoyo socioeconómico?

Relación entre las condiciones académicas de los estudiantes y su alta permanencia

8. ¿Cuál fue el motivo de la prolongación de tus estudios académicos en tu carrera profesional que te llevó a que no alcanzaras la graduación en diez semestres?
9. ¿Cómo describirías la relación entre el estado de tu promedio académico acumulado y la prolongación de tu permanencia en tu carrera profesional?
10. ¿Cuáles fueron las dificultades que presentaste en asignaturas de tu carrera profesional que consideras que incidieron en la prolongación de tu permanencia en tu carrera profesional?
11. ¿Decidiste prolongar la cantidad de semestres de estudio en la universidad para ver menos asignaturas y no afectar negativamente tu promedio académico? ¿crees que los resultados que obtuviste fueron los que deseabas?
12. ¿Qué relación tuvo la pérdida, repitencia y/o matriculación de alguna asignatura con la prolongación de tu carrera?
13. Al matricular tus asignaturas ¿cómo decidías que matricular? ¿Encuentras relación entre el total de créditos exigidos en la carrera y los que aprobaste?
14. ¿Qué piensas acerca de la extensión de tu tiempo de duración en tu programa académico en contraste con el tiempo oficial de duración de la carrera?
15. ¿Matriculaste varias veces trabajo de grado? Si respondiste si ¿cuál fue el motivo de la prolongación de tu trabajo de grado?
16. ¿Qué tanto consideras que influyeron los cruces de horarios o matriculación de materias en la prolongación de tus estudios?

17. ¿Qué proceso realizabas cuando tenías una dificultad académica en la universidad? "

Motivaciones para la persistencia estudiantil

18. ¿Qué motivación tuviste para elegir la carrera que estudiaste?

19. ¿Qué relación encuentras entre tus expectativas iniciales con respecto al programa académico que elegiste y los resultados curriculares?

20. ¿Cómo te sientes tras haber estudiado la carrera profesional que elegiste?

21. ¿Qué te llevó a ingresar a la Universidad del Valle? ¿cómo te sientes por haber estudiado en la carrera y en la Universidad del Valle?

22. ¿Cómo crees que tu formación de bachillerato afectó tu permanencia en la universidad?

23. ¿Cuál fue el motivo por el cual continuaste con tu carrera?

24. ¿Qué te llevó a dedicar determinado tiempo a tus actividades académicas luego de clases?

25. ¿Cómo cambiaron tus metas académicas al encontrarte al final de la carrera en contraste con el inicio?

26. ¿Qué aspectos relacionados con amigos, familiares o docentes influyeron en impulsarte a continuar con tu meta de graduarte al inicio y final de tu carrera?

27. ¿Qué tanto crees que afecte a un estudiante con Alta Permanencia haber presentado una deserción en algún momento de su carrera?

28. ¿En algún momento de tu carrera desertaste o pensaste en desertar de tu programa académico? ¿que te motivó a reingresar?

29. ¿Qué posibilidades reconociste en tu momento para alcanzar la graduación o permanencia?

30. ¿Cómo te sentiste por haber conseguido estar cerca de la meta de graduarte o de haberte graduado de tu programa académico?

31. ¿Crees que la Alta Permanencia fue un problema o una oportunidad para alcanzar tu meta de graduarte de tu carrera?"

Experiencias de persistencia estudiantil

32. Según tu experiencia de vida estudiantil ¿qué provocó para ti el haber llegado hasta este punto de tu carrera a pesar de haber prolongado tu tiempo de permanencia? (graduarse o estar en los últimos semestres para ello)

33. ¿Qué conocimientos teóricos o prácticos crees que te llevaron a continuar con tu permanencia en tu programa académico?

34. ¿Cómo crees que influyeron las dificultades con las metodologías docentes y dinámicas de estudio universitarias en la prolongación de tu permanencia?

35. ¿Cómo fueron tus relaciones interpersonales con los docentes y compañeros de estudio?

36. ¿Qué saberes previos a la universidad crees que te permitieron persistir?
37. ¿Qué nuevos saberes crees que adquiriste durante tu proceso de persistencia en la universidad?
38. ¿Cómo consideras que afectó la gestión de tus finanzas tu persistencia estudiantil (inicio, mitad de carrera y finales)?
39. ¿Que tan fuerte fue el apoyo de tus compañeros y amigos de la universidad con respecto a tu persistencia estudiantil?
40. ¿Cómo eran las relaciones interpersonales con los docentes y compañeros de estudio?
41. ¿Cómo era tu participación en las clases y en actividades extracurriculares de tu universidad?
42. Desde tu experiencia ¿qué acciones crees que puede poner en práctica un estudiante en su vida personal, académica y financiera para evitar caer en la Alta Permanencia?
43. Desde tu experiencia ¿qué acciones crees que puede poner en práctica un estudiante para transformar su realidad y lograr graduarse pese a a presentar Alta Permanencia?
44. ¿Qué acciones crees que puede implementar la universidad para ayudar a los estudiantes que presenten Alta Permanencia y para evitar que se presenten casos

Persistencia estudiantil y apoyo socioeconómico

45. ¿Qué servicios de apoyo a la permanencia ofrecidos por la Vicerrectoría de Bienestar Universitario de la Universidad del Valle utilizaste como estudiante?
46. ¿Cómo crees que el beneficio que recibiste del Programa de Apoyo Socioeconómico de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario contribuyó con la posibilidad de que lograras permanecer en tu carrera universitaria?
47. ¿Qué te llevó a decidir solicitar el apoyo socioeconómico del subsidio, beca u otro apoyo de la universidad para continuar con tu permanencia?
48. ¿Qué te motivó a continuar solicitando el apoyo socioeconómico?
49. ¿El apoyo socioeconómico que recibiste te motivó a extender tus semestres de permanencia para culminar tu programa académico?
50. ¿Cuáles de estos servicios ofrecidos como apoyo a la permanencia te parecen más importantes según tu situación (académico, económico, psicológico, consejería estudiantil)?
51. ¿Cómo crees que el haber decidido solicitar un apoyo socioeconómico y el haberlo recibido, son hechos que afectaron tu persistencia en la universidad, el mejoramiento de tu desempeño académico y tu bienestar en otros ámbitos?

Anexo 4. Formato de Consentimiento informado



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN ALTA PERMANENCIA Y PERSISTENCIA ESTUDIANTIL EN ESTUDIANTES CON APOYO SOCIOECONÓMICO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE 2010-2021 - MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN SOCIAL – ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación sobre los objetivos académicos perseguidos, así como de su rol como participante. La presente investigación es conducida por **ESTEFANÍA VERGARA BURITICÁ**, estudiante de último semestre de la Maestría en Intervención Social de la **Universidad del Valle sede Meléndez**. Los objetivos de esta investigación relacionados con esta entrevista son: *Analizar la relación entre el apoyo socioeconómico que reciben los estudiantes, sus condiciones académicas y socioeconómicas y su Alta Permanencia en una carrera profesional en la sede Meléndez de la Universidad del Valle, en el periodo 2010-2021; y Comprender las motivaciones en las experiencias de persistencia de los estudiantes con Alta Permanencia en su carrera universitaria en la sede Meléndez de la Universidad del Valle en el periodo 2010-2021*

Al acceder a participar en esta investigación, usted autoriza que responderá preguntas abiertas en una entrevista semiestructurada en profundidad. Esto tomará de 60 a 120 minutos de su tiempo (según la narración de cada entrevistado). Lo dialogado durante esta sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado con fines académicos.

La participación en este estudio es **estrictamente voluntaria**. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación y su identidad no será revelada a ninguna entidad o sujeto, ya que, sus respuestas a la entrevista serán anónimas y se le asignará un nombre ficticio en el trabajo para proteger sus datos personales. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Muchas gracias por su participación en este proceso.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Estefania Vergara Buritica. He sido informado (a) sobre el objetivo del estudio. Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista a profundidad, lo cual tomará aproximadamente entre **60 a 120 minutos**.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al investigador al teléfono 3178695903 o al correo: estefania.vergara@correounivalle.edu.co

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador a los teléfonos antes mencionados.

Nombre del Participante Firma del Participante: _____ Fecha: D/M/A _____ -