

PREVENIR Y MITIGAR LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL:

SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA ACADÉMICA DE TRABAJO

SOCIAL EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUAS

EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE 2014-2016



NATALÍ MARTÍNEZ COLORADO

OLGA LUCÍA URREA VÁSQUEZ

PREVENIR Y MITIGAR LA DESERCIÓN ESTUDIANTEL:
SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA ACADÉMICA DE TRABAJO SOCIAL EN
EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS DE LA
UNIVERSIDAD DEL VALLE 2014-2016

TRABAJO DE GRADO PRESENTADO POR:

NATALÍ MARTÍNEZ COLORADO

OLGA LUCÍA URREA VÁSQUEZ

PARA OPTAR AL TÍTULO DE
TRABAJADORA SOCIAL

DIRECTORA DE TRABAJO DE GRADO:

ALEJANDRA MARÍA GUTIERREZ



FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL
SANTIAGO DE CALI, JUNIO 2017

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirnos culminar exitosamente esta etapa de nuestras vidas, a los estudiantes, docentes, padres de familia, directivos y administrativos de la Escuela de Ciencias del Lenguaje por su apoyo a nuestro proceso de práctica y por la disposición constante para la realización de las diferentes actividades que en este se desarrollaron.

Al profesor Octavio Berrío nuestro supervisor de práctica por su acompañamiento a lo largo de este proceso, por orientarnos en las diferentes situaciones y su apoyo constante.

Al profesor Hugo Nelson Areiza por su constante apoyo y acompañamiento en este proceso de práctica por permitirnos proponer en el desarrollo de nuestra propuesta, por impulsar de manera significativa nuestra labor en el espacio de práctica y brindar reconocimiento a las acciones desarrolladas.

A Alejandra y Ana María por compartirnos su experiencia de práctica académica y permitirnos conocer de esta.

A la profesora Alejandra Gutiérrez nuestra directora de Trabajo de grado por sus orientaciones, disposición y paciencia, por creer en este proyecto y recordarnos continuamente la importancia de las acciones desarrolladas.

A la Universidad del Valle y a la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano por su arduo trabajo para formar profesionales integrales.

Olga Lucía y Natalí

DEDICATORIA

A Dios por permitirme culminar con éxito esta etapa de mi vida, a mis padres y hermano por sus esfuerzos, apoyo y compañía en este caminar, por estar presentes en los momentos difíciles e impulsarme a ser mejor cada día, a mis amigas Isabella y Carolina por su amistad, cariño y apoyo incondicional en los buenos y malos momentos.

A mis profesores por orientarme en esta experiencia, por sus enseñanzas y apoyo, por enseñarme que no se trata sólo de formarte como profesional, sino también como persona.

A mis amigos/as que estuvieron presentes a lo largo de esta hermosa experiencia.

Olga Lucía.

A Dios por haberme permitido caminar esta etapa de mi vida, a mis padres quienes desde el inicio hasta el final apoyaron mi sueño de ser Trabajadora social brindándome siempre una palabra de aliento cuando más la necesitaba., a mis hermanos, abuela, primos y tías quienes creyeron y buscaron mil y una forma de apoyar todo mi proceso de formación.

Natalí.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
1. OBJETO DE SISTEMATIZACIÓN	8
1.1. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN	8
1.2. EJES Y OBJETIVOS DE SISTEMATIZACIÓN	21
2. RUTA METODOLÓGICA DE SISTEMATIZACIÓN	23
3. MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL	30
3.1. INTERVENCIÓN SOCIAL Y PRÁCTICA ACADÉMICA DE TRABAJO SOCIAL	30
3.1.1. Inserción, diagnóstico y configuración del objeto de intervención	32
3.1.2. Planificación y ejecución del proyecto de intervención	34
3.1.3. Evaluación y seguimiento del proceso de intervención	34
3.2. DESERCIÓN ESTUDIANTIL	35
3.2.1. Enfoques teóricos de la deserción	36
3.2.2. Tipos de deserción	37
3.2.3. Factores asociados a la deserción	37
3.3. PERMANENCIA ESTUDIANTIL	38
4. EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA	40
4.1. UNIVERSIDAD DEL VALLE	40
4.2. FACULTAD DE HUMANIDADES	41
4.3. TRABAJO SOCIAL EN LA ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE	43
4.3.1. Equipo de intervención	44
4.3.2. La propuesta de intervención	45
5. RECONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA	46
5.1. Proceso de inserción al centro de práctica y diagnóstico	46
5.2. Configuración del objeto de intervención: de la deserción hacia la permanencia estudiantil	69
5.3. Planificación y ejecución de los proyectos de intervención.	73

5.4. Diagnostico permanente	77
5.4.1. Caracterización de los estudiantes de primer semestre	77
5.4.2. Seguimiento y actualización de la caracterización de la cohorte 2014	78
5.5. Intervención Individual	81
5.5.1. Espacio de orientación individual	81
5.6. Intervención Familiar	85
5.6.1. Jornada de inducción a las familias de estudiantes de primer semestre	85
5.7. Intervención Grupal	95
5.7.1. Jornada de inducción a estudiantes de primer semestre	95
5.7.2. Actividades con graduandos	97
5.7.3. Actividad de fortalecimiento de la dinámica grupal cohorte 2015	106
5.7.4. Jornada de Integración para estudiantes de la tecnología en interpretación de señas para ciegos y sordo ciegos	109
5.8. Intervención Institucional	110
5.8.1. Conformación de equipo de consejería estudiantil	110
6. POTENCIACIÓN DE LA EXPERIENCIA	113
6.1. Alcances y facilitadores	113
6.2. Tensiones y Obstaculizadores	115
6.3. Conclusiones y recomendaciones	119
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
8. ANEXOS	129

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1</i>	19
<i>Tabla 2</i>	23
<i>Tabla 3</i>	30
<i>Tabla 4</i>	63
<i>Tabla 5</i>	65
<i>Tabla 6</i>	66
<i>Tabla 7</i>	66
<i>Tabla 8</i>	67

<i>Tabla 9</i>	68
<i>Tabla 10</i>	68
<i>Tabla 11</i>	74
<i>Tabla 12</i>	75
<i>Tabla 13</i>	77
<i>Tabla 14</i>	86
<i>Tabla 15</i>	92
<i>Tabla 16</i>	123

ÍNDICE DE GRÁFICAS

<i>Gráfica 1</i>	44
<i>Gráfica 2</i>	54
<i>Gráfica 3</i>	54
<i>Gráfica 4</i>	55
<i>Gráfica 5</i>	56
<i>Gráfica 6</i>	56
<i>Gráfica 7</i>	57
<i>Gráfica 8</i>	58
<i>Gráfica 9</i>	58
<i>Gráfica 10</i>	58
<i>Gráfica 11</i>	59
<i>Gráfica 12</i>	60
<i>Gráfica 13</i>	61
<i>Gráfica 14</i>	61
<i>Gráfica 15</i>	63
<i>Gráfica 16</i>	80
<i>Gráfica 17</i>	117
<i>Gráfica 18</i>	122
<i>Gráfica 19</i>	126

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado da cuenta de la sistematización de experiencia del proceso de práctica académica que desde Trabajo Social se ha desarrollado en la Escuela de Ciencias del Lenguaje desde el año 2014 hasta el 2016, en este sentido se incluye en el proceso de sistematización el proceso de práctica 2014-2015 desarrollado por nuestras compañeras Alejandra Santana y Ana María Otero y el proceso de práctica 2015-2016 liderado por nosotras como practicantes de Trabajo Social.

En la Universidad del Valle múltiples actores se han realizado varios estudios y acciones para conocer e intervenir el campo problemático de la deserción y permanencia estudiantil. Este trabajo busca aportar en ese sentido visibilizando particularmente la experiencia de la práctica académica de Trabajo Social en la Escuela de Ciencias del Lenguaje en el conocimiento del las especificidades del fenómenos en ese contexto con el fin de prevenir y mitigar los factores asociados a la deserción e impulsar la permanencia estudiantil en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Nuestra sistematización de los procesos de práctica desarrollados en la Escuela de Ciencias del Lenguaje estuvo epistemológicamente enmarcada en el enfoque hermenéutico, acogiendo el modelo metodológico diseñado por el Grupo Interuniversitario de Educación Popular de Colombia, el cual concibe la sistematización de experiencias como proceso desde el que se privilegia la comprensión y la significatividad desde los actores de la experiencia, en este sentido esta sistematización se centra en la comprensión de la realidad vivida dando un papel importante a la dimensión cualitativa de los hechos, sentidos, prácticas y discursos de los actores de la experiencia. Particularmente nos centramos en la experiencia de los actores intervinientes (practicantes, supervisor y profesional de campo) porque este trabajo es el primero de una serie de trabajos de grado interesados en esta experiencia de intervención particular, para lo cual consideramos acertado empezar por reconstruir detalladamente desde el punto de vista de estos actores, con el fin de aportar un insumo inicial que permita seguir avanzando posteriormente a otros niveles de comprensión de esta experiencia involucrando los puntos de vista de otros actores y otros métodos y técnicas de investigación. Además, hubo otras condiciones que no fueron favorables para la construcción de información con otros actores de la experiencia como estudiantes y docentes, que se describirán en el apartado metodológico de la sistematización.

Así pues, el informe de esta sistematización se presenta en 6 capítulos en los cuales se describen las experiencias de forma clara y ordenada; en el primer capítulo se muestran los aspectos generales de nuestra sistematización de experiencias tales como el Objeto de Sistematización (Antecedentes justificación, ejes, objetivos), en el segundo capítulo se presenta la metodología que guió nuestro proceso de sistematización, en el tercer capítulo se encuentra el marco de referencia conceptual donde se presentan las claridades sobre la intervención social y práctica académica de Trabajo Social, así como la deserción estudiantil y la permanencia estudiantil, en el cuarto capítulo se presenta el contexto de la experiencia: Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Escuela de Ciencias del Lenguaje y Trabajo Social en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, el quinto capítulo contiene el análisis e interpretación de la experiencia, reconstruyendo los dos procesos de práctica académica. Finalmente en el sexto capítulo esboza la potenciación de la experiencia develando los aprendizajes para futuros procesos de intervención, dando cuenta de los alcances, límites, facilitadores, obstaculizadores y tensiones de los dos procesos de práctica, así mismo se plantean las conclusiones y recomendaciones para procesos de intervención desde Trabajo Social en este campo.

Este informe final de sistematización evidencia por medio de gráficas, cuadros comparativos, y/o relatos las similitudes y diferencias entre los procesos de práctica aquí sistematizados. De cada uno, se muestran las diversas actividades, objetivos, resultados y demás los cuales apostaban a prevenir y mitigar los factores de deserción estudiantil, impulsando la permanencia y éxito académico en la Escuela de Ciencias del Lenguaje. De esta forma este documento muestra las posibilidades de intervención de Trabajo Social en el campo educativo a nivel universitario abordando temas clave como deserción, permanencia e intervención social.

1. OBJETO DE SISTEMATIZACIÓN

1.1. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

Para alcanzar los propósitos del Acuerdo Nacional para reducir los índices de deserción (Ministerio de Educación Nacional, 2013) y lograr la meta del 9% de deserción anual en educación superior, desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se lidera la realización de diversas estrategias que apuntan a enfrentar la deserción y a mejorar la calidad educativa. Desde dicho marco y conjuntamente con las instituciones de educación superior, se han venido desarrollando proyectos que buscan potenciar la capacidad de las instituciones para diseñar, ejecutar y evaluar políticas y estrategias para la disminución de la deserción estudiantil. Dentro de esas diversas estrategias que apuntan a dicho fin se encuentra el espacio de orientación psicosocial en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle liderado por la práctica académica de Trabajo Social.

Ahora bien, es importante conocer que en Colombia desde el año 2003 entra en función el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, creado para garantizar los procesos de mejoramiento y excelencia de la educación superior, así mismo en el año 2008 es promulgada la Ley 1188 donde se determinan las condiciones de calidad para el otorgamiento del registro calificado a los programas de educación superior el cual es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de educación superior, dentro de las cuales se encuentra contemplada la disminución de la deserción estudiantil.

Así pues, la búsqueda de antecedentes para este proyecto de sistematización, se centró en el rastreo de forma general de estudios realizados desde las instituciones de educación superior (IES) sobre el tema de deserción estudiantil, así como los desarrollados en la Universidad del Valle, teniendo en cuenta que éste es el contexto en el que se desarrolló la práctica académica que se sistematizó.

De acuerdo al rastreo documental, se puede plantear que en Colombia las investigaciones destinadas a indagar sobre las diferentes razones por las cuales un estudiante abandona sus

estudios superiores, eran hasta hace unos años pocas, al igual que las posibles políticas o reformas educativas que le apostaran a aumentar la permanencia de los estudiantes en el sistema de educación superior o de la institución, haciendo entonces que se realizaran estudios enfocados en caracterizar la población desertora, la definición de índices de deserción y la descripción estadística del problema al interior de las instituciones. (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2003)

El análisis de la deserción es un hecho que poco a poco ha tomado mayor relevancia en los ámbitos académicos, dado que ésta repercute en la calidad de la educación, además de que trae consigo implicaciones tanto a nivel social como económico. Este interés a nivel Latinoamericano lo han tenido instituciones como el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, y a nivel nacional el Ministerio de Educación Nacional que en el Informe de Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana (Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Antioquia, 2009) referencia varios estudios entre éstos el realizado por la Universidad Nacional de Colombia y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2002), el cual contribuyó a la comprensión teórica y conceptual de este fenómeno en la medida que determina una conceptualización de deserción. Así mismo el desarrollado en la Universidad de Antioquia por Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2004), en el que se implementaron técnicas estadísticas para estudiar la deserción como un problema dinámico, es decir, una problemática que presenta diversas causas, por tanto dichas técnicas estadísticas permitían agrupar las causas y así facilitar su análisis e interpretación. También el desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional con apoyo de la Universidad de los Andes (2006), que junto con los aportes de los estudios antes mencionados, revela el análisis desarrollado sobre el riesgo de deserción, y la ejecución del Sistema de Prevención de la Deserción en Educación Superior o SPADIES.

En algunos casos, estos estudios dan cuenta de la población que ya ha desertado, los resultados no estaban siendo ponderados, y en su mayoría eran desarrollados en cada institución de educación superior, o en su defecto, sólo en algunos de sus programas académicos. Sin embargo hay que resaltar que aportaron al conocimiento e implementación de estrategias para la prevención de los factores asociados a la deserción en las diferentes instituciones universitarias a nivel nacional.

En el estudio denominado “Significado del riesgo de deserción por rendimiento académico y sus implicaciones para la salud mental: la experiencia de un grupo de estudiantes en una universidad pública de Medellín, 2014” (Murillo, 2015), se planteó que:

“El significado del riesgo de deserción por rendimiento académico constituye una experiencia dolorosa y angustiante, transformadora de vínculos. Encontrarse expuestos a este evento, puede significar una amenaza, en tanto representa la pérdida de ideales, deterioro de relaciones con sus pares, profesores y familiares; problemas de salud física y psíquica. También, sin dejar de ser problemático, significa una oportunidad y un reto personal. Se resalta un alto sentido de persistencia y maneras de sobrellevar la situación a través de prácticas positivas y otras de riesgo, en relación con su salud mental, para sostenerse dentro de la institución universitaria de prestigio académico en la que cifraron su anhelo de lograr la titulación.” (Murillo, 2015. p.117)

En la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Girón y González (2005) realizaron un análisis en el programa de Economía de los determinantes de la deserción, al igual que la evolución del rendimiento académico. Dicho estudio tuvo como base la totalidad de los estudiantes matriculados entre el segundo semestre de 2000 y el segundo semestre del año 2003, utilizando información obtenida de las encuestas aplicadas a la población de estudiantes activos y desertores del programa. Este estudio arrojó que el apoyo familiar y el rendimiento académico que previamente los estudiantes han tenido es un factor que incide en gran medida en la deserción, además de ello plantean que no solamente su formación en matemáticas o lenguaje incide, sino que factores como el sexo y la cantidad de créditos matriculados inciden también en esta problemática.

Pasando al contexto inmediato de esta sistematización, se encontró que en la Universidad del Valle, desde la Vicerrectoría Académica en conjunto con el Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica CIDSE de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, se ha socializado e implementado la herramienta SPADIES al interior de la Universidad, dirigida a los directores de programas académicos de pregrado de la Institución. (Escobar, Pérez y Largo, s.f)

De igual forma la Universidad del Valle a fin de afrontar la problemática y posicionar el problema de la deserción a nivel de directivas universitarias y comités curriculares, cuenta con diversas herramientas que desarrollan diversos estudios y/o estrategias para dar manejo a la misma. Entre estas se encuentra el Programa de Análisis de la Deserción y Permanencia en la

Universidad del Valle (PRADES), del Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica (CIDSE), dentro del cual cabe resaltar la labor emprendida por el profesor Jaime Humberto Escobar Martínez quien ha impulsado los estudios realizados en torno a esta problemática contribuyendo a crear el interés en la universidad y los diferentes programas académicos para la identificación de los factores que inciden en la decisión de un estudiante para abandonar un programa académico o la universidad.

Escobar impulsó la realización del diagnóstico de deserción en una misma cohorte en todas las Facultades de la Universidad, denominado “Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle 1994-2006” (Escobar, Pérez y Largo, 2006,) mostrando el comportamiento de la deserción, la permanencia y la graduación en la Universidad para las cohortes que ingresaron desde 1994 hasta 2001, centrando su análisis en la cohorte 2001 teniendo como propósito indagar el peso de las condiciones de entrada de los estudiantes a la Universidad sobre la ocurrencia del fenómeno de deserción, e impulsar una discusión más amplia y reflexiva sobre algunos aspectos relevantes que se deben considerar a la hora de fomentar cualquier emprendimiento de política para la permanencia estudiantil. Desde aquí construyeron interrogantes frente a aspectos como los criterios de admisión, aspectos propiamente pedagógicos, de normatividad interna, entre otros.

Entre sus resultados plantean que la edad incide positivamente en el riesgo de desertar y éste riesgo decrece con el tiempo, es decir que, a menor edad de ingreso a la educación superior es más probable el riesgo de deserción estudiantil. Este es un resultado importante de destacar entendiendo que para cada proceso de práctica, se convierte en un foco de intervención y seguimiento aquellos estudiantes que entre cada cohorte representen la población más joven a fin de conocer alertas tempranas de deserción.

Del mismo modo, los hombres tienen un riesgo de deserción 1.7 veces mayor que el de las mujeres, mientras que ingresar siendo soltero disminuye en 0.57 veces la probabilidad de desertar frente a los no solteros. Por último expresan cómo proceder de un colegio público disminuye la probabilidad de deserción 0.584 veces frente a los estudiantes que proceden de colegios privados; de la misma forma, la probabilidad de deserción disminuye cuando los estudiantes culminaron su secundaria en un colegio de jornada diurna o completa. El rendimiento previo incide en la probabilidad de deserción: a mayor rendimiento, menor probabilidad de

desertar; y entre mayor sea el rendimiento observado, menor el riesgo frente a los estudiantes que observaron un nivel de rendimiento bajo. Sin embargo expresan que los resultados del estudio no arrojan con un nivel alto de precisión el orden de prioridades políticas orientadas a reducir la deserción de los estudiantes (Escobar, Pérez y Largo, 2006).

Antes de esta investigación, se realizaron otros estudios sobre la deserción en varios programas académicos de la Universidad del Valle; entre estos se encuentran los trabajos de grado desarrollados en el programa de Salud Ocupacional (Carmona y Duque, 2002), dirigido por la profesora María del Pilar Zapata y en la Facultad de Ciencias de la Administración (Moreno, 2002), dirigido por el profesor Jaime Humberto Escobar Martínez, en los cuales se logró identificar la tasa de deserción en estos programas para el periodo 1996-2001. Estos fueron estudios retrospectivos-descriptivos, a partir de los cuales se elaboró una caracterización de la población, pero no se avanzó en la comprensión de la relación entre variables.

Los resultados señalaron que la deserción de estos programas ocurre por la falta de orientación vocacional de los jóvenes que ingresan a estos programas académicos, es decir que ellos no conocían en realidad de qué se trataba la carrera escogida, teniendo imaginarios errados; de igual manera se identificó que algunos programas son empleados como “trampolín” de ingreso para otras carreras. De hecho, al exponer las causas del retiro aparece el interés por estudiar otra carrera y la poca adaptación al programa académico.

En 2008 se realizaron otros estudios en la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas (Montoya, 2008) dirigido por el profesor Jaime Humberto Escobar Martínez y en el Instituto de Psicología (Arteaga y Naranjo, 2008) dirigido por la profesora Ingrid Carolina Gómez Barrios donde se indagó por la probabilidad de que un estudiante desertara de su facultad, estableciendo un conjunto similar de variables a las empleadas en los estudios de corte económico. En este sentido, encontraron que los estudiantes que recibían subsidios por parte de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario no presentaban tantas probabilidades de desertar frente a quienes no recibían estos subsidios; pero se incurría en un problema contrario: permanencia superior al tiempo esperado (rezago). Otro elemento identificado en estos estudios fue que problemas tales como la desmotivación por la falta de adaptación, problemas económicos y/o familiares así como estar estudiando otra carrera al mismo tiempo, eran determinantes de los bajos rendimientos académicos y de la deserción.

En la Facultad de Humanidades se realizó un estudio que tenía como fin identificar los determinantes socioeconómicos, académicos, institucionales e individuales que inciden en el abandono de una carrera (Meneses, 2008) dirigido por el profesor Jaime Humberto Escobar Martínez. En el planteamiento del problema, en el contexto de la Universidad del Valle, se destacó el incremento de admitidos para el periodo 2000-2005 (70.3%) como una posible explicación a las altas tasas de deserción para la institución. Particularmente la Facultad de Humanidades presentaba una tasa de deserción baja, 26,73% para el año 2008; no obstante el programa de Historia presentaba para el mismo periodo, una tasa de deserción de 51,06%, superior a la de la universidad. En este estudio se contemplaron como causa de la deserción principalmente factores económicos y de la procedencia de los estudiantes. Un hallazgo importante de éste, fue la identificación de la procedencia de colegios públicos y privados como una variable determinante del comportamiento de la deserción en los estudiantes de esta facultad. En esta medida, egresar de un colegio privado aumentaba la probabilidad de desertar en un 11,31% frente a aquellos estudiantes que provenían de colegios públicos. Una variable importante señalada en este estudio fue la presencia de un hermano estudiando en la universidad, como variable que disminuía las probabilidades de deserción. Como conclusión se definió que las variables determinantes en la deserción eran nivel de ingresos y ciudad de origen.

Este estudio aporta en la medida en que se tienen en cuenta variables de tipo cualitativo y cuantitativo que aportan al conocimiento de manera un poco más integral de los factores que inciden en la deserción en esta facultad, por ejemplo a la hora de integrar de manera amplia el ámbito económico y la relación con la variable del tipo de institución de la cual procedían los estudiantes, variable importante de tener en cuenta en la medida que se pueden conocer otras razones subjetivas que se desprenden de las expectativas y del estatus de los estudiantes.

En el año 2009 un trabajo de grado del programa de sociología amplió la mirada económica tomando en cuenta otros aspectos de orden cualitativo (Londoño, 2009) dirigido por la profesora Jeanny Lucero Posso. Se implementaron entrevistas para estudiantes desertores y no desertores intentando establecer comparaciones sobre la decisión de retirarse o permanecer en el programa académico de sociología, dentro de los resultados encontrados se destaca que los estudiantes denominados desertores del programa académico no podrían denominarse como tal, pues se trasladaron a otros programas académicos y utilizaron el programa de sociología como “trampolín”, pues este exigía menores puntajes para su ingreso, con respecto a los motivos de

deserción se encontró que estos estuvieron determinados por la poca integración de los estudiantes al programa académico pues carecían de la suficiente formación académica previa para comprender los contenidos del programa y por ende las exigencias académicas del mismo, por otra parte se encontró que otros de los estudiantes no tuvieron una adaptación social al programa o a la universidad pues no establecieron buenas relaciones con sus compañeros o profesores.

Con estos estudios se puede ver de manera más clara la integración que se tiene de las variables de tipo cualitativo, teniendo en cuenta de manera significativa el entorno social en el que se encuentran inmersos los estudiantes, que se configura como un factor determinante de la deserción, así como también aspectos de orden subjetivo como el conocimiento e interés sobre la carrera. Así pues, se puede observar como con el paso de los años las investigaciones realizadas se iban nutriendo en la medida en que se tenía una mirada más amplia de la deserción.

Además de los nombrados anteriormente, se encuentran otros estudios realizados en la Universidad del Valle en torno a esta problemática como los siguientes: Factores que influyen en la deserción de estudiantes de los programas académicos de pregrado de la Facultad de Ingeniería en la Universidad del Valle (Alvear y Garibello, 2007); 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 (Acosta, 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 (Ayerbe, 2009); Factores determinantes de la deserción estudiantil en la Facultad de Salud de la Universidad del Valle: un análisis para las cohortes de 2001 (Gutiérrez, 2009).

Por otra parte, otro de los estudios que nos permite comprender la dinámica de la deserción en la Universidad es el estudio sobre el impacto de la Reforma Curricular en la deserción de estudiantes de la Universidad del Valle (Higido, 2008), la cual es definida en el Acuerdo 009 de 2000 esta entendida como una política institucional estrechamente relacionada con el desarrollo de los procesos académicos. En este sentido, se concluyó que la reforma incidió de manera diferente según las facultades. Por ejemplo se observó que en las Facultades de Salud, Ciencias Sociales y Económicas, y Ciencias Naturales y Exactas disminuyeron las tasas de deserción y

aumentaron la probabilidad de permanencia de estudiantes en sus programas de estudio. Mientras que en todas las ingenierías (salvo Ingeniería Química), así como en los programas de Licenciatura en Lenguas, Licenciatura en Ciencias Sociales, Recreación y Contaduría Pública aumentó la probabilidad de deserción de sus estudiantes.

Otro ángulo de observación empleado para estudiar el problema de la deserción se fijó en la población de estudiantes indígenas que ingresan en condición de excepción a la Universidad del Valle. Según Meneses (2009) para este grupo de población se encontró que el fenómeno de la deserción está ligado con la misma condición étnica que le posibilita el acceso a la Universidad -a partir de un canal de discriminación positiva-, pero que a su vez no es compatible con la cultura académica universitaria:

“El hecho de que mayoritariamente los estudiantes fueron procedentes de lugares geográficos diferentes a Cali implicó la construcción de procesos de individuación y subjetivación en cada uno de los estudiantes. Esto aún más para aquellos que no habían registrado dentro de sus trayectorias de vida procesos de migración del territorio de origen, ni encuentro con un centro urbano previo al ingreso a la Universidad. Muy ligado a ello se relacionan las desigualdades encontradas en los capitales culturales de los estudiantes, visto -a partir las características de los capitales escolares de los estudiantes- desde aspectos como el conjunto de habilidades y aprendizajes interiorizados en etapas escolares anteriores al ingreso a la Universidad, ya que por ejemplo, aquellos que desarrollaron sus etapas de escolarización en sus lugares de origen, mayoritariamente de zonas rurales que urbanas dentro de sus resguardos o comunidades indígenas, tendrían más posibilidades de desertar que aquellos estudiantes que registraron procesos de movilidad de territorio de origen y desarrollaron los estudios por fuera de sus lugares de origen como por ejemplo en centros urbanos cercanos. La relación que se encuentra entre deserción y los capitales culturales diferenciados de los estudiantes se explicaría porque fundamentalmente los capitales culturales cristalizados a partir del entrenamiento o instrucción que se recibe a nivel escolar es diferencial por ejemplo a partir del lugar de ubicación de las escuelas y colegios de las que provinieron los estudiantes, y en esas instancias se interiorizan un conjunto de habilidades y aprendizajes diversos que una vez se ingresa al ámbito escolar universitario en algunos casos dificultó socializarse y permanecer allí” (Meneses, 2009, p.225)

Particularmente en la Escuela de Ciencias del Lenguaje se llevó a cabo el proyecto de investigación: Evaluación de los procesos académicos del programa de 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 (Ospina y Moncada, 2012) dirigido por la profesora Carmen Cecilia Faustino, y que tuvo como propósito principal realizar un análisis descriptivo de la deserción y el reingreso a dicho programa académico e identificar algunos de los factores que inciden en estos procesos, teniendo en cuenta el comportamiento de ambos

fenómenos en el periodo comprendido entre 2000 y 2011. Desde el análisis minucioso de las bases de datos se pudo obtener los porcentajes totales de los estudiantes implicados en cada uno de los fenómenos y a partir del análisis de las encuestas se pudo precisar los factores generales que inciden en la deserción donde se evidencia que el principal motivo está relacionado con el aspecto económico específicamente que los padres dejan de financiar matrículas, transporte y demás gastos asociados a la vida académica y universitaria. Adicional a esto se encontró que los estudiantes comienzan a trabajar para costear sus gastos lo que provoca que en algunos casos abandonen sus estudios por exigencias propias de la vida laboral. Frente a los reingresos plantea que el mayor número de estudiantes que solicita retomar su carrera es básicamente por motivación personal, el deseo de terminar su carrera para realizar estudios posteriores y/o poder ascender laboralmente.

Un elemento que se debe de tener en cuenta es que gran parte de estos estudios se concentran en la cohorte 2001 de cada programa analizado, lo que ha posibilitado medir y analizar la deserción de una misma cohorte en estas Facultades, y de esta forma proceder a desarrollar estudios específicos sobre la tasa de deserción en cada programa académico, en este sentido Escobar, Pérez y Largo (2006) agregan que resaltan la importancia de ejecutar ejercicios más específicos con niveles de desagregación a nivel de facultades o programas académicos que tengan en cuenta aspectos propios de cada uno de ellos y que incorporen elementos de carácter cualitativo más detallados.

De igual forma para cerrar el rastreo documental en la Universidad del Valle es necesario enfatizar que desde la Vicerrectoría Académica la Universidad han impulsado estos estudios para analizar el impacto que ha tenido la herramienta SPADIES y así mismo analizar la problemática desde dicha herramienta, entre los estudios realizados se encuentran los siguientes:

- Informe del CIDSE "Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle (1994 – 2006)" (Escobar, Pérez y Largo, 2006)

- Informe del CIDSE "Análisis de la herramienta SPADIES diseñada por el Ministerio de Educación Nacional y el CEDE¹". (Escobar, Pérez y Largo)
- Informe de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional "Estudio sobre deserción usando la herramienta SPADIES para el programa de Ingeniería de Sistemas en la cohorte 2007_II".(Meneses, 2009)
- Informe de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional "Estudio de deserción para un caso específico: programa académico de Comunicación Social" (Bonilla, 2010)
- Propuesta de la Oficina de Planeación para la creación del Observatorio de Deserción Estudiantil de la Universidad del Valle. (Meneses, 2009)

Los antecedentes anteriormente descritos fueron importantes para este proyecto de sistematización entendiendo que desde aquí se logró conocer la historia y el presente de la deserción en la Universidad, y que han dado el marco para los procesos de intervención al respecto, entre los cuales la práctica académica de Trabajo Social ha hecho importantes aportes.

En la tabla N° 1 se listan los diferentes procesos de práctica de Trabajo Social en este campo

Tabla 1 Centros y procesos de práctica académica de Trabajo Social en la Educación Superior

Centro de práctica	Período	Practicantes	Supervisor / a	Profesional de campo
	Año 2005	Luz Karime Rodas	María Cristina Maldonado	Sin dato
	Año 2006	Amalfi Muñoz y Sofía Vargas	Sin dato	Sin dato
	Año 2007	Sandra Viviana Palacios Castillo, Marly Conde y Lina María Pulido Pineda	Sin dato	Sin dato
	Año 2008- 2009	Deisy Lorena Ramírez Muñoz e Isabel Cristina Reyes y Gustavo Fuentes	Mariela Sánchez	Sin dato

1 Centro de Estudios Económicos de la Universidad de los Andes.

Facultad de Ingenierías Universidad del Valle	Año 2010	Jessica González P, Lina Marcela Otero y Luisa Arias	Mariela Sánchez	Mónica Consuegra
	Año 2011	Jairo Fabián Ortiz y Albany Julieth Ussa	Olga Lucía Moreno	Sin dato
	Año 2012	Paola Andrea Montes Ramírez	Olga Lucía Moreno	Sin dato
	Agosto 2016- Junio 2017	Maira Alejandra Fernández y Dean Camilo Becerra	Mariela Sánchez	Mónica Consuegra
Escuela de Ciencias del Lenguaje – Universidad del Valle	Agosto 2012- Junio 2013	Carlos Mezú y Vivian Ladino	Olga Lucía Moreno	Fanny Hernández
	Agosto 2014- Junio 2015	Ana María Otero y Alejandra Santana	Octavio Berrío	Gelbert Samacá y Hugo Nelson Areiza
	Agosto 2015-Julio 2016	Natali Martínez y Olga Lucía Urrea	Octavio Berrío	Hugo Nelson Areiza
	Agosto 2016-Junio 2017	Diana Esquivel y Dahiana Prada	Diana Arias	Hugo Nelson Areiza
Programa Académico de Arquitectura – Universidad del Valle	Agosto 2016-Junio 2017	Nathalia Muñoz e Isabella Sánchez	Octavio Berrío	Hilda Ortiz
Programa Ser Pilo Paga – Universidad del Valle	Agosto 2016- Junio 2017	Lorena Campáz Carolina Eslava Carolina Ordoñez Pablo Pinzón	Mariela Sánchez	Sara Martán
Universidad Autónoma de Occidente		Heidy Zúñiga y Estefania García	Olga Lucía Moreno	Gladys Rebellón
	Agosto 2014-Junio 2015	Diana Carolina Caicedo y Miguel Hernández	Olga Lucía Moreno y Mariela Sánchez	Gladys Rebellón
	Agosto 2015-Junio 2016	Carolina Bermúdez y Julián Montaña	Mariela Sánchez	Gladys Rebellón
Escuela Nacional del Deporte	Agosto 2016-Junio 2017	Bianca Manco y Stefany Muñoz	Jesús Sánchez	Patricia Morales

Fuente: Elaboración propia, (2017) Datos tomados de archivo Coordinación de Práctica de Trabajo Social

De esta forma se puede evidenciar como la Deserción Estudiantil es una problemática que se encuentra cada vez más presente en nuestra realidad educativa y se ha convertido en un tema de preocupación por parte de todos los ámbitos educativos que buscan cada vez más estudiar sus orígenes y a su vez desarrollar estrategias para mitigar su incremento. En concordancia con ello, la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle se ha comprometido para aportar en el diseño, implementación y evaluación de diferentes estrategias de intervención a través de las prácticas académicas y los trabajos de grado de sus estudiantes, con la guía de sus profesores/as. En este marco, para el año 2016 se notó un incremento importante en la solicitud de estudiantes para estos centros de práctica no sólo en la Universidad del Valle, específicamente en la Facultad de Ingenierías y los programas de Arquitectura y Ser Pilo Paga, así como en la Escuela Nacional del Deporte, además de la realización de distintos trabajos de grado, unos en curso y otros ya terminados. Así, el antecedente más inmediato de esta sistematización de experiencias es el trabajo de grado denominado “Sistematización de la práctica académica de Trabajo Social en el Centro para la Excelencia Académica de la Universidad Autónoma de Occidente, Agosto 2015-Mayo 2016” (Bermúdez y Montaña, 2017), en el cual se plasma la experiencia en el programa Acciones Afirmativas, donde se hizo acompañamiento y orientación a los estudiantes que al ingresar a la universidad se reconocen como afrocolombianos, y se apoyó el fortalecimiento al grupo Etnia UAO; y en el Programa Universidad Inclusiva,, en el cual se hizo un proceso de sensibilización a la comunidad universitaria sobre la discapacidad.

En coherencia a lo anterior es importante destacar que en el actual Plan Estratégico de Desarrollo 2015-2025 de la Universidad del Valle se reconoce la importancia de intervenir dicha problemática y se establece que para el año 2025 se debe haber “estructurado e implementado mecanismos que permitan garantizar mejoras en el control de la permanencia del estudiante, asegurando su éxito académico”. Para ello se propone acompañar desde el ingreso, la trayectoria académica y el desarrollo humano de los estudiantes; así mismo propone crear un sistema de desarrollo estudiantil que articule las diferentes acciones necesarias para lograr la inclusión, la equidad, el control de la permanencia, la promoción y el cumplimiento satisfactorio y progresivo de los propósitos y metas de todos los programas académicos. Entre las estrategias proyectadas se encuentran la financiación a Fomento con las IES para promover programas de permanencia con los estudiantes vulnerables, creación de nuevas becas y créditos condonables con subsidios

de sostenimiento y oportunidades de generación de ingreso para los estudiantes de más bajos recursos, acompañamiento integral a los beneficiarios del programa “SER PILO PAGA”, entre otros.

En esta medida, la sistematización de experiencia como modalidad investigativa y reflexión sobre la acción, resultó importante porque permitió revisar las acciones que desde Trabajo Social se han emprendido en este campo, resaltando los elementos y procesos que se han venido desarrollado a lo largo de este, visibilizando el camino que se ha recorrido, así como los aprendizajes, aciertos y desaciertos que se han tenido, dentro de estos es importante destacar la concepción que se ha venido manejando donde aún se habla de deserción y no de permanencia donde se resalta una visión enfocada en el problema y no en la prevención.

De igual manera, realizar dicha sistematización aporta de forma significativa a la Escuela de Ciencias del Lenguaje teniendo en cuenta que desde aquí se podrá visibilizar los procesos llevados a cabo y los resultados obtenidos en cada uno de estos por tanto esto permitirá seguir impulsando y ampliando esta iniciativa de intervención desde el Trabajo Social a otros programas académicos en esta Escuela. Así mismo esta sistematización permite que otras escuelas de la Universidad del Valle conozcan estos procesos y sus resultados e impulsen estas iniciativas para la prevención y mitigación de los factores asociados con la deserción, impulsando la permanencia teniendo una mirada más integral del proceso de formación de los/las estudiantes que incluya elementos sociales, familiares, personales posibles de intervenir desde el Trabajo Social y no sólo el aspecto académico.

EJES Y OBJETIVOS DE SISTEMATIZACIÓN

Con base en estos antecedentes y justificación de la sistematización de esta experiencia, se planteó como objeto de sistematización la práctica académica de Trabajo Social para la prevención y mitigación de la deserción estudiantil en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle entre 2014 y 2016. En la tabla N°2 se sintetiza el objeto de sistematización o eje central, con sus ejes de apoyo y sus respectivos objetivos; general y específicos.

Tabla 2**Ejes de sistematización y objetivos**

	EJES DE APOYO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
		OBJETIVOS DE CONOCIMIENTO	OBJETIVO PRÁCTICO
EJE CENTRAL Práctica académica² de Trabajo Social para la prevención y mitigación de la deserción estudiantil en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle 2014- 2016 OBJETIVO GENERAL Reflexionar críticamente sobre el proceso de práctica académica de Trabajo Social para la prevención y mitigación de la deserción estudiantil en el programa de Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle en los años 2014 a 2016.	Proceso de inserción al centro de práctica, diagnóstico y configuración del objeto de intervención.	Describir el proceso de inserción al centro de práctica, diagnóstico, configuración del objeto de intervención, planificación y ejecución de los proyectos de intervención en el programa de Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.	Contribuir al proceso de intervención sobre la deserción estudiantil en la educación superior, a partir de la potenciación de la experiencia de práctica académica de Trabajo Social en este campo problemático.
	Planificación y ejecución de los proyectos de intervención.		
	Relaciones y diferencias de los avances obtenidos en la evaluación de los dos procesos de práctica académica.	Interpretar, desde la perspectiva de algunos actores del proceso, los aciertos y dificultades de los procesos de intervención de Trabajo Social en el programa de Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.	
	Aprendizajes para futuros procesos de intervención		

Fuente: Elaboración propia (2017)

2 Según el manual de prácticas del programa académico de Trabajo Social, la práctica académica es asumida en primer lugar como una asignatura personalizada de carácter colegiado entre el profesor de práctica, y el profesional del centro de práctica; y en segundo lugar, es entendida como un espacio de aprendizaje desde un ejercicio de intervención social supervisada con carácter formativo profesional, basada en el conocimiento, la reflexión y la acción en escenarios de intervención desde campos problemáticos a partir de la supervisión de un docente y el acompañamiento en el Centro de Práctica de un profesional que oriente el proceso

2. RUTA METODOLÓGICA DE SISTEMATIZACIÓN

La metodología empleada para la realización de esta sistematización acogió el modelo diseñado por el Grupo Interuniversitario de Educación Popular de Colombia (Hleap y Acevedo, 1995). Entendiendo que la sistematización de experiencias como “proceso hermenéutico que privilegia la comprensión, la significatividad, la relevancia sociocultural del proceso de conocimiento”.

El enfoque hermenéutico o perspectiva interpretativa en la sistematización se centra en la comprensión de la realidad desde el punto de vista de los actores que la construyen, por ello se le da un papel importante a la dimensión cualitativa de los hechos (sentidos, prácticas y discursos) los cuales son construcciones colectivas de sentido, donde lo real es definido desde los propios miembros, así pues, el interés primordial desde este enfoque es conocer la manera como se relacionan los distintos saberes de los diferentes actores al igual que la manera como cada uno de estos interpreta lo ocurrido. Por tal razón en este proceso investigativo se muestran las acciones desarrolladas en cada proceso de practica correlacionándose con los relatos obtenidos en las entrevistas realizadas a las practicantes y al director de programa de la Escuela de Ciencias del Lenguaje conociendo de esta forma el significado que estos actores otorgaron a la experiencia.

Desde esta perspectiva, la sistematización se entiende en términos generales como un proceso que permite dar cuenta de la racionalidad interna de las experiencias y del sentido que tienen para sus actores. Proceso de comprensión de sentidos en contextos específicos, en los cuales diversas interpretaciones pugnan por legitimarse (Cifuentes, 1999)

Retomando a Hleap y Acevedo (1995), la sistematización es una construcción colectiva donde un grupo de intérpretes aporta su propia versión de lo sucedido, en este caso, los actores intervinientes: practicantes, supervisor y profesional de campo, y un actor externo: la directora del trabajo de grado.

“La comprensión hermenéutica asigna a los interpretes el papel de interlocutores de un diálogo en el que la realidad está mediada por el lenguaje, constituida en el lenguaje mismo, no como recurso para acceder a los hechos sino como elemento vinculante entre lo objetivo y lo subjetivo, que construye y da forma a la expectativa.” (Carvajal, 2006, p. 74).

Es esta la manera en que busca estudiar la realidad; desde los participantes en busca de la lógica o lógicas que prevalecen y se construyen de una experiencia, desde las interpretaciones de los actores e investigadores y el sentido que le dan a la misma. (Carvajal, 2006).

Particularmente para el Trabajo Social la sistematización se asume como una modalidad de investigación social cuyo objeto de conocimiento es la acción social, en particular, las experiencias de intervención social, y tiene que ver con dedicar tiempo y condiciones para la revisión, organización sistemática de registros de la experiencia y reflexión crítica desde los cuales se puede construir conocimiento a partir del saber y la intervención profesional, para reorientar, transformar y/o cualificar la práctica, relativizando el lugar de lo conceptual y teórico (Cifuentes, 1999).

La intervención concierne a dos órdenes de realidad distintas: las personas usuarias o destinatarias de la intervención y las personas intervinientes (Mosquera, 2005) Dada la estrecha relación entre la sistematización como práctica investigativa con las prácticas de educación popular, en muchas ocasiones los proyectos de sistematización intentan asumir el desafío de *horizontalizar* una relación entre los usuarios, destinatarios o participantes de la intervención y los intervinientes, y “dar voz” a quienes habitualmente se les niega la posibilidad de ser escuchados.

Así mismo, según Cifuentes (1999)

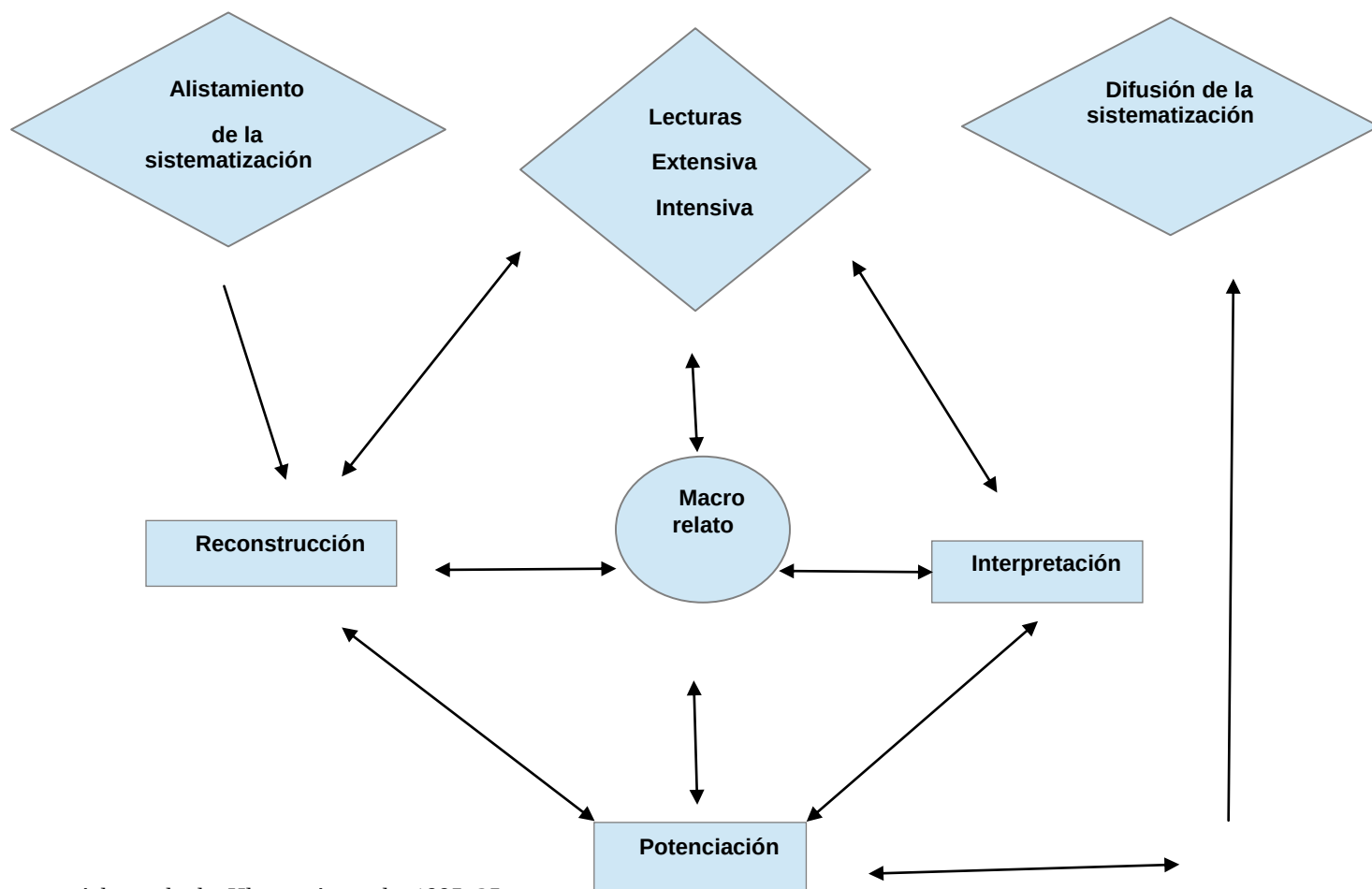
“El objeto de indagación de esta (la sistematización) son los saberes construidos en la práctica, entre actores sociales diversos. En la práctica convergen emociones, cultura, experiencias y sentidos atribuidos a estas, juegos de poder y teorías y metodologías. Los saberes que en ella se producen, a pesar de la riqueza de las vivencias, de las reflexiones que estas suscitan y de las transformaciones que pueden generar, han ocupado lugares subalternos en los ámbitos académicos. A través de la concepción de la sistematización como investigación con un objeto particular de estudio (los saberes producidos en la práctica social), se reconoce la diferencia de los saberes de la acción y se los valora como conocimiento, que aporta a la comprensión de procesos sociales particulares y que nutre las prácticas sociales” (Pág. 139)

En el caso de este proyecto de sistematización es importante explicitar que sólo se consideró la experiencia de los actores intervinientes, teniendo en cuenta que este es el primer trabajo de grado en este centro de práctica (Escuela de Ciencias del Lenguaje) y de los pocos que intentan organizar, explicitar y reflexionar sobre la intervención en el campo de la deserción / permanencia estudiantil, para lo cual se consideró necesario y suficiente realizar un dedicado trabajo de reconstrucción, interpretación y potenciación de la memoria de quienes intervinieron durante 2 años, como insumo inicial para la elaboración de próximos trabajos al respecto que podrán avanzar a un nivel de comprensión mayor.

Si bien algunas voces de otros actores de la experiencia como integrantes de la comunidad educativa de la Escuela de Ciencias del Lenguaje (profesores, estudiantes y sus familiares) se presentan en este informe de sistematización porque se recogieron a través de las acciones de la intervención, para la retroalimentación de la misma y la elaboración de los informes respectivos, no podemos sostener que hacen parte central de la sistematización, porque en un momento posterior de reflexión sobre la práctica ya realizada, ya no hubo tiempo de una segunda retroalimentación con todos los actores y avanzar en otros niveles de reconstrucción, interpretación y comprensión conjunta de la experiencia, como lo exige un proceso de sistematización. Lo anterior porque el segundo nivel de práctica académica se llevó a cabo en el semestre agosto – diciembre de 2015, cuando la Universidad atravesó por un paro estudiantil que estuvo a punto de provocar la cancelación del semestre, por lo cual para el siguiente año, toda la comunidad universitaria tuvo que recuperar el tiempo invertido en el paro y vivir casi tres períodos académicos en un año. Esto dificultó tener las condiciones adecuadas para el contacto tranquilo con todos los actores de la experiencia, que un proyecto de sistematización requiere. En estas circunstancias asumimos las posibilidades y limitaciones de realizar una sistematización sólo con el punto de vista de los actores intervinientes; categoría de actor, que a su interior tiene sus propias particularidades (estudiantes en práctica, supervisor y profesor como profesional de campo).

En cuanto a los momentos metodológicos, el modelo diseñado por el Grupo Interuniversitario de Educación Popular de Colombia propone **tres dimensiones** básicas en la sistematización de experiencias, que no son fases sucesivas sino que se dan casi simultáneamente, como un ciclo interactivo de reconstruir, interpretar, y potenciar la experiencia, con el propósito de identificar sus aspectos más relevantes o significativos.(Hleap y Acevedo, 1995)

Dinámica de la investigación en la potenciación de la experiencia



Adaptado de: Hleap y Acevedo, 1995: 25.

La reconstrucción es entendida como la recopilación de los diversos sentidos que existen en las lógicas de juego, esta tiene una dimensión descriptiva y otra interpretativa, en la que se intenta entender, reflexionar y comprender. Es un proceso de reelaboración del sentido de las vivencias de los actores, construido desde los relatos acerca de la experiencia, los cuales son asumidos como unidades de contexto, es decir como expresiones que incluyen todos los elementos que constituyen el sentido.

En el proceso de reconstrucción de la experiencia recogimos las voces de quienes intervinieron en la experiencia de práctica 2014 - 2015 Santana y Ana Mario Otero, las nuestras como practicantes del segundo periodo 2015-2016, y las de los profesores que nos acompañaron, el profesor Octavio Berrío como Supervisor de Práctica, y Hugo Areiza, como profesional de

campo. Para ello se hizo revisión documental de los informes de práctica de cada período y entrevistas semiestructuradas a las practicantes de la primera experiencia.

La interpretación tiene como finalidad poner al descubierto, develar el sentido de la experiencia para los actores, desde las categorías significativas que se ponen en juego, permite comprender la experiencia desde una dimensión global, tiene presente lo común y lo no común, lo compartido y lo particular. Esta es la posibilidad de develar las lógicas que subyacen a la experiencia y ponerla en diálogo con un marco conceptual.

El proceso de interpretación de la experiencia se desarrolló de manera simultánea a la reconstrucción de la misma, es decir en la medida en la que ésta se fue reconstruyendo fueron siendo manifiestos los diferentes relatos y sus significados, lo que nos permitió develar el sentido de la experiencia. Los relatos que se fueron elaborando a partir de la revisión documental y las entrevistas fueron procesados mediante matrices de análisis a partir de los ejes de sistematización o categorías de análisis, y fueron leídos de tres formas (Hleap y Acevedo, 1995):

De manera extensiva, para identificar los núcleos temáticos y la periodización endógena de la experiencia.

De manera intensiva, para construir los ejes y los campos semánticos, es decir la relaciones de sentido y sus desplazamientos.

De manera comparativa, para identificar las perspectivas de los distintos actores, lo cual da cuenta de la constitución de perspectiva y de la relación entre los actores.

Como su nombre lo indica, **la potenciación trata de reconocer la potencia** de la experiencia en dos dimensiones: interna y externa. La interna se refiere a la posibilidad de los actores de reconocer las diferencias, conflictuarlas y confrontarlas para comprender la riqueza de su experiencia y mejorarla. La dimensión externa es la posibilidad que tiene la experiencia desde su particularidad de aportar a otras intervenciones y reflexiones que se desarrollen.

En cuanto a la potenciación, Carvajal (2006) plantea que esta dimensión no debe verse como un último paso de la metodología, sino como un elemento constitutivo de todo proceso; de esta manera la potenciación no responde sólo a la necesidad de proyectar la experiencia, o darla a conocer, sino sobre todo, de posibilitar que sus propios actores conflictúen sus versiones, interpreten y pongan en juego los diferentes sentidos para comprender, a partir de la diferencia y la negociación en el consenso, la riqueza y el potencial de la experiencia. De igual manera, a lo

largo de todo el proceso metodológico se pudo reconocer e interpretar no sólo el potencial de la experiencia, sino también sus limitaciones y obstáculos.

Si bien la toma de decisión para realizar la sistematización se dio en marzo de 2016, a través de la aprobación del proyecto de trabajo de grado, 3 meses antes de finalizar el proceso de práctica académica 2015 – 2016, la recolección y procesamiento de la información inició en agosto de 2016 y culminó en marzo de 2017. Los hallazgos preliminares del proceso de sistematización fueron puestos en común mediante un conversatorio con los diferentes actores del equipo de intervención en febrero de 2017, que contó con la participación del profesor Hugo Nelson Areiza, la profesora Diana Arias y las practicantes 2016 - 2017 Eslin Dahyana Prada y Diana Esquivel. Inicialmente se planeó la participación de los profesores Gelbert Samacá y Octavio Berrio y de las practicantes 2014 – 2015, pero debido a diferentes situaciones de orden académico y por las diferentes responsabilidades de los profesores, no fue posible concertar una fecha y horario común en el que pudieran participar todos.

De acuerdo con el objeto y ejes de sistematización expuestos en el capítulo anterior, se construyó una matriz síntesis de la metodología de la sistematización que se aprecia en la Tabla N°3:

Tabla 3

Síntesis de la metodología de sistematización de la experiencia

	EJES DE APOYO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS		FUENTES DE INFORMACIÓN	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN
		OBJETIVOS DE CONOCIMIENTO	OBJETIVO PRÁCTICO		
EJE CENTRAL Práctica académica de Trabajo Social para la prevención y mitigación de la deserción estudiantil en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle 2014- 2016 OBJETIVO GENERAL Reflexionar críticamente sobre el proceso de práctica académica de Trabajo Social para la prevención y mitigación de la deserción estudiantil en el programa de Lenguas Extranjeras de la Escuela de	1. Proceso de inserción al centro de práctica, diagnóstico y configuración del objeto de intervención.	Describir el proceso de inserción al centro de práctica, diagnóstico, configuración del objeto de intervención, planificación y ejecución de los proyectos de intervención en el programa de Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.	Contribuir al proceso de intervención sobre la deserción estudiantil en la educación superior, a partir de la potenciación de la experiencia de práctica académica de Trabajo Social en este campo problemático.	Practicantes 2014- 2015 Alejandra Santana y Ana María Otero	Entrevista a las practicantes 2014- 2015 Alejandra Santana y Ana María Otero. Revisión documental de proyectos de intervención e informes finales de práctica 2014 – 2016 Lectura intensiva de los relatos orales y escritos. Organización de la información en matrices por categorías de análisis. Lectura comparativa de los relatos orales y escritos.
	2. Planificación y ejecución de los proyectos de intervención.			Proyecto de intervención “Éxito académico” 2014- 2015	
	3. Relaciones y diferencias de los avances obtenidos en la evaluación de los dos procesos de	Interpretar, desde la perspectiva de algunos actores del proceso, los aciertos y dificultades de los procesos de intervención de		Proyecto de intervención 2015- 2016	
				Informe final de práctica 2014- 2015	
				Informe final de práctica 2015-2016	
				Practicantes 2014- 2015 Alejandra Santana y Ana María Otero	

Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle en los años 2014 a 2016.	práctica académica.	Trabajo Social en el programa de Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.		Profesor Hugo Nelson Areiza, Director Programa Académico Licenciatura en Lenguas extranjeras, Profesional de campo 2015 - 2016	Conversatorio sobre las prácticas académicas de Trabajo Social en la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Organización de la información en matrices por categorías de análisis. Lectura comparativa de los relatos
	4. Aprendizajes para futuros procesos de intervención			Profesora Diana Lorena Arias, supervisora de práctica 2016 - 2017 Practicantes 2016 – 2017 Diana Esquivel y Eslin Dahyana Prada	

3. MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL

Para sistematizar el proceso de intervención que desde la práctica académica de Trabajo Social se ha realizado en la Escuela de Ciencias Lenguaje de la Universidad del Valle se hace necesario conceptualizar referentes que permiten comprender el accionar emprendido en el proceso de práctica desarrollado, en este sentido en primera instancia se desarrollarán aclaraciones conceptuales frente a la intervención social y la práctica académica, y en segunda medida frente a la deserción y la permanencia estudiantil teniendo en cuenta que estos fueron los campos problemáticos en los cuales se enmarcó la intervención.

3.1. INTERVENCIÓN SOCIAL Y PRÁCTICA ACADÉMICA DE TRABAJO SOCIAL

Desde aquí es importante iniciar con la comprensión de las similitudes y diferencias existentes entre intervención social e intervención en lo social a fin de comprender en cuál de estas esferas se ubican las acciones de intervención que desde Trabajo Social se diseñan y ejecutan. Frente a la intervención social Estrada (2011) expone que:

“Se evidencia hoy como un campo, es decir, como un espacio social de análisis y al mismo tiempo tomado como referente operativo de la acción social, como un campo social en construcción. La intervención social se entiende como un campo social de análisis o de acción social del cual se ocupan diferentes disciplinas y profesiones” (Estrada, 2011, p.4)

Por otro lado hablar de intervención en lo social, es hacer referencia a una práctica social o un saber especializado. La forma particular de intervención en lo social como práctica especializada por parte del Trabajo Social permite incorporar la noción de campo profesional, en este sentido Estrada (2011) plantea que

“Todo campo profesional se estructura en relación con ciertos imperativos sociales que plantean como necesario un tipo de práctica determinada. La estructura del campo profesional de Trabajo Social es una compleja red de interacciones conformadas por aspectos intrínsecos al propio desarrollo de la profesión y por aspectos externos al campo.” (p.5).

Así pues, se entiende que la intervención social es un campo de análisis y de acción del cual se ocupan distintas disciplinas y profesiones, y la intervención en lo social como práctica de la que se ocupa desde el mundo institucional, la disciplina profesión de Trabajo Social.

La intervención social se configura entonces desde una doble condición para el Trabajo Social: como objeto de conocimiento y como objeto de acción Tello, 2007 y Estrada, 2010 (Citado en Bermúdez, 2011)

En este sentido la intervención social se constituye como un conjunto de acciones y prácticas organizadas bajo la figura de una oferta de servicios alrededor de lo social, dicha oferta es brindada por organismos gubernamentales, organismos no gubernamentales, organizaciones de base etc, quienes al considerar y calificar algunas situaciones sociales como inaceptables producen, por un lado, “escándalo social” y, por el otro, acciones que de alguna manera pretenden remediar tales situaciones.

Ligado a este planteamiento, Rozas Pagaza (1998) enfatiza en que la intervención de Trabajo Social

“Es un proceso de construcción histórico-social que se genera en el desarrollo de la dinámica social de los actores que intervienen en el ejercicio profesional. Dicha dinámica social está referida a la relación sujeto-necesidad como expresión particular de la cuestión social. Es en esta dinámica generada por esa relación que se construye el objeto de intervención profesional. Podemos decir que es el contexto particular en el cual se desarrolla el verdadero movimiento real de los actores sociales mediado por una metodología y categorías de análisis que posibilitan su elaboración intelectual como objeto de intervención pensado.” (Rozas Pagaza, 1998, Pp, 60-61).

Entendiendo la intervención del Trabajo Social como intervención en lo social es necesario reconocer la concepción que se tiene de los procesos de práctica académica, como una modalidad de intervención en lo social.

Por su parte, y en términos generales, para la Universidad del Valle, la práctica académica es

“Una actividad que el estudiante desarrolla para complementar su formación profesional que se concibe como una experiencia de vinculación del estudiante con el medio laboral, la cual busca que durante el proceso de formación los estudiantes tengan la oportunidad de realizar un período del ejercicio práctico en una empresa o institución relacionada con las áreas de su programa académico” (citado en Bermúdez y Velásquez, 2012, p.3)

Las prácticas académicas hacen parte de uno de los ejes misionales de la universidad: la extensión y la proyección social. Según las modalidades estipuladas por la Universidad del Valle, las de Trabajo Social son consideradas como prácticas sociales: aquellas en las que los estudiantes realizan una “vinculación a proyectos adelantados por entidades sin ánimo de lucro

que busquen el desarrollo social y económicos de los sectores menos favorecidos de la población”. (Bermúdez y Velásquez, 2012, p.27)

Particularmente, para la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle, en su Manual y reglamento de prácticas plantea que

“La práctica en Trabajo Social adquiere unas particularidades propias a su ethos académico (praxis, reflexión, producción de conocimiento), en ese sentido, la práctica académica desde el programa académico de Trabajo Social es asumida en primer lugar como una asignatura personalizada de carácter colegiado entre el profesor de práctica, y el profesional del centro de práctica; y en segundo lugar, es entendida como un espacio de aprendizaje desde un ejercicio de intervención social supervisada con carácter formativo profesional, basada en el conocimiento, la reflexión y la acción en escenarios de intervención desde campos problemáticos a partir de la supervisión de un docente y el acompañamiento en el Centro de Práctica de un profesional que oriente el proceso. Allí se moviliza el corpus teórico y metodológico, la capacidad creativa y de innovación del estudiante y la posibilidad de interactuar y conocer la dinámica del contexto laboral de su profesión de tal manera que se constituye así en un espacio de producción de conocimiento donde se evidencia la relación y los puentes que existen entre la investigación – y la intervención.” (Bermúdez y Velásquez, 2012, p.3)

Siguiendo los planteamientos sugeridos por Rozas Pagaza (2002) y Galeano, Rosero y Velásquez (2011), y que se concretan en el manual de prácticas de la escuela de Trabajo Social Bermúdez y Velásquez (2012), se establece que el proceso de práctica académica de Trabajo Social se desarrolla en las siguientes fases metodológicas: inserción, diagnóstico y configuración del objeto de intervención, planificación y ejecución del proyecto de intervención y evaluación y seguimiento del proceso de intervención. Estos parámetros son importantes para los análisis emprendidos, entendiendo que desde estos se pudo establecer si los procesos de práctica así lo implementaron, o por el contrario se desarrollaron de forma diferente y así definir cuáles fueron los motivos de ello.

3.1.1. Inserción, diagnóstico y configuración del objeto de intervención

La inserción según Rozas Pagaza (2002, p.77) es el primer acercamiento a la trama social que los sujetos establecen en su vida cotidiana con relación a la satisfacción de sus necesidades. El significado metodológico de este momento consiste en iniciar el conocimiento de dicho contexto particular a fin de establecer una ubicación profesional y una mirada estratégica de dicha ubicación.

“Este primer acercamiento permite un primer conocimiento del centro de práctica y de los sujetos sociales en la trama social, lo que se ubica en un contexto de complejidad en el que se instala el proceso de intervención que se realiza durante la práctica académica, este momento permite el manejo de información cada vez mayor sobre el contexto específico de la acción y está orientado por una actitud investigativa de los estudiantes que permitirá cada vez mayor información sobre los sujetos, sus necesidades y las lógicas de relación alrededor de éstas. Se configura a través de la utilización de diversas técnicas como la observación, las entrevistas, los diálogos informales, y la revisión de documentos institucionales, folletos, programas, entre otros que aporten al conocimiento inicial de ese contexto particular”. Galeano, Rosero y Velásquez (2011, p.150)

El proceso de conocimiento adquirido durante la inserción nos posibilita tener conocimientos empíricos que necesitan ser analizados en la perspectiva de visualizar mejor el campo problemático, sobre el cual se precisará los objetivos de la intervención profesional(...) En términos generales, el diagnóstico se refiere a saber las causas de un problema para luego solucionarlos. Rozas Pagaza (2002, p.81).

Siguiendo a Rozas Pagaza (2002, p.84) El diagnóstico es un momento de síntesis del conocimiento que inicia en la inserción y fundamenta la problemática central que estructura el campo problemático de la intervención. El diagnóstico, en esta perspectiva, es una instancia en la que se explicitan los nexos de la cuestión social relacionada a la satisfacción de las necesidades de los sujetos que a su vez, permite obtener explicaciones teóricas sobre la realidad particular, posibilitando reorientar los objetivos y una estrategia de intervención profesional.

Según Aguilar y Ander-Egg (2001, p.31) “El diagnóstico social es un proceso de elaboración y sistematización de información que implica conocer y comprender los problemas y necesidades dentro de un contexto determinado, sus causas y evolución a lo largo del tiempo, así como los factores condicionantes y de riesgo”

Según Rosas Pagaza “el objeto de intervención es una construcción teórico-práctica que implica la construcción teórica y un instrumental metodológico que permite recrear los conceptos en la realidad” (1998, p.59)

El objeto se constituye en una construcción de pensamiento que requiere un referente empírico, el cual se encuentra en la vida cotidiana y se explicita en las necesidades que se presentan como demandas y carencias que llegan a las instituciones. Según Rozas éstas tienen que ver con las problemáticas que son expresiones de las necesidades sociales, las cuales tienen una contextualización histórica que se encuentra en la vida cotidiana y es una reproducción de la vida social en donde se da la relación sujeto- necesidad. Así pues el objeto de intervención no es

estático y se construye a partir de una relación con la teoría y la realidad social, en la cual se reconoce un permanente flujo de transformación.

3.1.2. Planificación y ejecución del proyecto de intervención

Este proceso implica la planeación, elaboración y operacionalización del proyecto social y requiere una coherente y sistemática articulación entre la problemática, o realidad a intervenir, los actores, la estrategia metodológica, los objetivos planteados y los recursos de toda índole con los que se cuenta. Se requiere igualmente la organización del trabajo desde aspectos operativos, relativos a la particularidad de la construcción del objeto de intervención, hasta las posibilidades institucionales.

La estructuración del campo, dado desde la construcción del objeto pensado (en la medida en que se comprenden los hechos sociales a la luz de las perspectivas teóricas), la construcción de problemáticas (que requieren intervención) y el objeto actuado, dan cuenta del horizonte de intervención. La configuración de los objetivos responde a la intención de incidir en la problemática construida e implica la definición de la metodología de intervención a partir de un método particular según la realidad o la problemática.

Según Rozas Pagaza (1998, p.90) “La planificación en Trabajo Social, tiene un significado articulador de las acciones del profesional a nivel general y, en el ámbito particular, es la explicación técnica de objetivos y actividades que viabilizan la intervención profesional”.

3.1.3. Evaluación y seguimiento del proceso de intervención

Según Rozas Pagaza (1998, P.p 105- 106) “El sentido de la evaluación en Trabajo Social, se refiere, básicamente, a los resultados que se obtienen en el desarrollo de la metodología de intervención, en cuyo interior se genera un proyecto.(...) cuando decimos que evaluamos la intervención profesional en su conjunto, no nos referimos únicamente a la aplicación operativa de la metodología, sino, fundamentalmente al logro o no de las modificaciones que se han producido en el marco de la interrelación de los actores con respecto a la canalización de sus demandas”

En este sentido Rozas (1998) expone que el profesional de Trabajo Social no se mira sólo en su accionar, sino en su relación con los otros actores, la evaluación en este sentido atraviesa el proceso de intervención profesional con la finalidad de reorientar permanentemente la intervención profesional, la valoración de la información y el sentido de las acciones en función de la resolución del problema objeto de intervención.

3.2. DESERCIÓN ESTUDIANTIL

Según el diccionario de la real academia de la lengua española la deserción es la acción de desertar, lo cual implica abandonar las obligaciones y separarse de las acciones que se solían frecuentar. La palabra escolar, por su parte, hace referencia a aquello que es perteneciente o relativo al estudiante o a la escuela. Por lo tanto, la deserción escolar es un concepto que se utiliza para referirse a aquellos alumnos que dejan de asistir a clase y quedan fuera del sistema educativo.

Según la CEPAL (1990) “La Deserción estudiantil corresponde al abandono temporal o definitivo que efectúa un sujeto, con relación a sus estudios formales, ya sea primarios, secundarios o universitarios”, motivado por diferentes elementos que pueden ser internos como por ejemplo desinterés personal, no tener motivación en la vida, desagrado por la escuela, materias, etc. O externos, como pueden ser presiones económicas, influencia negativa de padres, amigos, familiares, maestros, complejidad de las materias, etc.

Tradicionalmente se ha llamado “desertor” a los alumnos que no completan su formación académica, abandonando su proceso de formación por inasistencias, por reprobación o por vencimiento de las materias cursadas.

Tinto (1975), basado en los estudios de Spady (1970) plantea que la deserción es un proceso longitudinal que comprende múltiples interacciones socio-psicológicas entre el estudiante y el ambiente institucional. Planteando que el estudiante ingresa a la universidad con características personales, familiares y experiencias que influyen en los niveles iniciales de compromiso con la institución y las metas que se propone. Estas características y compromisos, a su vez interactúan con la estructura y las diferentes particularidades del contexto institucional en el cual se encuentra inmerso el individuo como lo son las políticas, normas y cultura de esta lo cual conduce a diferentes niveles de integración dentro de la academia institucional. Según este autor mientras mayor sea la integración del individuo, mayor será su grado de compromiso con la institución

El problema de la deserción se acentúa en el nivel medio superior y superior, donde los índices son cada vez más altos, por lo cual se han buscado diferentes alternativas de solución para ayudar a aquellos estudiantes que se ven desfavorecidos a culminar sus estudios.

Este fenómeno afecta tanto a las instituciones educativas, como al gobierno y a la sociedad en general en el sentido del incumplimiento de las metas establecidas como la cobertura, la calidad y equidad de la educación ya que implica pérdidas financieras y de capital humano provocando el lento desarrollo económico del país.

3.2.1. Enfoques teóricos de la deserción estudiantil

Según Zúñiga (2006) la deserción escolar puede clasificarse de acuerdo a los siguientes enfoques teóricos:

1. Teorías psicológicas: sostienen que la conducta de los estudiantes es ante todo un reflejo de atributos de ellos mismos (atributos que describen las características psicológicas de cada individuo). Al comparar desertores con no desertores, se encontró que los primeros tienen más probabilidades de ser menos maduros, más propicios a rebelarse contra la autoridad y más susceptibles de ser menos serios en sus obligaciones y menos confiables que los no desertores. Rose y Elton, (citados por Tinto, 1989), de una manera más clara, sostuvieron que la deserción estudiantil es una consecuencia inmediata de un mal ajuste y una hostilidad dirigida.

2. Teorías ambientales: Son el extremo opuesto a las teorías psicológicas, ponen el énfasis en el impacto que tienen sobre la conducta de los estudiantes en las instituciones de educación superior las fuerzas sociales y económicas más amplias. Una variante de las teorías ambientales son las teorías sociales de la deserción, que consideran que el éxito o fracaso de los estudiantes en la educación superior es moldeado por las mismas fuerzas que moldean el éxito social en general (estatus social, raza, prestigio institucional y estructura de las oportunidades).

3. Teorías económicas: subrayan la importancia de las fuerzas económicas en las decisiones de los estudiantes de permanecer o dejar la institución. De alguna forma, la deserción o permanencia dependen en gran medida de los recursos financieros personales o del tipo de apoyo o subsidio económico que las instituciones o programas ofrecen a los estudiantes, para poder hacer frente a la inversión que supone continuar asistiendo a la universidad

4. Teorías organizacionales: centran la atención sobre los efectos de la organización de las instituciones de educación superior, de manera que consideran la deserción estudiantil, como el reflejo del impacto que tiene la organización sobre la socialización y la satisfacción de los estudiantes.

5. Teorías interaccionales: son consideradas como el reflejo de la interacción dinámica que se da entre el ambiente y los individuos, este punto de vista tienen su origen en la antropología social y en los estudios etnometodológicos de la conducta humana. Una de las teorías de la deserción es la de Tinto (1982), que sostiene que las universidades son semejantes a otras comunidades humanas y que los procesos de persistencia y deserción son muy semejantes a aquellos procesos en las comunidades. Entonces la rápida integración del alumno a su nuevo estilo de vida estudiantil tiene serias implicaciones para su permanencia o su retiro.

3.2.2. Tipos de deserción estudiantil

Según Vázquez, Castaño, Gallón y Gómez (2008), existen dos tipos de deserción en estudiantes universitarios: aquella relacionada con el tiempo y otra con el espacio.

Deserción relacionada con el tiempo: Precoz, temprana y tardía.

La deserción precoz se lleva a cabo cuando el individuo ha sido aceptado por la universidad pero no se matricula. La deserción temprana que ocurre cuando el individuo que abandona sus estudios en los primeros cuatro semestres de la carrera. Por último, la deserción tardía tiene lugar cuando el individuo abandona los estudios en los últimos seis semestres, es decir, del quinto semestre en adelante.

Deserción relacionada con el espacio: Interna o de acuerdo al programa académico y la del sistema educativo.

La interna se refiere al estudiante que decide cambiar de programa académico por otro que ofrece la misma institución universitaria. La deserción del sistema educativo, consiste en que el alumno decide voluntariamente trasladarse de universidad y adicionalmente se desvincula del sistema de educación para incorporarse al mercado laboral, dedicarse a la familia u otra actividad diferente a la académica.

3.2.3. Factores asociados a la deserción

Tinto (1982) plantea que el estudio de la deserción en la educación superior es extremadamente complejo, pues implica no sólo una variedad de perspectivas sino también una gama de diferentes tipos de abandono. Según las investigaciones realizadas por Osorio (1982),

“los factores que ocasionan la deserción son:

1. Las diferencias entre los conocimientos con que egresan los estudiantes de bachillerato y el mínimo de aptitudes necesarias para los estudios de licenciatura.
2. La gran diversidad de planes de estudio de bachillerato, que produce perfiles distintos entre los aspirantes a la educación superior
3. La escasa atención a las ciencias básicas, las matemáticas y las metodologías de investigación, en el nivel medio superior y sus diversas repercusiones. Entre ellas, una elección de carrera que no incluya materias consideradas difíciles; el ingreso al nivel superior sin aptitudes para el razonamiento lógico; y la erróneas percepciones sobre la investigación científica.”

De otros trabajos, como los realizados por Chaín (2003), se desprende una amplia gama de factores que explican las probabilidades de que un estudiante concluya exitosamente sus estudios superiores. Así, existen mayores posibilidades de que ocurra si el alumno concluye en tiempo sus estudios de bachillerato con un buen rendimiento académico y si en el examen de selección de ingreso a los estudios superiores logra un nivel adecuado de conocimientos en áreas como razonamiento verbal y español.

Los factores asociados a las Instituciones de Educación Superior, (IES) que refieren al ámbito normativo, también se han considerado en el análisis de la deserción escolar. Entre otras variables, destacan los requisitos de ingreso; la seriación de materias; el número de oportunidades para cursar una misma materia; el número permitido de asignaturas reprobadas; los tipos de exámenes y el número de ocasiones que se pueden presentar; las modalidades de titulación y los plazos reglamentarios para concluir los estudios.

3.3. PERMANENCIA ESTUDIANTEL

Según Franzante, Peña y Rodríguez (2014, p. 4) la permanencia estudiantil es entendida como

“El proceso de integración e interacción individual, social, académica e institucional que permite la mayor duración voluntaria del estudiante dentro de cada año académico en las aulas, garantizando la terminación de ciclos en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes, todo ello en un contexto histórico

social determinado. La permanencia responde a diferentes aspectos, tanto internos como externos al estudiante junto a procesos dinámicos de selección, rendimiento académico y a la propia eficiencia del sistema educativo en general”

Dentro de las diferentes estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil Cely y Durán (2014) de acuerdo con Alvis (2009) plantean que este se puede concebir desde las siguientes perspectivas: Social, psicopedagógico y educativo-cultural, aspectos que permiten abordar las diferentes causas de deserción estudiantil de forma integral. Entre estas, las autoras plantean las siguientes:

Consejería, entendido como un proceso de acompañamiento llevado a cabo “durante la formación” que no se limita esta práctica a la asesoría, sino que implica la interacción entre el consejero y los estudiantes respecto a temas vocacionales y proyecto de vida, decisiones sobre el campo de ejercicio profesional, líneas y proyectos de investigación, etc (González, 2005) (citado por Cely y Durán, 2014)

La orientación psicopedagógica, siguiendo a (Vidal Díez, 1999; Vieira, 2002) (citado por Cely y Durán, 2014) las autoras plantean que esta es una de las estrategias que facilita al estudiante un apoyo en su proceso frente a las diversas posibilidades de elección antes, durante y después de los estudios universitarios, así como el retorno a la universidad como fuente de formación permanente. La misión de este servicio es asesorar y facilitar las decisiones de los estudiantes universitarios como en el ámbito profesional y persona.

Así mismo Cely y Durán (2014) señalan que el acompañamiento psicológico como una práctica valiosa en el proceso de retención estudiantil, considerado como un espacio de escucha confidencial y acompañamiento al estudiante, con el objetivo es promover preventivamente las problemáticas psicosociales. Lo cual en última instancia procura el desarrollo integral del estudiante, así como su bienestar y buen desempeño en general.

Tutorías: Entendidas como un programa de orientación educativa, dirigido a los estudiantes con acompañamiento por parte de los docentes, durante su permanencia en la Universidad, cuya finalidad es promover la formación integral del estudiante. Son de carácter preventivo contribuye a disminuir los índices de rezago y deserción. Así mismo su objetivo es favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de los diferentes programas, promover el desarrollo de habilidades personales, sociales y cognitivas favorables para su formación, elevar el sentido

de pertenencia hacia la Universidad y mejoramiento continuo de su calidad de vida. (Cely y Durán, 2014)

Finalmente señalan como estrategia para la permanencia estudiantil las nivelaciones académicas, las cuales buscan identificar las deficiencias más significativas con las que llegan a la universidad los estudiantes de la Educación Básica y llevar a cabo diferentes actividades que permitan su nivelación académica respecto a otros admitidos que no presentan vulnerabilidad. Las áreas de mayor complejidad y atención para este proceso son las de ciencias básicas, humanidades e idiomas extranjeros.

Así pues, en este orden de ideas las prácticas que facilitan la permanencia estudiantil pueden entenderse como el resultado de una construcción en la cual participa toda la comunidad académica, con la finalidad de mejorar la calidad de la formación profesional.

A partir del anterior marco teórico se hace posible tener claridades frente al objeto de intervención, ampliando las concepciones que en un principio se pudiesen haber tenido, posibilitando la coherencia entre la intervención planteadas y las acciones desarrolladas.

4. EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

4.1. UNIVERSIDAD DEL VALLE

La Universidad del Valle es una universidad pública colombiana creada en el año de 1944, ubicada en el Valle del Cauca y considerada la principal institución de educación superior del suroccidente del país, cuenta con Acreditación Institucional de Alta Calidad del Ministerio de Educación desde el año 2005.

Su campus principal se encuentra en la ciudad de Santiago de Cali y cuenta con 8 sedes regionales en el Valle (Bugá, Caicedonia, Cartago, Palmira, Zarzal, Buenaventura, Yumbo, Tuluá) y 1 en el norte del Cauca (Santander de Quilichao) En todas sus sedes cuenta con más de 30,000 estudiantes.

La Ciudad de Cali cuenta a su vez con dos sedes; las cuales son:

Sede San Fernando

Ubicada cerca del Hospital Universitario del Valle Evaristo García, en el sector de San Fernando, la cual cuenta con 2 facultades; Facultad de Salud y Facultad de Ciencias de la Administración.

Ciudad Universitaria Meléndez

Ubicada en la Carrera 100 con Calle 13, es uno de los campus universitarios más grandes de Colombia con una extensión de 1 000 000 m², de los cuales una gran parte pertenece a áreas verdes y espacios abiertos. Su terreno fue donado por los hijos de don Jorge Garcés Borrero. En ella se encuentra ubicada la Administración Central de la Universidad del Valle, 5 facultades, 2 institutos, la Biblioteca central Mario Carvajal y zonas de bienestar universitario (cafetería y CDU)

Facultades:

- Facultad Artes Integradas
- Facultad Ciencias Naturales y Exactas
- Facultad Ciencias Sociales y Económicas
- Facultad Humanidades
- Facultad Ingeniería

Institutos:

- Instituto de Educación y Pedagogía
- Instituto de Psicología.

4.2. FACULTAD DE HUMANIDADES

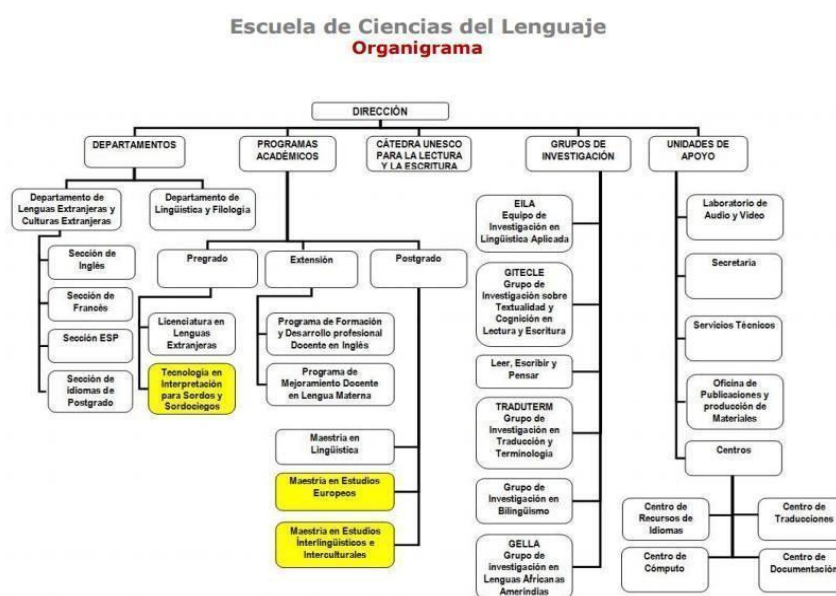
La Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, cuenta con 10 programas de pregrado, 2 especializaciones, 6 maestrías y 2 doctorados. Dentro de la facultad se encuentra la Escuela de Ciencias del Lenguaje que cuenta con dos programas de pregrado: Tecnología en Interpretación de Señas para Sordos y Sordociegos y Licenciatura en Lenguas Extranjeras en total de 500 estudiantes aproximadamente. La Escuela de Ciencias del Lenguaje fue nuestro contexto de práctica específicamente el programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras, sin

embargo se hace necesario conocer a profundidad la estructura organizacional de la escuela, Es importante resaltar que esta es la unidad académica más grande de la facultad, entendiendo que parte de su financiación es obtenida con los cursos de extensión, contando con un edificio propio dentro del campus universitario.

En su estructura la Escuela de Ciencias del Lenguaje se encuentra conformada de la siguiente manera:

Gráfica 1

Su cuerpo docente está conformado por 34 profesores (as) nombrados y 15 contratistas.



Fuente: tomado de: http://www.univalle.edu.co/facultadesydependencias/organigramas/Organigrama_General2003.pdf

La misión de la Escuela de Ciencias del Lenguaje se define en torno a dos ejes:

1. El estudio del lenguaje como fenómeno sociocultural, sistema de comunicación y medio de construcción y expresión de identidad y de conocimiento.
2. La formación de un profesional en lengua materna y en lenguas extranjeras capaz de desempeñarse en la docencia y la investigación con proyección social.

La Escuela de Ciencias del Lenguaje busca “consolidar el avance y la difusión de la investigación sobre las lenguas y su proyección en los programas de formación en pregrado y en postgrado, con una clara visión social y cultural. Su aspiración es lograr la excelencia en la docencia y la investigación a partir de un proceso permanente de adquisición, transformación, construcción y difusión de conocimiento de la lengua materna y las lenguas extranjeras, desde una perspectiva transdisciplinaria”.

Fuente: Pagina Web Universidad del Valle/Escuela de Ciencias del Lenguaje.

4.3. TRABAJO SOCIAL EN LA ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

Trabajo Social llegó a la Escuela de Ciencias del Lenguaje a partir del proceso realizado en el estudio para la acreditación de alta calidad de la misma, donde se evidenció que la deserción de la escuela representaba el 37% en el año 2011 según el Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación de Alta Calidad Escuela de Ciencias del Lenguaje (2012), frente a esta realidad, desde la dirección de dicha Escuela se definió la necesidad de establecer algunos mecanismos para la prevención y disminución de dicha problemática y se implementaron diferentes estrategias entre las que se encuentran las siguientes: asignación de monitores académicos para inglés y Francés en los primeros semestres, acompañamiento de asistentes nativos de Francia, Inglaterra y Estados Unidos por medio de convenios con Icetex y Fulbright, así como el convenio establecido con la Escuela de Trabajo Social para el desarrollo de las prácticas académicas de Trabajo Social.

En el año 2012 se desarrolló el primer proceso de práctica académica de Trabajo Social en la escuela, esta fue desarrollada por los estudiantes Carlos Mezú y Vivian Ladino, estos en su proyecto de práctica académica de Trabajo Social (2012), plantearon para su intervención tres ejes fundamentales: la deserción, el sentido de pertenencia con la Escuela y mejorar la comunicación entre docentes y estudiantes.

En el año 2014 la práctica académica fue desarrollada por Alejandra Santana Quintero y Ana María Otero Celis quienes buscaron prevenir y mitigar los factores relacionados con la deserción estudiantil tales como: rendimiento académico, ausentismo, embarazos, becas, relaciones sentimentales, trabajo, reprobación y relación familiares, desarrollaron acciones encaminadas a la creación de estrategias de prevención y mitigación sobre el fenómeno, siendo las cohortes

2014 y 2015 del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras su principal población a intervenir buscando la permanencia estudiantil en su proceso formativo.

Para el periodo 2015 – 2016 a fin de continuar con el proceso de acompañamiento se llevó a cabo un nuevo proceso de práctica académica de Trabajo Social de las estudiantes Natalí Martínez Colorado y Olga Lucia Urrea Vásquez enfocado en dar continuidad al proceso anteriormente realizado, buscando prevenir los diferentes factores de deserción, apostándole a la permanencia estudiantil, resaltando la pertinencia de continuar desarrollando acciones tendientes al continuo fortalecimiento de las redes de apoyo de los estudiantes, además de dar inicio de procesos de acompañamiento grupal, siendo esta una necesidad sentida desde los mismos profesores y algunos estudiantes que han manifestado diferentes situaciones grupales que requieren de acompañamiento desde el Trabajo Social.

4.3.1. Equipo de intervención

Los procesos de intervención desarrollados en las Prácticas en Trabajo Social son diseñados y ejecutados con el acompañamiento de un equipo constituido por:

- **Coordinador institucional:** Es el profesional delegado por el Centro de Prácticas para acompañar el proceso del Estudiante en terreno. Es el encargado de orientar el trabajo de los estudiantes en el Centro de Prácticas donde se establece una relación entre la institución, la población y la situación o campo problemático a intervenir. En este caso en un primer momento del proceso de práctica 2014- 2015 estuvo acompañado por el profesor Gelber Samacá y en el segundo semestre y todo el proceso de práctica 2015-2016 por el profesor Hugo Nelson Areiza.
- **Supervisor de práctica:** Es el docente encargado de la orientación académica basado en la enseñanza aprendizaje de los/as estudiantes en práctica. Se trata de un/a docente adscrito a la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano - Trabajador Social- encargado además de orientar, planear y evaluar temática, teórica y metodológicamente al estudiante en el proceso de la práctica académica. En este caso el profesor Octavio Berrío fue quien desarrolló esta labor.
- **Practicantes de Trabajo Social:** Encargadas del planteamiento y ejecución del plan de intervención; estudiantes de 8vo semestre de Trabajo Social y Desarrollo Humano

Alejandra Santana y Ana María Otero (2014-2015), Natalí Martínez y Olga Lucía Urrea (2015-2016).

4.3.2. La propuesta de intervención

Las propuestas e intervención estuvieron dirigidas a los/las estudiantes de las cohortes 2014, 2015 y 2016 del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras y sus familias, así como a los/las docentes de la escuela.

Las intervenciones se enfocaron en la prevención y mitigación de los factores de deserción apuntando a la permanencia estudiantil mediante actividades en las que se incentivó la participación activa de los y las estudiantes, sus familias y los y las docentes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje.

Las diferencias, similitudes y relaciones entre ambos procesos de intervención se ampliarán con más detalle en los capítulos 5 y 6 con la reconstrucción, interpretación y potenciación de la experiencia.

Ambas propuestas epistemológicamente estuvieron basadas en el enfoque interpretativo, retomando los aportes teóricos del construccionismo social, la metodología empleada para el desarrollo de estas fue participativa, otorgando lugar a la construcción con los y las estudiantes, buscando desarrollar actividades de fortalecimiento encaminadas al acompañamiento de los y las mismas en su proceso formativo, identificando los factores de riesgo tendientes a la deserción, conociendo las expectativas en referencia al proceso académico de estudiantes de Licenciatura de Lenguas Extranjeras, rescatando las construcciones de significados que las personas hacen de su realidad y las interpretaciones simbólicas que les permiten compartir experiencias con otros y tomar decisiones en relación a su futuro profesional. Por tanto a través de estas propuestas de intervención se pretendió hacer interpretaciones de situaciones, intenciones, percepciones, motivaciones y expectativas de los y las estudiantes, deseando lograr desde la intervención una acción transformadora.

Para el desarrollo de la práctica de Trabajo Social según lo planteado en el marco teórico, se debe tener claro tres momentos. Primero, la fase de Inserción y diagnóstico, que es el momento en el que se conoce las particularidades del contexto y se indaga sobre sus necesidades. Este se llevó a cabo mediante la realización de la caracterización socioeconómica de los y las estudiantes de las cohortes entrantes en cada periodo de práctica.

La segunda fase es la de construcción de la propuesta, la cual se realizó de manera transversal al proceso de inserción. El desarrollo de la práctica académica se llevó a cabo mediante grupos de discusión, talleres educativos, técnicas interactivas y entrevistas buscando obtener información tanto individual como grupal, en una conversación con arreglos a esquemas definidos que acercaran a la comprensión de los significados y el rastreo de las motivaciones de los y las estudiantes de la Licenciatura para ingresar y mantenerse en esta carrera.

Finalmente la tercera fase de análisis de resultados, redacción del informe final y devolución a la institución, en la que se realizan las últimas evaluaciones del proceso de práctica, en tanto proceso formativo, para las estudiantes de Trabajo Social.

5. RECONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En este capítulo se presentan los resultados de dos momentos o dimensiones de la sistematización: la reconstrucción y la interpretación de la experiencia, teniendo en cuenta 3 de los 4 ejes descritos en la matriz del objeto de sistematización (tabla N°2, pág. 22), que básicamente retoman las fases metodológicas de la intervención y una comparación entre ambas experiencias.

5.1. Proceso de inserción al centro de práctica y diagnóstico

Inserción al centro de práctica

Según Rosas Pagaza, “**la inserción** se constituye como el proceso de ubicarse en la interrelación e interacción con los actores de la intervención profesional: que son los sujetos con sus demandas, la racionalidad que le dan dichas demandas, la institución con sus propias demandas y su racionalidad respecto a la relación de los sujetos con sus necesidades y, finalmente el trabajador social con su saber específico para analizar esa relación sujeto necesidad como expresión compleja de la cuestión social” (2002, p.77)

En ambas prácticas académicas el proceso de inserción se da inicialmente con la presentación de las practicantes de Trabajo Social ante estudiantes, profesores y personal administrativo, mediante el recorrido por la planta física de la Escuela en las oficinas de los docentes, salones de clase, auditorio, sala de cómputo y centro de recursos, como una de las estrategias utilizadas para el acercamiento a las dinámicas institucionales y ser reconocidas por los diferentes actores. Así mismo en el primer proceso de práctica se crearon cuentas en correo electrónico y en *Facebook*

para la difusión de piezas publicitarias sobre el proceso de intervención. El Director de programa académicos facilitó el acceso a los informes de los procesos de práctica anteriores.

En este sentido Santana expresa:

“Mi compañera Ana María y yo, llegamos al centro de práctica a mediados de agosto por una petición que hace la Escuela de Ciencias del Lenguaje a la Escuela de Trabajo Social formalmente de practicantes y llegamos bajo la dirección del profesor Gelbert Samacá, en ese entonces director de programa, y nuestro supervisor fue el profesor Octavio Berrio, llegamos porque ellos querían realizar acciones tendientes a reducir los índices de deserción, puntualmente, eso era lo que ellos querían y por eso necesitaban practicantes. Hubo un antecedente de práctica en 2012 con el compañero Mezú y la compañera Ladino y llegamos nosotras en el 2014... Llegamos nosotras, bajo como a esos parámetros, (...) llegamos fue a conocer, realmente a hacer todo el proceso de inserción, pues como nos lo enseñan desde la academia; a conocer a los profes, a conocer los estudiantes que en ese entonces estaban en segundo semestre, no habían chicos en primero sino en segundo, a conocer la planta administrativa porque siempre nos pareció importante poder estar de la mano con ellos, y a conocer las instalaciones, a conocer qué hacían ellos como programa, qué atendían, qué programas atendían, entonces nos dimos cuenta que tenían la licenciatura en lenguas extranjeras y el programa de la tecnología en interpretación para sordos y ciegos. En primera medida se pensó trabajar con los dos programas, pero en la marcha nos dimos cuenta que no se pudo por cuestiones logísticas, pienso yo, no se pudo concretar con el profesor de la tecnología que es el profesor Lionel Tobar y aunque hubo acercamientos e intenciones, realmente nunca se pudo concretar” [A. Santana, entrevista, Agosto 29 2016]

De igual manera Otero plantea:

“Nosotras hicimos una reunión con el director del programa y él nos suministró todo tipo de material que habían utilizado los compañeros de 2012 y a partir de allí pues empezamos a crear un espacio, visibilizarlo y visibilizarnos ante los docentes y ganarnos como un espacio en el día a día con los estudiantes” (A.M. Otero, entrevista, Septiembre 9 2016)

Según Galeano, Rosero y Velásquez (2011, P.p 149- 150) “este proceso de acercamiento lleva consigo los conocimientos previos y las representaciones que el estudiante en práctica se ha hecho o construido sobre la realidad social que demanda este lugar de práctica; es el momento en el que las expectativas profesionales se constatan con la realidad y esa realidad es leída e interpretada a la luz de los intereses académicos y funcionales, donde las inferencias del estudiante se mueven entre las lógicas que se plantea el mundo institucional y las lógicas demandadas en su formación profesional, ambas complementadas en la función holística que el estudiante teje a lo largo de la práctica académica, implica un conocimiento de la realidad, el contexto específico y la comprensión del entorno institucional, de las relaciones e interrelaciones de los actores que convergen en dicha realidad y en los que influyen aspectos organizacionales (filosofía, misión, visión, usuarios o beneficiarios de programas o proyectos, equipos de trabajo etc.), así como la lectura del contexto donde se encuentra el centro de práctica, sus necesidades, demandas y procesos de intervención que agencian profesionales de las ciencias sociales”

En este sentido el proceso de inserción en ambos casos se da de manera similar, en un primer momento teniendo un acercamiento con estudiantes, docentes y planta administrativa de la escuela, así como de los procesos de práctica anteriormente desarrollados. Así pues, podemos decir que las actividades realizadas en este primer momento metodológico fueron acertadas en tanto permitieron un conocimiento y acercamiento efectivo a la realidad institucional, así como el reconocimiento de las practicantes dentro de este.

Diagnóstico

Para la práctica 2014- 2015, se da inicio a un proceso casi desde cero porque si bien se había realizado una práctica académica en 2012, la documentación escrita de esa experiencia no daba cuenta de todo el proceso realizado, por ende se plantea la formulación de un nuevo proyecto de intervención partiendo de la necesidad expresada por la directora de la escuela profesora Fanny Hernández y director del programa académico de licenciatura en lenguas extranjeras profesor Gelbert Samacá de prevenir y disminuir los factores de riesgo de deserción en sus programas académicos. Mediante las actividades de inserción o acercamiento institucional se encontraron las siguientes situaciones como aspectos más relevantes percibidos por las practicantes en este momento metodológico:

1) No hay una conciencia por parte de varios estudiantes que ingresan al programa académico de que se formarán para ser licenciados y no solo aprendices del idioma inglés y francés.

2) El programa académico cuenta con un archivo de fichas de los /las estudiantes que no han continuado sus estudios de educación superior en la Licenciatura, si bien las fichas están impresas y formato electrónico, no hay un documento o un registro del ausentismo y/o deserciones de los y las estudiantes

3) los motivos por los cuales desertan los /las estudiantes no se conocen con exactitud, puesto que los estudiantes simplemente no se matriculan para los siguientes periodos académico y no se evidencia un seguimiento por parte de la unidad académica a los y las estudiantes

4) Existe una ficha de ingreso que deben llenar los y las estudiantes que reúne poca información sobre ellos, en términos cualitativos

5) Existe una situación que preocupa a la Escuela en general y es el estado de salud de una estudiante, que manifiesta una enfermedad que los profesores no tienen conocimiento de cómo manejar y sus síntomas se presentan reiterativamente en las clases.

6) El espacio de orientación destinado para escuchar y orientar a los y las estudiantes que se encuentren en situaciones de crisis o dificultades familiares, personales, académicas y sociales no está siendo frecuentado por los las estudiantes

7) Se evidencia, además, tensiones entre administrativos, docentes y estudiantes que permean las relaciones de interacción entre ellos

8) No se evidencia el acompañamiento de las familias en el proceso formativo de los y las estudiantes. (Santana y Otero, propuesta de intervención, 2015)

Por otra parte, a diferencia de los avances diagnósticos expuestos por las practicantes Alejandra Santana y Ana María Otero, la práctica adelantada en el año 2015- 2016 parte de los resultados obtenidos en la práctica académica anteriormente desarrollada, teniendo en cuenta los aspectos claves identificados y abordados y los avances en materia de participación de padres, estudiantes y docentes en las diferentes actividades encaminadas al propósito principal; la prevención y disminución de los factores de deserción en la Escuela, garantizando la permanencia académica de los y las estudiantes.

En nuestro proceso diagnóstico retomamos las experiencias de las dos cohortes de prácticas anteriores, dando continuidad al espacio de orientación y las actividades de acompañamiento, consideramos de gran importancia el reconocer y fortalecer lo realizado desde Trabajo Social, por tal razón nuestra intervención partió desde lo construido e identificando las particularidades de los actores y la realidad social en la cual estábamos inmersas.

Se debe comprender que el proceso de intervención no es un proceso lineal, teniendo en cuenta que los diferentes momentos se entrelazan, esto se evidenció en nuestro proceso de inserción en la práctica académica, al ingresar al contexto en el cual desarrollamos nuestra práctica, comenzamos reconociendo los diferentes actores que se presentaban (docentes, estudiantes, actores de bienestar universitario), de esta manera se estableció un acercamiento para conocer y reconocer las necesidades de la población, con la concepción o interpretación de la problemática por parte de los directivos de la escuela, de igual forma realizamos la revisión de los informes de autoevaluación para la acreditación del programa, e informes previos de práctica. De esta manera buscamos a partir de las descripciones que obtuvimos en el acercamiento diagnóstico construir significados respecto al fenómeno social a intervenir, la deserción y permanencia académica, retomando a Escalada (2001)

“El diagnóstico en su forma más instrumental, es un conjunto de descripciones que permiten construir significados respecto de los fenómenos sociales.

Esos significados que construimos pueden alcanzarse porque existe previamente una teoría o un conjunto de teorías que proponen una explicación universal respecto a las problemáticas determinadas. En ese sentido el diagnóstico social no descubre nada, sino que da cuenta de la existencia de hechos particulares y posibilita conocer el singular modo como se entrelazan los

hechos específicos, para reproducir en infinitas variedades la esencia de un mismo tipo de fenómeno ya explicado por la teoría” (Escalada, 2001, p. 21-22).

En este sentido Santana expresa:

“Un diagnóstico como tal, lo pensábamos con el profesor Octavio Berrío y no, no lo construimos con la rigurosidad que se piensa que debe construirse un diagnóstico, es decir, identificamos como todas las áreas que se debían atender, resulta que cuando comenzamos el trabajo nos dimos cuenta que no solamente era el problema de la deserción, sino también la cuestión de los profes, había rivalidades entre ellos, era evidente, tanto, era evidente como para uno, osea que uno era un ente externo, como ellos mismos lo manifestaban, decían que no se la llevaban con un profesor y eran como... no enemigos, pero si habían rivalidades de unos con otros, entonces decíamos, esta también es una necesidad que se puede atender, luego empezamos a encontrar otras cosas como la poca socialización que tenían con la planta administrativa, no los tenían en cuenta a la hora como de hacer actividades, entonces comenzamos a mirar, ah bueno esto también es importante para el trabajo, pues porque necesitamos un trabajo integral que vaya encaminado a atender vuelvo y les repito, como lo de la deserción que era pues el objetivo principal, entonces se construyó como a partir de la identificación de necesidades, pero digamos que como tal nunca hicimos... este es nuestro diagnóstico, entonces no tuvimos un documento como tal de diagnóstico” [A. Santana, entrevista, Agosto 29 2016]

Así mismo Otero plantea:

“Digamos que partimos de una experiencia que había que eran nuestros compañeros del 2012 y una base en SPSS que había sobre una caracterización que había quedado pendiente, entonces nosotras lo que hicimos fue a partir de esa información, generar una caracterización y a partir de allí evidenciar digamos que los puntos críticos a intervenir y a partir de allí fortalecerlos” [A.M. Otero, entrevista, Septiembre 9 2016]

Según Travi (2001, p.96) “cuando la intervención profesional tiene lugar a partir de una demanda (ya sea formulada por una persona o una institución) nos encontramos en primer lugar frente a un pedido, un pedido de ayuda, de asesoramiento, enunciado a través de un discurso cuyo contenido incluye:

- la evidencia de un problema o situación adversa (Pons, 1993, citado en Travi, 2001)
- una interpretación respecto del problema
- un pedido de solución

La evidencia de un problema suele ser percibida como “algo que no está bien”, la sensación de que “algo” no se ajusta a normas o valores. A su vez el problema no sólo es enunciado sino que demanda ser atendido, es decir a través de su enunciación hallar una solución. Ahora bien, toda solución es producto de un complejo proceso de interpretación y

toma de decisiones, consiste necesariamente en la construcción/definición del problema a resolver” (Travi, 2001, p.96).

En nuestro proceso de práctica desde un inicio, en el momento de la presentación de la escuela como centro de práctica al igual que en el proceso de selección de practicantes, fue explícita la demanda desde la Escuela de Ciencias del Lenguaje de trabajar desde Trabajo Social para disminuir la deserción, aunque no tenían claridades conceptuales en el momento de diferenciar la permanencia y deserción, se estableció una demanda para responder ante lo que ellos consideraban como un problema, y es desde el reconocimiento de las diferentes miradas de los actores inmersos en la realidad social de la Escuela del lenguaje.

Así mismo, Rozas (1998) plantea que las necesidades sociales aparecen como demandas puntuales para el Trabajo Social, ellas son recibidas como tales, para lo cual el trabajador social generalmente elabora una respuesta haciendo uso de los recursos existentes en la institución, lo que ha llevado a pensar que toda demanda debe ser solucionada y tratada con carácter de emergencia.

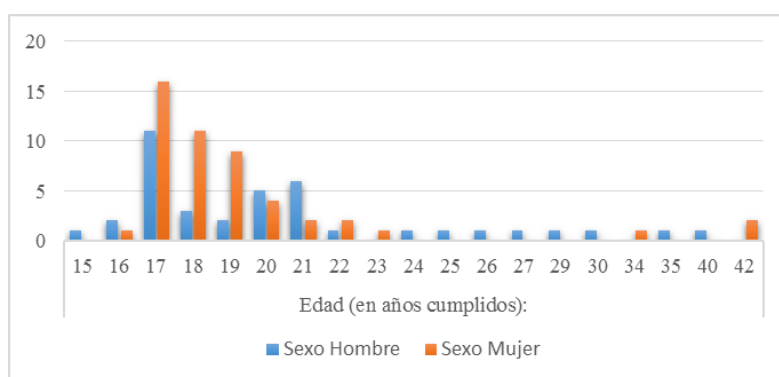
En este sentido tenemos que la práctica académica de Trabajo Social llega a la Escuela de Ciencias del Lenguaje a partir de una demanda formulada por la Escuela a partir de los resultados del proceso de autoevaluación realizado para la acreditación de alta calidad en el año 2011 donde se evidenció que la deserción en la Escuela representaba el 37% y es a partir de esta realidad que se comienzan a realizar diferentes acciones a fin de prevenir y mitigar los factores de deserción.

En cada una de las prácticas se llevó a cabo un primer acercamiento diagnóstico de las cohortes de estudiantes que ingresaron en los años 2014, 2015 y 2016 del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras en los cuales estuvo enfocada la intervención de Trabajo Social teniendo en cuenta que se determinó trabajar con las cohortes que iban ingresando al programa académico puesto son las que tienen más probabilidades a la deserción. Mediante la aplicación de una encuesta se obtuvo la información para la caracterización socioeconómica y familiar de los y las estudiantes y se identificaron factores de riesgo que podrían incidir en la deserción estudiantil, como fundamento de las acciones llevadas a cabo.

Para ello en el proceso de práctica 2014-2015 en un primer momento se realizó la caracterización de la cohorte 2014, de la cual ya se encontraba en una base de datos la información que había sido previamente recolectada por la dirección del programa académico, pero sus datos no habían sido procesados, para el segundo semestre de su práctica académica Ana María y Alejandra realizaron la encuesta de caracterización de la cohorte 2015 y procesaron los datos encontrados, así mismo en el periodo de práctica 2015 – 2016 se realizó la caracterización de la cohorte 2016, a continuación se presentan los principales resultados de las caracterizaciones realizadas a las tres cohortes:

Gráfica 2

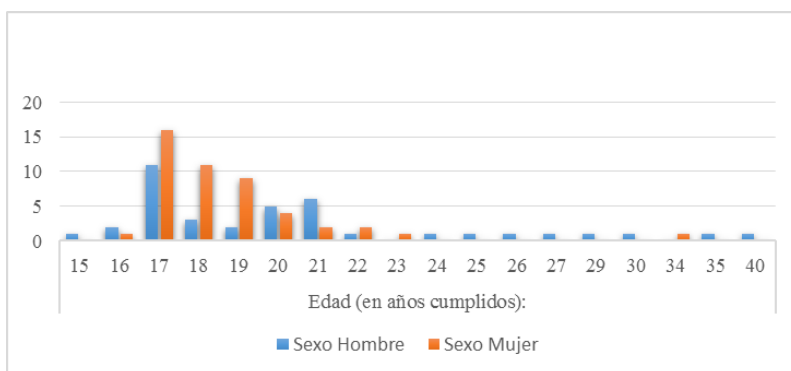
Sexo según edad cohorte 2014



Fuente: Encuesta de caracterización de los estudiantes de la cohorte 2014 del programa académico de Licenciatura de Lenguas Extranjeras, de la Universidad del Valle, Cali

Gráfica 3

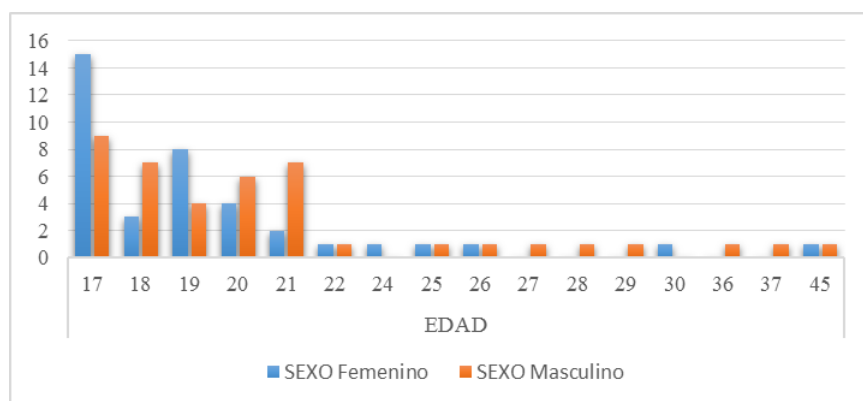
Sexo según edad cohorte 2015



Fuente: Encuesta de caracterización de los estudiantes de la cohorte 2015 del programa académico de Licenciatura de Lenguas Extranjeras, de la Universidad del Valle, Cali.

Gráfica 4

Sexo según edad cohorte 2016



Fuente: Encuesta de caracterización de los estudiantes de la cohorte 2016 del programa académico de Licenciatura de Lenguas Extranjeras, de la Universidad del Valle, Cali

En las gráficas 2, 3 y 4 , se presenta el cruce de variables sexo y edad de los estudiantes de las cohortes 2014, 2015 y 2016, como se puede observar es entre los rangos de 17 a 21 años, aproximadamente, con algunas variaciones según el sexo, donde hay mayor concentración de población que ingresa al programa académico de Licenciatura de Lenguas Extranjeras, partiendo de estos datos se puede inferir que en su mayoría las tres cohortes están conformadas por jóvenes que acaban de terminar su proceso de formación secundaria.

En este sentido, un aspecto que es necesario resaltar relacionado a la edad, es que éste se constituye en un elemento de suprema importancia cuando se aborda el tema de deserción estudiantil, pues como señala el ministerio de educación

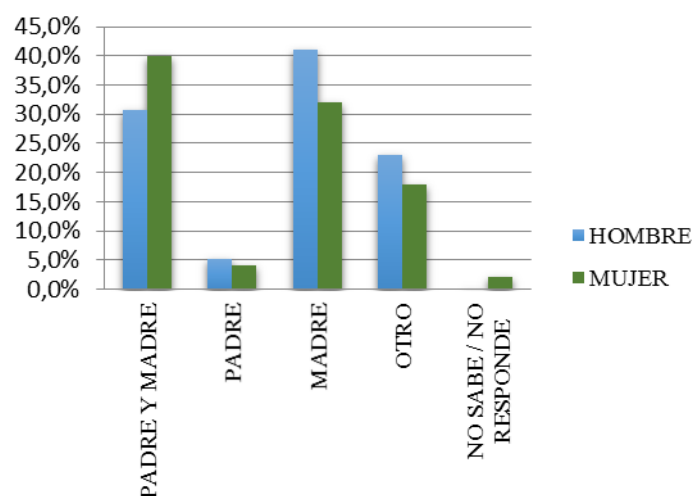
"El primer año de la vida universitaria es el más difícil y en el que más casos de deserción se presentan. Contrario a lo que se cree, no es el factor monetario el que más afecta, la parte académica, la inadecuada toma de decisión frente a la carrera, la presión social, y la dificultad para adaptarse a los cambios, resultan ser los factores más recurrentes" (Palomino, 2007:2).

Este ente hace su aporte al tema teniendo en cuenta el estudio adelantado por María Ximena Martínez, psicóloga encargada del Programa de acompañamiento Académico, de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga, quien señala que no existe prevaencia de género en la

deserción universitaria, sin embargo, sí es posible señalar prevalecía de edad. Los casos más frecuentes de deserción se presentan en las personas más jóvenes.

Gráfica 5

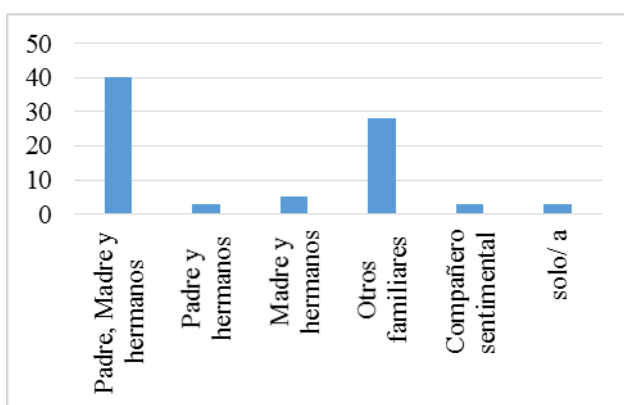
Usted vive con... cohorte 2014



Ibíd.

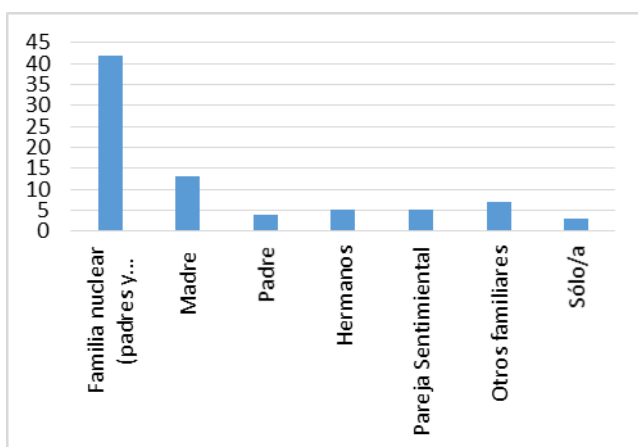
Gráfica 6

Usted vive con... cohorte 2015

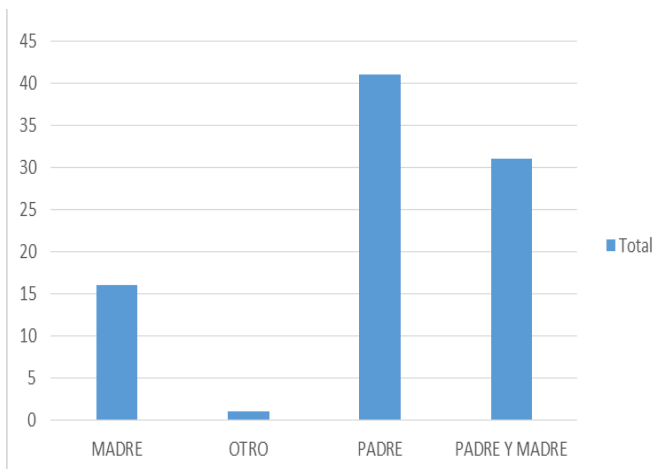
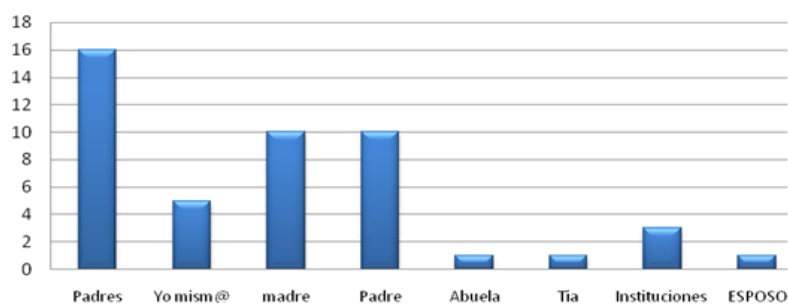


Gráfica 7

Usted vive con... cohorte 2016



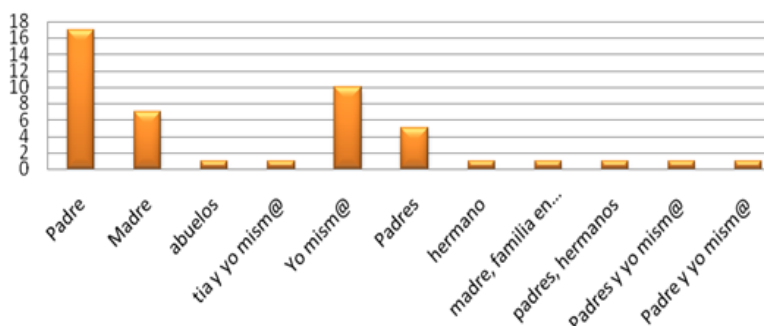
En relación a los datos obtenidos en los tres casos se puede observar que la tipología familiar con mayores frecuencias en estos casos es la nuclear (padres- hijos) donde en todos los casos representa cerca del 40%, en la cohorte 2014 y 2015 las familias extensas es la segunda más representativa y en una menor medida la tipología monoparental conformada por la madre e hijos en los tres casos.

Gráfica 8**Quién financia sus estudios cohorte 2014****Gráfica 9****Quién financia sus estudios cohorte 2015- Jornada diurna**

Ibíd.

Gráfica 10

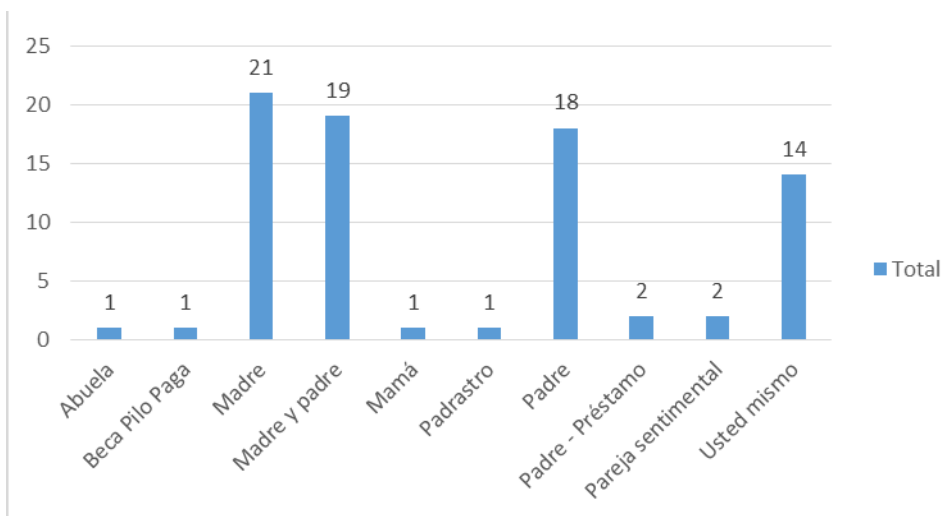
Quién financia sus estudios cohorte 2015- Jornada Vespertina



Ibíd.

Gráfica 11

Quién financia sus estudios cohorte 2016



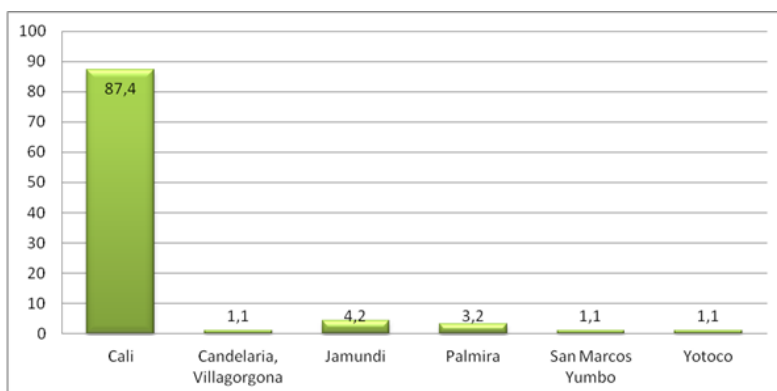
Las gráficas 8, 9, 10 y 11 dan cuenta de quienes son las personas que financian principalmente los estudios de los y las estudiantes de cada cohorte, en estas se evidencia como el padre, ambos padres y la madre representan los mayores porcentajes en cada cohorte. Con esto se infiere que estas cohortes tuviesen un desempeño académico favorable entendiendo que cuando los padres de familia pagan la educación de sus hijos, permite que los estudiantes se concentren en sus estudios.

Sánchez (1993) menciona que la familia cumple una función muy importante en la formación de los hijos. En muchas ocasiones se considera que los hijos al ingresar a la universidad ya no requieren del apoyo económico y emocional de la familia, se piensa que ya crecieron, que pueden resolver sus problemas por sí mismos, que pueden trabajar, y que sus padres ya cumplieron con la encomienda de sacarlos adelante. Sin embargo, al ingresar a una institución de educación superior, los estudiantes si no son apoyados por su familia en su formación sus aspiraciones y logros académicos pueden verse de alguna manera frustrados lo que conduciría a la deserción estudiantil.

De igual forma hay que resaltar que en las 3 cohortes existe un porcentaje de estudiantes que financia por si mismos, sus estudios, con relación a este último caso, los y las “coprovidentes o proveedor(as) económico (as)”, como los denominaría Gutiérrez, (1995) (citado por Santana y Otero, 2015), se observa un grado más de responsabilidad, frente a sus demás compañeros, puesto que se supone que deben trabajar en jornadas nocturnas o de fines de semana para poder sustentarse a sí mismos, lo que implicaría que en algunos casos baje el rendimiento académico, al no tener el tiempo suficiente para dedicarle a sus estudios, relaciones interpersonales y tiempo para descansar y se convierta una desventaja, sin embargo esto depende del esfuerzo que le impriman estos/as estudiantes a su formación académica.

Gráfica 12

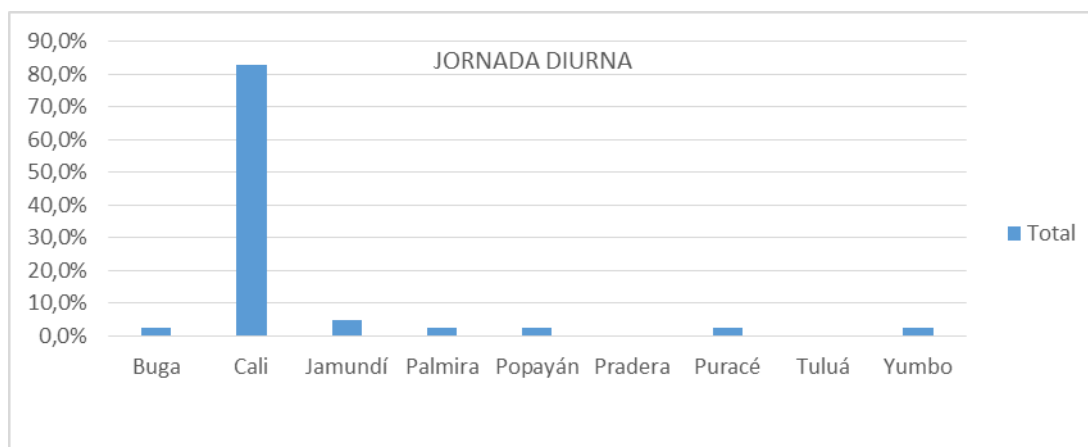
Ciudad de residencia cohorte 2015



Ibíd.

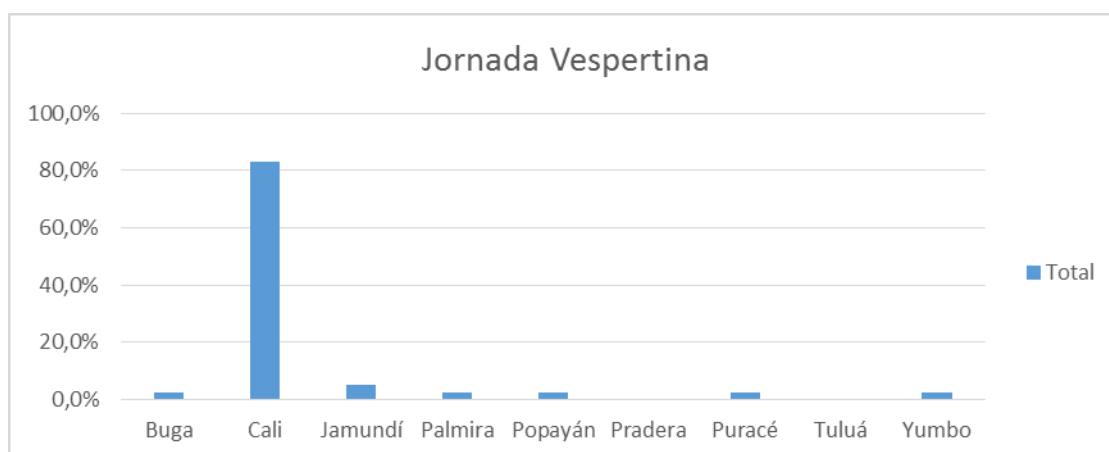
Gráfica 13

Ciudad de residencia- Jornada diurna cohorte 2016



Gráfica 14

Ciudad de residencia- Jornada vespertina cohorte 2016



En cuanto a su ciudad de residencia hay que resaltar que la caracterización de la cohorte 2014 no realizó dicha pregunta por tanto se tiene que las gráficas 13 y 14 (cohortes 2015 y 2016 respectivamente) muestran que la mayoría de estudiantes residen en Cali, sin embargo existen lugares en lugares diferentes haciendo que estos se ubiquen en un riesgo tendiente a desertar bajo la dimensión económica entendiendo que estos posiblemente tendrán dificultades económicas en tanto que los gastos que deben asumir son mayores en cuanto a movilidad y sostenimiento académico, que los que residen en la ciudad de Cali

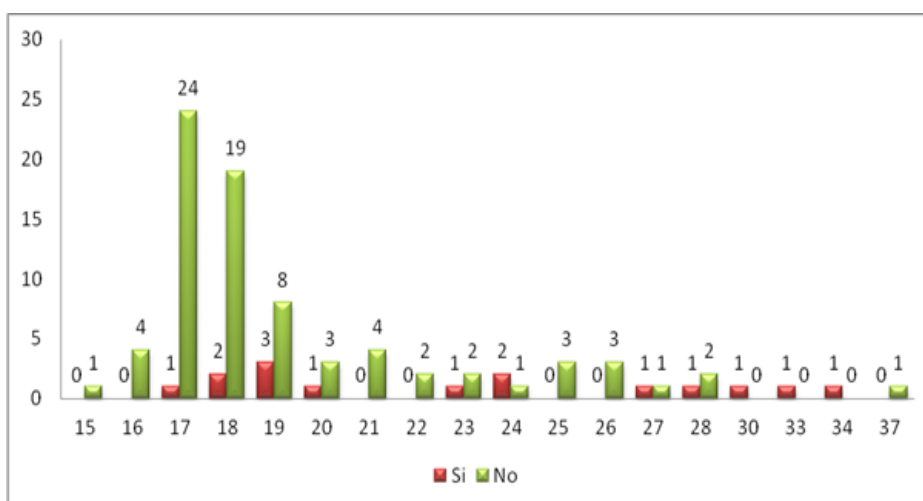
La grafica 14 representa un cruce de variables entre la ciudad en que actualmente vivían los y las estudiantes y la jornada en que estos cursaban el programa. Encontrándose entonces que 4 estudiantes que se encontraban en jornada diurna vivían Palmira, seguidamente Jamundí con 3 estudiantes y en los municipios de Pradera y Tuluá de a un estudiante. De esta forma se tuvo que de los 39 estudiantes de la jornada diurna 9 vivían en lugar diferente de Cali. Por otro lado, los y las estudiantes de jornada vespertina se encontraron 2 estudiantes viven en Jamundí y un estudiante respectivamente en los municipios Buga, Palmira, Popayán, Puracé y Yumbo, teniendo así que de los 41 estudiantes 7 viven en municipios diferentes a Cali.

Con estos datos se logró concluir que son pocos los estudiantes que viven por fuera de Cali sin embargo en coherencia con el estudio realizado en la Universidad del Valle sobre Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la universidad del valle, se dice que estos tienden a estar en desventaja con los que residen en la ciudad del Cali, ya que los gastos que

deben asumir son mayores en cuanto a movilidad y sostenimiento académico, que los que residen en la ciudad donde está el campus universitario. De manera que los ubica en un riesgo tendiente a desertar bajo la dimensión económica, ya que “los aspectos relacionados con la distancia y el transporte a la Universidad” (Vélez y López, 2004,185) son un factor de riesgo, es importante resaltar que los/las estudiantes que residen en Cali no están exentos de este riesgo.

Gráfica 15

Trabaja actualmente cohorte 2015



Ibíd.

Tabla 4

Trabaja actualmente cohorte 2016

		¿Trabaja usted actualmente?			
		NO	SI	Empleado	Independiente
Jornada Académica	Diurno	38	1		1
	Vespertino	31	10	9	1
Total		69	11	80	

Ibid.

En relación a la vinculación laboral como se presenta en la gráfica N° 10 y en la tabla 4 se encontró que en las cohortes 2015 y 2016 se presenta la tendencia al NO estar actualmente trabajando, donde sólo 15 de los estudiantes de la cohorte 2015 y 11 de la 2016 manifestaron estar empleados al momento del ingreso al programa académico, en el caso de la cohorte 2016 se indagó además sobre la jornada académica en la que se encuentran matriculados quienes trabajan, en este sentido se presenta que 10 de esos estos estudiantes pertenecen a la jornada vespertina y tan solo 1 en la jornada diurna. Con esto se pudo inferir que los estudiantes laboralmente activos su mayor tiempo lo desempeñan para dicho trabajo y la posibilidad de estudiar en una jornada vespertina favorece el desarrollo de dicha labor.

Interpretando los resultados anteriores, se debe tener en cuenta factores adicionales que permiten identificar el perfil del o la estudiante que actualmente está trabajando tales como: edad y si en este momento está asumiendo el rol de proveedor familiar, por lo que se podría asumir que la situación económica o familiar del 16,1% de los/las estudiante es baja, por tanto deben trabajar para ayudar a su sostenimiento y el de sus familiares, esta situación sumada al ingreso a la universidad los ubica en desventaja con los que no trabajan por la poca inversión de tiempo a la academia dentro y fuera de la institución probablemente afecte su rendimiento, ya que este tiende a ser bajo y a estar en riesgo. Según el MEN (2008), en el análisis de determinantes de la deserción en la educación superior colombiana con base en el SPADIES, “el trabajar” hace parte de uno de los factores de riesgo de deserción, ya que los estudiantes deben dividir su tiempo entre el trabajo y el estudio, de manera que este 16,1% está en desventaja con el 83,9% de los estudiantes que no trabajan, puesto que según el MEN los estudiantes que solo se dedican a estudiar son los que tienen mayor tendencia a continuar cursando sus estudios.

Tabla 5***Estudios paralelos cohorte 2016***

	Frecuencia
Válidos	
Administración de Empresas	1
Licenciatura en Arte	1
Licenciatura en Filosofía	1
Medicina y Cirugía	1
Producción de Medios audiovisuales	1
Psicología	2
Ninguna	73
Total	80

Ibid.

Por otra parte, en la caracterización de la cohorte 2016 se indagó acerca de la realización de estudios paralelos, en este aspecto se encontró como se muestra en la tabla 5 que 7 de los estudiantes se encontraba cursando estudios paralelos en el momento de ingresar al programa académico de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, en cuanto a los programas cursados de manera paralela por los estudiantes se encontraron los siguientes: administración de empresas, licenciatura en arte, licenciatura en filosofía, medicina y cirugía, producción de medios audiovisuales y 2 estudiantes que cursan la carrera de psicología. Este es uno de los aspectos en los que desde la dirección de programa y el espacio de orientación se ha puesto mayor atención pues según algunos casos presentados los estudiantes suspenden o abandonan sus estudios debido a que ingresan al mundo laboral y deben cumplir con jornadas laborales que no les permite cumplir con sus exigencias académicas.

Tabla 6

Motivos por los que escogió el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras cohorte 2014

MOTIVO	PORCENTAJE
Gusto por conocer sobre otras culturas	10,1%
Gusto e interés por la interacción y comunicación en otros idiomas	7,9%
Elección como carrera de vida profesional	3,4%
Por necesidad	3,4%
Por conveniencia	11,2%
Vocación	3,4%
Otro motivo	3,4%
Gusto por el aprendizaje de nuevos idiomas	6,7%
Gusto por la enseñanza de idiomas	5,6%
Gusto por la pedagogía	3,4%
Aplicaciones para el bienestar social	3,4%
Facilidad para el aprendizaje de lenguas extranjeras	6,7%
Habilidad para la enseñanza de idiomas	1,1%
Interés por la lingüística	2,2%
Interés por la docencia	7,9%
No Sabe/ No responde	7,9%

Ibid

Tabla 7

Motivos por los que escogió el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras cohorte 2015

MOTIVO	PORCENTAJE
Complementar otros estudios, Conocer otras personas y culturas	7,5%
Estudiar en otro país	11,8%
Ser Lingüista	1,1%
Ser profesor de lenguas extranjeras,	34,4%
Ser traductor o intérprete	26,9%
Viajar o vivir en otro país	18,3%

Ibid

Tabla 8

Motivos por los que escogió el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras cohorte 2016

MOTIVO	PORCENTAJE
Complementar otros estudios	3,8%
Conocer otras personas y culturas	6,3%
Ser Lingüista	6,3%
Ser profesor de lenguas extranjeras	30,0%
Ser traductor o intérprete	40,0%
Viajar o vivir en otro país	5,0%
(en blanco)	8,8%

Ibid

Las tablas 6, 7 y 8 evidencian como para los y las estudiantes su expectativa principal para ingresar a la carrera tiene que ver con ser profesor de lenguas extranjeras, ser traductor o intérprete acompañados de otras motivaciones como viaja por el mundo o conocer otras culturas, entre otras.

Indagar sobre las expectativas y vivencias de los/las estudiantes, es importante para el proceso de intervención en tanto da cuenta de los motivos por los cuales estos(as) escogen la Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés- Francés como carrera de pregrado, entendiendo que es un momento decisivo dentro de la vida del estudiante, ya que este es el punto de partida para la construcción del proyecto de su vida (Aracena, Benavente & Cameratti, 2002).

Por otro lado existen motivos como conveniencia; gusto o amor por los idiomas; gusto por conocer otras culturas; gusto o interés por la interacción y comunicación con otros idiomas; facilidad para el aprendizaje de lenguas extranjeras los cuales dejan inferir que los/las estudiantes del programa de Licenciatura de Lenguas Extranjeras vieron la pertinencia de estudiar esta carrera, teniendo en cuenta aspectos como la relación con el otro, la inserción laboral y en buena medida se puede asociar con el prestigio social relacionado directamente con la aprobación familiar, bienestar económico a futuro y la necesidad de aportar a la sociedad.

Tabla 9

Carácter del colegio del que egresó cohorte 2016

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Privado	30	37,5
Público	50	62,5
Total	80	100,0

Ibid

Tabla 10

Modalidad del colegio del que egresó

	FORMACIÓN EN IDIOMAS		Total
	NO	SI	
Académica	15	20	35
Bilingüe	1	1	2
	7	13	20

Comercial	4	5	9
Industrial	3	6	9
Pedagógico	3	2	5
Tecnológica	33	47	80
Total			

Conocer el carácter del colegio del cual los y las estudiantes egresan fue un aspecto que únicamente tuvo presente en la caracterización de la cohorte 2016. La tabla 9 y 10 se evidencia que 50 estudiantes egresaron de un colegio público y 30 estudiantes de un colegio privado, así mismo muestran las modalidades de los colegios de los que los estudiantes egresaron, en este sentido se encontró que 35 de los estudiantes estudiaron en colegio de modalidad académica, 20 de modalidad comercial, 9 de modalidad industrial, 9 de modalidad pedagógica, 5 de modalidad tecnológica y 2 de modalidad bilingüe.

Como hemos expuesto, los procesos diagnósticos de las dos cohortes de practicantes de Trabajo Social se ha ido estableciendo como expresa Aguilar y Ander-Egg (2001) como “un proceso de elaboración y sistematización de información que implica conocer y comprender los problemas y necesidades dentro de un contexto específico” (p. 31). Al realizar las caracterizaciones de la población a través de las encuestas se buscó profundizar en el conocimiento de las necesidades de la población estudiantil a trabajar para la construcción de rutas de atención que se consolidaran en las propuestas de intervención.

En conclusión la realización de estas caracterizaciones permitió a las estudiantes en práctica conocer las características individuales, familiares y académicas de los/las estudiantes de estas tres cohortes y visibilizar los aspectos a trabajar a lo largo de las intervenciones, entendiendo que la deserción estudiantil no es una decisión individual; Collen y Tinto (citados en Berrio, Misas, Santacruz y Villa, 2013) plantean que en el análisis de la deserción debe tenerse en cuenta factores relacionados con características individuales tales como aspectos familiares, experiencias académicas previas y motivación; al igual que factores contextuales como los demográficos y socioeconómicos. Por tanto, haber realizado una caracterización en los primeros

semestres de las cohorte que ingresaron a la Licenciatura de Lenguas Extranjeras se configuró como un elemento importante en cada proceso de práctica, que permitió conocer las características generales de cada cohorte y servir de antecedente para que desde el espacio de orientación individual se brindará un seguimiento a los factores asociados a la deserción identificados.

De igual manera como ejercicio diagnóstico en el segundo proceso de práctica se desarrolló la actividad “Reconociendo mis fortalezas y debilidades” agregando una nueva variable: los aspectos intrínsecos del estudiante (Salcedo, 2011) que permiten definir perfiles e intervenir ante los riesgos de deserción.

“El objetivo de la actividad es identificar posibles situaciones individuales y grupales en las que el espacio de orientación psicosocial pudiese intervenir a partir de una reflexión individual frente a las debilidades y fortalezas personales y académicas de cada estudiante, agregándole a esto la construcción de posibles amenazas y oportunidades que como cohorte (o grupo de estudiantes) pudiesen llegar a vivir”. (Martínez y Urrea, Planeación de actividad 2016).

A partir de lo expresado por los y las estudiantes en la actividad realizada, se encontró que como mayores debilidades en el ámbito personal que a lo largo de sus vida han causado dificultades se encuentra en primera instancia la pereza siendo identificada por 26 estudiantes, la timidez identificada por 24 estudiantes , seguido el desorden al igual que la impaciencia identificadas por 14 estudiantes y finalizando con la impuntualidad identificada por 12 estudiantes, así como otras nombradas por los estudiantes como la inseguridad, la indecisión, el rencor, terquedad, indisciplina, orgullo, mal genio, irresponsabilidad, imprudencia, intolerancia y la perfección; todas estas identificadas por los y las estudiantes de esta cohorte, las cuales según los debates realizados pueden repercutir en las relaciones personales entre ellos y con los profesores.

Continuando con las debilidades a nivel académico, 17 de los y las estudiantes señalaron el no gusto por el trabajo en grupo, siendo esta la más representativa, 10 de los estudiantes identificaron la procrastinación, 7 estudiantes la desconcentración, 5 estudiantes la mala organización del tiempo, 4 estudiantes la mala caligrafía y 3 estudiantes la mala memoria.

Los estudiantes plantean que se hace importante en primera instancia la identificación de sus debilidades de manera personal pues esto les permite pensar en las incidencias que estas pueden tener en su vida académica a fin de poder trabajar individualmente en el mejoramiento de estos

aspectos identificados, de igual forma les permite de alguna manera conocerse entre ellos y analizar las situaciones que se pueden presentar a lo largo de su proceso de formación a partir de sus particularidades personales.

Por otra parte, en relación con las fortalezas a nivel personal identificadas por los y las estudiantes se tiene que 20 de los estudiantes identificaron la responsabilidad como su mayor fortaleza, 16 la perseverancia, 10 el respeto y 10 contestaron que ser una persona amigable es su mayor fortaleza siendo estas las más representativas. De igual manera, aunque con menor representatividad los estudiantes identificaron otras fortalezas como: alegre, paciente, sociable, puntual, comprometido/a, amable, honesto/a, extrovertido/a, tolerante, tranquilo/a, disciplinado/a, atento/a, observador/a, solidario/a, líder, creativo/a, ordenado/a.

Frente a las fortalezas a nivel académico los estudiantes plantean que el rápido aprendizaje es la más representativa, seguida por el compañerismo, el trabajo en equipo y el gusto para la enseñanza. En este sentido los estudiantes plantearon que la identificación de sus fortalezas les permite seguir trabajando para el fortalecimiento de estas, a fin de que estas aporten a su desempeño personal así como al fortalecimiento de las dinámicas grupales y situaciones que se puedan presentar a lo largo de su proceso de formación.

De igual manera, partiendo de sus debilidades y fortalezas individuales, en construcción grupal se plantearon las amenazas y oportunidades que como grupo podrían llegar a afrontar, respecto a las primeras, los estudiantes plantearon que podría existir problemas de comunicación, poca tolerancia a la diferencia u opinión distinta, dificultad en el trabajo grupal, dificultad en la toma de decisiones, temor de hablar en público, ambiente grupal pesado etc. Frente a las fortalezas se visualizan como un grupo responsable, perseverante, respetuoso y amigable.

Partiendo de los resultados de esta actividad se plantea la importancia de hacer seguimiento a las dinámicas grupales que se puedan presentar tanto en el primer semestre como a lo largo de su proceso formativo.

Así pues, estas aproximaciones diagnósticas permitieron conocer los actores con los que se iba a intervenir y determinar las acciones más adecuadas para llevar a cabo en dicho proceso, en este sentido Aguilar y Ander-Egg (2001, P.p 18- 19) plantean que

“La necesidad de realizar un diagnóstico está basada en el principio de que es necesario conocer para actuar con eficacia (...) en este sentido todo diagnóstico social representa una de las fases iniciales y fundamentales del proceso de intervención social, en la medida en que procura un conocimiento real y concreto de una situación sobre la que se va a realizar una intervención social y los diferentes aspectos que es necesario tener en cuenta para resolver la situación problema diagnosticada (...) un diagnóstico no se hace sólo para saber qué pasa. Se elabora con dos propósitos bien definidos y orientados ambos a la acción: en primer lugar, ofreciendo una información básica que sirva para programar acciones concretas. Esta información será más o menos amplia, según se trate de elaborar un plan, un programa, un proyecto, o simplemente realizar determinadas actividades; En segundo lugar, se trata de proporcionar un cuadro de situación que sirva para seleccionar las estrategias de actuación más adecuadas.”

5.2. Configuración del objeto de intervención: de la deserción hacia la permanencia estudiantil

Según Rosas (1998, p.59) el objeto de intervención es una construcción teórico-práctica que implica la construcción teórica y un instrumental metodológico que permite recrear los conceptos en la realidad”. El objeto de intervención se construye desde la reproducción cotidiana de la vida social de los sujetos, explicitada a partir de múltiples necesidades que se expresan como demandas y carencias (...) para la comprensión del objeto de intervención como campo problemático es necesario desarrollar un concepto de intervención profesional que dé cuenta de la naturaleza de dicha intervención, a fin de recuperar el sentido de la construcción del objeto de intervención como elaboración teórica- práctica desde una matriz teórica y sustentada por el conocimiento de cómo proceder metodológicamente.

En la primera experiencia de práctica académica el objeto de intervención se empezó a configurar a partir de la concepción problemática que tenían los directivos de la Escuela, ligada a su vez, a la concepción proveniente del Ministerio de Educación Nacional, que tiene como uno de los indicadores de la calidad educativa los niveles de deserción estudiantil. De ahí que en la Escuela se empieza a hablar de la urgencia de intervención para la disminución de la deserción estudiantil.

Sin embargo, un tiempo después el Ministerio de Educación Nacional (2015) planteó que hasta hace unos años se hablaba de deserción y no de permanencia estudiantil, lo cual implicaba un enfoque en el problema y no en su prevención, y además se trataba desde una perspectiva estadística sin comprender los aspectos de fondo que llevaban a los estudiantes a esta situación. De ahí que en adelante, la intervención de Trabajo Social se plantea para la permanencia

estudiantil mediante un conjunto de acciones interrelacionadas que procuran mantener a quienes se han vinculado a los programas de formación académica, realizando esfuerzos institucionales desde diferentes enfoques, con el fin de facilitar su retención y graduación. (Ministerio de Educación Nacional, 2015), por tal razón las acciones estuvieron dirigidas a los y las estudiantes activos académicamente y no a quienes ya habían desertado del programa académico.

Mastrangelo (2002) plantea que existe una estrecha relación entre una práctica profesional, el objeto de que trata, los cuerpos teóricos que describen y explican el objeto, los fines que se persiguen y el empleo de métodos y técnicas específicas del propio quehacer. Resumiendo, toda práctica profesional con aspiración científica, como lo es Trabajo Social, exige demarcar su propio objeto de intervención. Además necesita disponer y adoptar un conjunto de modelos teóricos (ya elaborados dentro de las ciencias sociales) que den cuenta de la naturaleza de ese objeto, una clara explicitación de los procesos metodológicos y técnicos involucrados en su práctica y la finalidad de esta. (Mastrangelo, 2002, p. 12 -13).

En el primer proceso de práctica de Trabajo Social se buscó trabajar con los dos programas académicos de la escuela, inicialmente en el proceso de práctica 2014- 2015 se realizó la actividad de integración de los estudiantes de la tecnología en interpretación de señas a la cual asistieron sólo 9 estudiantes, además de ello no se logró establecer una reunión con el director de este programa; profesor Lionel Tobar con quien se buscaba conocer las necesidades específicas de este programa académico para realizar una propuesta de intervención que los integrara ambos programas, así mismo se determinó no trabajar con este grupo de estudiantes puesto que este fue un programa a fin y ya no estaba recibiendo nuevas cohortes, desde aquí entonces se decide junto con el profesional de campo y el supervisor de práctica trabajar en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Tomar la permanencia estudiantil como objeto de intervención no implicó dejar de hacer acciones para la prevención y mitigación de factores de riesgo de deserción estudiantil en los y las estudiantes de las cohortes 2014, 2015 y 2016 de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, porque ahí radica en la necesidad sentida que se manifiesta desde el programa académico, porque afecta directamente el proceso formativo de los y las estudiantes y por ende los procesos de acreditación del programa. Partiendo de esta realidad se acuerda llevar a cabo en ambos procesos de intervención de Trabajo Social realizar un seguimiento a los y las estudiantes para

conocer sus particularidades y qué expectativas tienen estos estudiantes frente a la carrera y sus vidas en general, y de esta manera fortalecer las relaciones Escuela – estudiante.

En la tabla 11 se sintetizan las actividades desarrolladas al inicio de cada una de las experiencias de práctica:

Tabla 11

Actividades para el proceso de inserción, diagnóstico y configuración del objeto de intervención

Actividades para el proceso de inserción, diagnóstico y configuración del objeto de intervención		
	2014 – 2015	2015-2016
Inserción	Actividades: Reconocimiento de la planta física de la escuela. (Agosto 2014) Saloneo y divulgación de publicidad sobre el espacio de orientación, Creación de página de Facebook y correo electrónico (Agosto- septiembre 2014). Lectura del informe de práctica del año 2012 (Septiembre 2014)	Actividades: Reconocimiento de la planta física de la escuela. (Agosto 2015) Saloneo y divulgación de publicidad sobre el espacio de orientación. (Agosto-septiembre 2015) Conocimiento de práctica anteriormente realizada, lectura de documentos (proyecto, informes de actividades, informe final de práctica, etc.) (Septiembre 2015)
Diagnóstico	Actividades: Revisión de base de datos de estudiantes cohorte 2014 (septiembre 2014) Realización de informe de caracterización cohorte 2014 (Octubre- noviembre 2014) Creación de instrumento de encuesta socio económica (Diciembre 2014) Aplicación de encuesta socioeconómica cohorte 2015 (Febrero 2015) Realización de informe de caracterización cohorte 2015 (Febrero- marzo 2015)	Actividades: Rediseño de instrumento de encuesta socio económica. (Febrero 2016) Aplicación de encuesta socio económica cohorte 2016 (Marzo 2016) Realización del taller “reconociendo mis debilidades y fortalezas” (Marzo 2016) Realización de informe de caracterización cohorte 2016 (Marzo- abril 2016)
Configuración del objeto de intervención	Actividades Revisión bibliográfica (Septiembre 2014)	Actividades Revisión bibliográfica (Septiembre 2015)
Actividades paralelas	Supervisión de prácticas: Una vez a la semana (días miércoles) Reuniones regulares con el profesional de campo (1 o 2 veces por semana)	

Fuente: Elaboración propia (2017)

Para intervenir en la permanencia de los y las estudiantes, en ambas experiencias se planteó la pertinencia de una estrategia de intervención desde los primeros semestres, que involucrara a diferentes dependencias de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, a los docentes, los estudiantes y sus familias, entendiendo que todos pueden constituir y fortalecer las redes de apoyo necesarios para seguir avanzando en su proceso formativo.

Frente al trabajo institucional, y teniendo en cuenta que la permanencia no es solo cuestión de los y las estudiantes se buscó fortalecer las relaciones entre la Escuela-estudiantes y la Universidad-estudiantes, mediante la divulgación de información sobre los diferentes programas y beneficios que concede la Universidad al estudiante, en pro de impulsar la iniciativas de los y las mismas en relación a culminar sus estudios de pregrado. Con el cuerpo docente, se buscó fortalecerlos como recurso de la red de apoyo mediante la sensibilización de estos para implementar el programa de consejería estudiantil en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, el cual permitiría un acercamiento y un re direccionamiento a la relación profesor-estudiante, en aras de fomentar una relación más horizontal y recíproca entre ambos.

Con los estudiantes se trabajó en el fortalecimiento de la dinámica grupal al interior de cada cohorte y en el reconocimiento público de sus logros. Con las familias como figura cuidadora o responsable de los y las estudiantes, se promovió su participación activa en el proceso formativo.

En este sentido tenemos que ambas propuestas de intervención fueron formuladas bajo cuatro ejes fundamentales de la intervención: lo individual y familiar, lo grupal y lo institucional, partiendo de las necesidades expresadas por la escuela y la comprensión de dicha problemática se tomó como estrategia la construcción de propuestas de intervención donde se retomaran de forma integral estos ejes de intervención. Sin embargo, teniendo en cuenta que la intervención sobre un objeto se concreta a través de los objetivos de un proyecto de intervención, se pueden apreciar diferencias entre las dos experiencias, tal como se muestra en el la tabla 12

Tabla 12

Objeto y objetivos de los proyectos de intervención

Objeto y objetivos de los proyectos de intervención

	2014 – 2015	2015-2016
Nombre del proyecto	Hacia el éxito académico	
Objeto	Deserción estudiantil	Permanencia estudiantil
Objetivo general	Prevenir y mitigar los factores de riesgo relacionados con la deserción estudiantil, orientado hacia la permanencia estudiantil de las cohortes 2014 y 2015 del programa de Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés-Francés.	Brindar herramientas desde la perspectiva psicosocial a los y las estudiantes programa de Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la escuela de ciencias del lenguaje que facilite la permanencia estudiantil y el éxito académico en el pregrado.
Objetivos específicos	Identificar los factores de riesgo presentes en la deserción estudiantil en las cohortes 2014 y 2015, a partir de las expectativas en referencia al proceso académico de estudiantes de Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés-Francés. Brindar orientación psicosocial y acompañamiento a los y las estudiantes de las cohortes 2014 y 2015 en su proceso formativo. Fortalecer las redes de apoyo (familia y docentes) de los y las estudiantes de las cohortes 2014 y 2015 de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras. Desarrollar una ruta de seguimiento que permita el registro de aspectos socioeconómicos y psicosociales de los y las estudiantes que ingresaron al programa de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras.	Analizar los cambios y permanencias sobre los elementos percepción del nivel de lengua y expectativas de la caracterización de la cohorte 2014. Identificar los factores de riesgo asociados a la deserción estudiantil presentes en la cohorte 2016. Brindar orientación y acompañamiento psicosocial a los y las estudiantes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Fortalecer la interacción y comunicación a nivel grupal de las cohortes 2015-2016 como uno de los factores del éxito académico. Afianzar las redes de apoyo entre acudientes y estudiantes de la cohorte 2016 y el programa de licenciatura en lenguas extranjeras. Motivar al equipo de docentes de la escuela de Ciencias del Lenguaje a la constitución del equipo y puesta en marcha de la estrategia de consejería estudiantil.

Fuente: Elaboración propia (2017)

5.3. Planificación y ejecución de los proyectos de intervención.

Como se mencionó en el contexto de la experiencia, cuando se describió brevemente el proceso de intervención, ambos procesos de práctica académica se orientaron epistemológicamente por el paradigma hermenéutico, y retomaron aportes teóricos del construccionismo social. La metodología empleada para su desarrollo incluyó la participación de los y las estudiantes, buscando desarrollar actividades de fortalecimiento de las redes de apoyo familiar, grupal e institucional de los y las mismas en su proceso formativo, identificando los factores de riesgo tendientes a la deserción, conociendo las expectativas en referencia al proceso

académico de los y las estudiantes, rescatando las construcciones de significados que las personas hacen de su realidad y las interpretaciones simbólicas que les permiten compartir experiencias con otros y tomar decisiones en relación a su futuro profesional. Por tanto a través de estas propuestas de intervención se pretendió hacer interpretaciones de situaciones, intenciones, percepciones, motivaciones y expectativas de los y las estudiantes, pretendiendo lograr desde la intervención una acción transformadora.

En este sentido, ambos procesos en un primer momento buscaron reconocer las características y necesidades de los estudiantes de primer semestre que cada práctica atendió, como población principal a intervenir (Cohorte 2014, 2015 y 2016), de igual manera se realizaron las jornadas con familiares y/o acudientes de los y las estudiantes de ambas cohortes y diferentes actividades acordadas con el profesional de campo para su desarrollo a lo largo de la práctica académica.

La tabla 13 presenta la síntesis de las actividades desarrolladas en cada experiencia de práctica, de acuerdo a los objetivos de cada plan de intervención. Como se puede apreciar es evidente que ambas propuestas de intervención sostienen grandes similitudes en cuanto a formulación, planeación y ejecución de actividades entendiendo que las dos propuestas partieron de las necesidades planteadas por los directivos de la Escuela y particularmente desde el Director del programa académico de programa de licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Tabla 13

Objetivos y actividades de los proyectos de intervención

Objetivos y actividades de los proyectos de intervención			
2014 – 2015		2015-2016	
Nombre del proyecto: Hacia el éxito académico		Nombre del proyecto:	
Objetivo general: Prevenir y mitigar los factores de riesgo relacionados con la deserción estudiantil, orientado hacia la permanencia estudiantil de las cohortes 2014 y 2015 del programa de Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés-Francés.		Objetivo general: Brindar herramientas desde la perspectiva psicosocial a los y las estudiantes del programa de Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la escuela de ciencias del lenguaje que facilite la permanencia estudiantil y el éxito académico en el pregrado.	
Objetivos específicos			
Objetivo específico	Actividades	Objetivo específico	Actividades

1. Identificar los factores de riesgo presentes en la deserción estudiantil en las cohortes 2014 y 2015, a partir de las expectativas en referencia al proceso académico de estudiantes de Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés-Francés	Encuesta e informe de caracterización de la Cohorte 2014.(Octubre 2014)	1. Analizar los cambios y permanencias sobre los elementos percepción del nivel de lengua y expectativas de la caracterización de la cohorte 2014.	Actividad de seguimiento y actualización de la caracterización de la cohorte 2014. (Diciembre 21 2015)
	Jornada de inducción a estudiantes de primer semestre (cohorte 2015).		
	Encuesta de caracterización de estudiantes de la Cohorte 2015.		
	Proyecciones y experiencias universitarias de los y las estudiantes. Actividad: “Recuerdo y te Cuento mi experiencia en la U” (Mayo 6 2015)		
2. Brindar orientación psicosocial y acompañamiento a los y las estudiantes de las cohortes 2014 y 2015 en su proceso formativo.	Adecuación y disposición de oficina Espacio de Orientación.	2. Identificar los factores de riesgo asociados a la deserción estudiantil presentes en la cohorte 2016.	Taller “Reconociendo mis Fortalezas y Debilidades”. (Marzo 8 2016)
	Revisión y acompañamiento de los y las estudiantes al servicio psicológico y servicio médico de la Universidad.		Jornada de inducción a estudiantes de primer semestre (cohorte 2016). (Marzo 11 2016)
	Acompañamiento psicosocial- espacio de orientación individual y familiar.		Encuesta e informe de caracterización de estudiantes de la Cohorte 2016. (Marzo- Abril 2016)
3. Fortalecer las redes de apoyo (familia y docentes) de los y las estudiantes de las cohortes 2014 y 2015 de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras.	Jornada taller a padres, familiares y/o acompañantes de la cohorte 2015 (Enero 23 2015)	3. Brindar orientación y acompañamiento psicosocial a los y las estudiantes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje.	Acompañamiento psicosocial- espacio de orientación individual. (Atención permanente)
	II Encuentro Experiencias y expectativas de Padres y/o familiares de los y las estudiantes de la cohorte 2014-2015. (Junio 3 2015)		

4. Desarrollar una ruta de seguimiento que permita el registro de aspectos socioeconómicos y psicosociales de los y las estudiantes que ingresaron al programa de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras	Construcción de la ruta de seguimiento.	4. Fortalecer la interacción y comunicación a nivel grupal de las cohortes 2015-2016 como uno de los factores del éxito académico.	Taller de fortalecimiento de la dinámica grupal de la cohorte 2015 (grupo 03 de segundo nivel de francés) (Enero 18 2016)
			Actividades de exposición de experiencias académicas de los graduados del segundo periodo del año 2015 y los estudiantes de la cohorte 2015 y los graduandos del primer periodo del año 2016 y la cohorte 2016. (Enero 29 y Mayo 27)
Otras actividades:	Jornada de integración para estudiantes de la tecnología en interpretación de señas para sordos y sordos ciegos. (Octubre 31 2014)	5. Afianzar las redes de apoyo entre familias y estudiantes de la cohorte 2016 y el programa de licenciatura en lenguas extranjeras.	Jornada de inducción a las familias de los estudiantes de primer semestre (Cohorte 2016). (11 Marzo 2016)
		6. Motivar al equipo de docentes de la escuela de Ciencias del Lenguaje a la constitución del equipo y puesta en marcha de la estrategia de consejería estudiantil.	Encuesta virtual a profesores sobre concepción y disposición para la consejería estudiantil.

Fuente: Elaboración propia (2017)

La sistematización de estas experiencias de práctica, nos permitió identificar los niveles de intervención que guiaron ambas experiencias, y que se pueden sintetizar en el gráfica 16, teniendo como referente los niveles clásicos de intervención del Trabajo Social: individual, familiar, grupal y comunitario / organizacional, que para este caso lo denominaremos institucional. En la intervención individual, se brindó orientación a los y las estudiantes en diversas situaciones que influían en su proceso académico. En la intervención con familiares de los y las estudiantes se buscó afianzar las redes de apoyo familiar y promover el acompañamiento continuo a lo largo del proceso académico. La intervención grupal estuvo orientada al fortalecimiento de las redes de apoyo entre compañeros de estudio en las cohortes 2014, 2015 y 2016. La intervención institucional buscó por un lado, afianzar la red de apoyo docente - estudiante y por otro, buscar otros apoyos en la red de recursos de la Universidad,

particularmente con el Servicio Psicológico de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario. Finalmente como eje de articulación de estos niveles de intervención, se realizó un diagnóstico permanente de las cohortes intervenidas.

Gráfica 16

Niveles y actividades de intervención



Fuente: Elaboración propia (2017)

A continuación se describen las actividades desarrolladas en ambas experiencias de práctica, de acuerdo con los niveles de intervención planteados.

5.4. Diagnostico permanente

5.4.1. Caracterización de los estudiantes de primer semestre

Por una parte se tiene que el proceso de práctica 2014-2015 realizó esta actividad en un primer momento al iniciar su proceso de práctica con la cohorte 2014 quienes en ese momento se encontraban cursando segundo semestre y de quienes ya se había recolectado la información

desde la dirección del programa académico, por otra parte, en ambos procesos se tuvo las caracterizaciones de las cohortes de primer semestre (2015- 2016) ingresaron a la universidad cuando el proceso de práctica iniciaba su segundo semestre, es decir que ya se habían formulado los proyectos de intervención, sin embargo en ambos casos ello ya se había previsto por lo cual se buscó caracterizar cada una de las cohortes con el fin de conocerlas y desarrollar actividades puntuales que dieran respuesta a los diferentes objetivos previamente planteados en las propuestas de intervención, ejemplo de ello las actividades de inducción, las actividades con las familias y las actividades con graduandos, de las cuales también fueron partícipes los estudiantes de primer semestre en cada periodo de práctica.

Los resultados encontrados en esta actividad fueron desarrollados anteriormente en el apartado de diagnóstico.

5.4.2. Seguimiento y actualización de la caracterización de la cohorte 2014

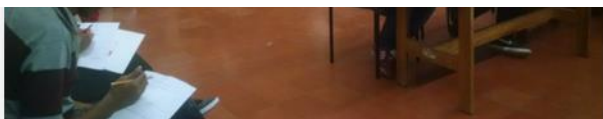
Esta actividad fue desarrollada en el proceso de práctica 2015-2016 el día 21 de Diciembre de 2015, contó con la participación de 40 estudiantes de la cohorte 2014, el profesor Hugo Nelson Areiza director de programa y la profesora Isabel Cristina Tenorio. La actividad tuvo como propósito reconocer las permanencias y cambios sobre la autopercepción del nivel de lenguas y actualizar las expectativas e ideas que los estudiantes tenían frente a su proceso de formación como licenciados en Lenguas Extranjeras, esta actividad nace por la necesidad de dar seguimiento a la caracterización que fue realizada a la cohorte 2014 por el proceso de práctica 2014-2015, en donde se indagaron elementos socioeconómicos, las expectativas y la autopercepción que los estudiantes tenían frente a su nivel de manejo de la lengua, entendiendo que esta cohorte se encontraba en cuarto semestre y ya los estudiantes habían cursado diferentes materias se indagó sobre la asertividad que sus respuestas habían tenido al iniciar su proceso formativo.

Para la actividad se utilizó un cuestionario de 8 preguntas las cuales hacían referencia a sus expectativas profesionales y un comparativo entre el inicio de su proceso de formación vs cuarto semestre.

En este sentido los estudiantes plantearon que la percepción que tenían al inicio de la carrera de sus niveles de lenguas era errado puesto que percibían tener alto conocimiento del idioma inglés ello debido probablemente según lo planteado en la actividad, al mayor acercamiento que se tiene con este idioma en la etapa del bachillerato, o por los cursos tomados por algunos de los estudiantes en institutos de formación en este idioma; por otra parte en el caso del idioma francés manifestaron que fue acertado pues plantearon tener un nivel básico o nulo al ingresar al programa ello debido a que contrario al caso anterior con el idioma inglés, los estudiantes no contaron con un acercamiento a este en la etapa del bachillerato. Así mismo los estudiantes manifestaron que estando en el cuarto semestre consideran no tener el nivel de lenguas en el cual pensaban que estaban al ingresar a la carrera; en el caso del idioma inglés plantearon que al inicio consideraba que tenían un muy buen manejo de este, sin embargo al tomar los diferentes cursos a lo largo de estos primeros semestres se han dado cuenta que su conocimiento al ingresar



21 de Diciembre 2015 (archivo fotográfico de práctica 2015- 2016)



era básico frente a todos los nuevos conocimientos y herramientas que habían adquirido hasta ese momento, frente al idioma francés manifiestan que han logrado adquirir, las habilidades que de cierta forma eran nulas al momento de ingresar a la carrera, planteando que los contenidos de los primeros semestres han sido muy pertinentes para ello.

Por otra parte en cuanto a sus expectativas profesionales el 55% es decir 22 de los estudiantes respondieron que contemplan en su vida profesional la posibilidad de desempeñarse en el área de la docencia, el 40% de ellos es decir 16 estudiantes respondieron tal vez, en este sentido según las intervenciones realizadas en el taller estos estudiantes plantean que: la docencia no está contemplada como su primera opción profesional, pero esta no está descartada teniendo en cuenta los elementos teóricos y metodológicos adquiridos en el programa así como sus habilidades y destrezas en este campo; y sólo el 5% de los encuestados, es decir 2 estudiantes, respondieron que la docencia No es una opción en su proyecto de vida.

En este sentido se buscó hacer seguimiento a la cohorte con respecto a sus expectativas profesionales en tanto a partir de estas pudieron hacerse manifiestos algunos casos en los que podrían estarce presentando algunos factores asociados a la deserción temprana, Vásquez, Cataño, Gallón (2008) la cual puede presentarse en los primeros cuatro semestres de la carrera en el periodo en el que el estudiante inicia un proceso de adaptación social y académica al tener contacto directo con el ambiente universitario.

En este momento, algunos no logran una buena adaptación o simplemente deciden retirarse por razones diferentes a aquéllas en las que la institución puede intervenir, presentándose la deserción temprana. En este sentido la formación de expectativas equivocadas sobre las condiciones de vida académica, estudiantil en el medio universitario, la falta de adaptación por parte del estudiante al ambiente institucional, la ausencia de compatibilidad entre sus intereses o preferencias y las exigencias de la vida académica, o simplemente la conclusión que completar los estudios universitarios no constituye una meta deseable, pueden conducir a decepciones que llevan a la deserción temprana (Tinto, 1989).

Así mismo se indagó acerca de cómo el programa académico ha contribuido a cambiar su expectativas profesionales encontrando que 21 de los estudiantes respondieron que: el programa ha contribuido en el fortalecimiento del deseo por la pedagogía y la docencia en este sentido según las intervenciones realizadas en el taller los estudiantes plantearon que en un primer momento al ingresar a la carrera no tenían grandes expectativas con el campo de la docencia, la cual cambió o se fortaleció gracias a los cursos tomados en sus primeros cuatro semestres, reconociendo el potencial que poseen en esta área.

Por otra parte 4 de los estudiantes respondieron que la escuela les aportó a “*ser más persona*” entendiendo esto como que no sólo les ha aportó en el área académica sino también en el área social y emocional, 14 de los estudiantes respondieron que la estructura curricular del programa contribuyó a cambiar sus expectativas profesionales, 1 de los estudiantes respondió que aumentó su deseo por especializarse en el área de traducción y 1 respondió que contribuyó al deseo de no continuar con su formación académica y profesional.

Este primer taller desarrollado nos permitió conocer la autopercepción de los estudiantes en cuanto a los avances que habían tenido hasta ese momento en su formación académica, a la vez permitió a los estudiantes hacer manifiestas sus expectativas y motivaciones personales a nivel

profesional, en general la actividad se desarrolló en un ambiente participativo, donde los y las estudiantes manifestaron un interés constante por la actividad desarrollada.

En relación a las metas personales como factores determinantes de la deserción Tinto (1989, p.2) plantea “Cualquiera que sea el tipo de sus metas personales, ciertos estudiantes pueden modificarlas durante el curso de la carrera, ya sea a causa de una mayor madurez o por efecto de la experiencia universitaria”, en este sentido radicó la importancia de hacer seguimiento del proceso académico a lo largo del proceso de formación profesional, en busca de conocer las motivaciones y expectativas de los y las estudiantes en el reconocimiento de los cambios, ya sean positivos o negativos, con el propósito de brindar orientación puntual en los casos que sea necesario.

En este caso puntual se brindó orientación individual a una de las estudiantes que manifestó a lo largo del taller estar desmotivada y querer abandonar su proceso formativo.

5.5. Intervención Individual

5.5.1. Espacio de orientación individual

Al inicio de la práctica 2014 – 2015 no hubo espacio físico exclusivo para brindar la atención a los y las estudiantes que se acercaban a las practicantes, sino que el espacio con el cual se contaba era una mesa en la oficina en la Dirección del Programa en el cual se dificultaba la



(Archivo fotográfico de práctica 2015- 2016)

orientación individual en tanto este era un espacio compartido con el director de programa y en ocasiones los estudiantes manifestaron no sentirse cómodos hablando de sus situaciones en este.

“[...] no permitía ninguna privacidad o ambiente de confianza para los estudiantes dado que la oficina representaba el espacio de la dirección, lo que dificultaba entonces la

orientación individual.” [A. Santana, comunicación personal, Agosto 29 2016].

Sin embargo, a lo largo del proceso de práctica 2014-2015 existió de parte de las practicantes y el profesor Hugo Nelson Areiza una ardua gestión para que fuese asignado a la práctica de Trabajo Social un espacio propio, y fue así como en el segundo nivel de práctica, junto con el profesor Hugo Nelson Areiza quien era el Director de Programa en ese entonces, se logró obtener una oficina en el primer piso de la Escuela, convirtiéndose en un gran logro:

“La gente dirá que lograron sólo una oficina, pero esa oficina fue uno de los mayores logros que pudimos tener, decíamos, no por allá en lo más recóndito en una bodega donde hacía un calor infernal, pero no importa, era el espacio de Trabajo Social y era como nosotras poder embellecer ese lugar y hacerlo visible para los otros, de tal forma que los estudiantes llegaran ahí”. [A. Santana, comunicación personal, Agosto 29 2016]

Desde entonces, el espacio físico para la orientación individual se volvió un reto para los dos procesos de práctica, dado que se tuvo que diseñar y desarrollar diferentes estrategias, como la creación de cuentas de correo electrónico y en Facebook, letreros y volantes que posibilitaran la visibilización de la oficina de Trabajo Social tanto para los y las estudiantes, como para los directivos, profesores y personal administrativo. Estas estrategias de visibilización llegaron a otros lugares de la universidad posibilitando que en el proceso de práctica 2015-2016 brindara orientación a estudiantes de otras unidades académicas que no tenían un espacio similar para expresar sus situaciones particulares.

Desde aquí se observa cómo las estrategias de visibilización del espacio de orientación individual fueron importantes a la hora de brindar un acompañamiento a los y las estudiantes, y poco a poco aumentó la asistencia al mismo. Según las fichas de atención individual elaboradas en cada orientación se establece que en el proceso de práctica 2014-2015 se brindó orientación a 32 estudiantes esta se realizó bajo una mirada psicosocial con base a los saberes adquiridos a lo largo de la carrera al igual que atendiendo las recomendaciones dadas por parte del supervisor de práctica y la construcción de alternativas de solución con los mismos estudiantes.

En la tabla 14 se presentan de manera sintética los motivos por los cuales los y las estudiantes asistieron al espacio de orientación individual en cada uno de los procesos de práctica.

Tabla 14**Motivos de Orientación**

	Práctica 2014- 2015	Práctica 2015- 2016
Motivo de orientación	Nº de estudiantes	Nº de estudiantes
Situaciones familiares	2	3
Situaciones sentimentales	2	5
Manejo de duelo por muerte	0	3
Dificultades académicas	5	10
Manejo del tiempo	6	4
Situaciones económicas	15	9
Consumo de sustancias psicoactivas	0	1
Situaciones de salud	2	3

Fuente: Elaboración propia (2017)

Las orientaciones en su mayoría fueron en una sola sesión, en tanto fueron situaciones puntuales que pudieron ser trabajadas en un sólo espacio esto en los casos como manejo del tiempo, situaciones económicas y de salud, se presentaron 4 casos en los que fue necesario hacer seguimiento en varias sesiones, de 4 a 5 sesiones, estas principalmente por situaciones familiares y sentimentales. De igual forma hay que resaltar que en el proceso de práctica 2015-2016 se brindó orientación individual a 2 estudiantes de la facultad de Ingeniería y 1 de Artes Integradas, quienes llegaron al espacio de orientación producto de los carteles situados en zonas de estudio de la universidad, estos casos su motivo de orientación fue manejo del tiempo, en la orientación brindada se llevó a los estudiantes a la reflexión sobre esta situación y se construyeron de manera conjunta alternativas para su organización y manejo del tiempo como cronogramas diarios y semanales que les permitiera cumplir con sus actividades académicas. Así mismo en el periodo de práctica académica 2014- 2015 se brindó orientación familiar en dos casos, en donde se trabajó de manera conjunta con los y las estudiante y sus familias. En todos los casos estas situaciones estaban afectando de manera significativa los procesos académicos de los y las estudiantes, teniendo en cuenta que en el momento de las orientaciones los estudiantes manifestaban que por las situaciones que presentaban no estaban rindiendo académicamente, no lograban concentrarse y cumplir con las exigencias académicas del programa. En dos de los casos se logró buscar soluciones conjuntas con de la mano de la profesora Isabel Tenorio y los estudiantes para evitar caer en bajo rendimiento académico.

De igual manera, desde el proceso de práctica 2014-2015 se logró establecer alianzas con varios servicios de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, sobre todo el servicio médico y

psicológico, con el fin de buscar un apoyo en la intervención y seguimiento de cada caso mediante un acercamiento con el profesional que había brindado atención a él o la estudiante, como se evidencia en el informe de las practicantes Santana y Otero:

“Esto se dio ante la demanda de estudiantes que requerían otro tipo de atención que no se podía llevar a cabo desde el Espacio de Orientación de Trabajo Social, en tanto era competencia de otras disciplinas la intervención. Las Trabajadoras Sociales en práctica, acompañaban a los y las estudiantes, si era necesario hasta el servicio médico o psicológico de la Universidad, u otras acciones pertinentes para que las intervenciones no se percibieran como acciones aisladas sino que todo fuera una intervención conjunta e integral”[Santana y Otero, Informe final de práctica, 2015]

Este apoyo en el proceso de práctica 2014-2015, se presentó en 2 casos y en el proceso de práctica 2015-2016 en 2 casos de manejo de duelo y 1 de situación sentimental, sin embargo los profesionales que brindaban atención a los y las estudiantes remitidas desde espacio de orientación, iniciaban su trabajo desde cero y planteaban nuevas “soluciones” desconociendo que ese estudiante ya había tenido un primer acercamiento con el espacio de orientación y lo que se buscaba era desarrollar un trabajo conjunto. En ninguno de los casos se logró hacer una articulación en las intervenciones remitidas, estos se presentaron de forma aislada, por lo cual no se logró brindar un acompañamiento interdisciplinario.

En este sentido, Regreira (s, f) plantea que es necesario revisar el trabajo interdisciplinario como un proceso de construcción de conocimiento y acción con una misma unidad de análisis, que llevará a la formulación de un marco común, de conceptos y metodología que integran una nueva unidad de análisis común para todos. Sin embargo también expresa que para lograr este esfuerzo, es necesario el intercambio científico permanente y el desarrollo de una actitud investigativa, buscando no sólo las manifestaciones del problema, sino también sus causas, para descubrir alternativas preventivas. El incorporar la interdisciplinariedad como estrategia de trabajo permite vincular la teoría a la práctica, la racionalización de recursos y el abordaje del problema de intervención de una manera integral. Por lo tanto, este trabajo en equipo requiere un proceso colectivo, donde los individuos se reúnan con una actitud receptiva y flexible aportando sus conocimientos personales, habilidades, ideales, así como sus motivaciones y experiencias.

Sin embargo como venimos planteando no se desarrolló un seguimiento adecuado de los diferentes casos remitidos por motivos propios de la dinámica de trabajo del servicio de psicología de la Universidad, así mismo se identificó que algunos de los estudiantes buscaron en el espacio de orientación individual la alternativa de solución de sus situaciones debido a que no

encontraron respuesta en el servicio psicológico ya sea porque no se establecieron buenas relaciones y comunicación con los profesionales o porque las agendas estaban copadas en el momento de solicitar el servicio de manera urgente.

También es importante reconocer que cada proceso de práctica de Trabajo Social ha tenido gran influencia en los docentes, directivos y personal administrativo de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, ellos mismos inciden en que los y las estudiantes acudan al espacio de orientación. El papel que juegan los y las docentes es muy importante porque son ellos quienes comparten más tiempo con los y las estudiantes, conocen su aspecto físico, sus estados emocionales y en algunos casos logran percibir con más facilidad los cambios en su actuar o desempeño académico.

Así mismo es importante resaltar que en el proceso de práctica 2014-2015 se diseñó un instrumento denominado ruta de seguimiento:

“Una guía metodológica de la propuesta de atención a los y las estudiantes frente a las diversas situaciones a las que se enfrentan, que pueden ser factores determinantes de deserción. Cabe señalar que no es una cartilla ilustrativa y plenamente descriptiva, puesto que no se citan casos puntuales, sino que expresan notas generales sobre el proceso (...) La guía consta de una aproximación al perfil del estudiante de Licenciatura en Lenguas en Extranjeras.” [Santana y Otero, Informe final de práctica, 2015]



23 de Enero 2015 (archivo fotográfico de práctica 2014- 2015)

A partir de esta ruta de seguimiento se plantean las intervenciones realizadas a lo largo de los procesos de práctica en los ámbitos individuales, familiares y grupales.

5.6. Intervención Familiar

5.6.1. Jornada de inducción a las familias de estudiantes de primer semestre

En el proceso de práctica 2014- 2015 esta actividad se llevó a cabo el día 23 de Enero de 2015, contó con la participación de 65 estudiantes de la cohorte 2015 y 62 familiares, se desarrolló en el auditorio 3 de la Facultad de Ingenierías y tuvo como objetivos:



- Identificar expectativas de los padres, madres, familiares y/o acompañantes en referencia al proceso académico de estudiantes de la cohorte 2015 de Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés-Francés.

- Fortalecer las redes de apoyo de los y las estudiantes de la cohorte 2015 de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras.

Esta actividad se llevó a cabo mediante un conversatorio en el cual por medio de preguntas movilizadoras se buscó conocer

las nociones que tienen tanto las familias como los y las estudiantes sobre los miedos, expectativas y el papel que como familiares tenían frente a nuevo ciclo que iban a enfrentar los y las estudiantes, durante esta jornada los padres, madres familiares y acompañantes se mostraron

23 de Enero 2015 (archivo fotográfico de práctica 2014- 2015)

participativos en el transcurso de la actividad denominada “lluvia de ideas” la cual giró en torno a preguntas como: ¿ qué es la universidad del valle? frente a esta pregunta los participantes respondieron que esta “es en un espacio de formación superior en que se preparan para servir a la sociedad y también donde se forman como licenciados para compartir el conocimiento adquirido con otros, es un espacio en el que adquieren habilidades para la vida personal y profesional” [Estudiante de primer semestre cohorte 2015].

De igual forma se indagó sobre las razones a las que estuvo sujeta la escogencia de la carrera por parte de los estudiantes, a lo cual respondieron “gusto por los idiomas”, “por el conocimiento de las culturas y del mundo”, “contar con habilidades para el aprendizaje de los idiomas”

En este sentido la motivación se concibe como un conjunto de disposiciones que probabilizan ciertos tipos de interacciones y resultados. Para el presente caso, se indagó por las expectativas y la motivación de ingreso a esta Universidad, como un indicador del grado de cumplimiento de metas pre establecidas que probabilizarían la permanencia o los esfuerzos para permanecer, de

igual manera indagar sobre estos aspectos, permitió conocer si dichas expectativas estaban en coherencia o relación con el programa académica escogida.

Por otra parte, el significado que le otorga el familiar a que su hijo(a) haya escogido la carrera de lenguas extranjeras, obedece a que percibe esta elección como una oportunidad para formarse profesionalmente y contribuir a una sociedad más justa y mejor.

Los autores Altamirano, Hernández y Soloaga, (2012), se refieren a la familia como una de las mayores influencias en las aspiraciones educativas de los jóvenes, relación que puedo evidenciarse en esta actividad donde los padres expresaron una alta valoración de la carrera escogida por sus hijos.

Frente a la pregunta ¿qué es un Licenciado? para ambos grupos, se obtuvo como respuesta: “es un profesor capacitado para compartir el conocimiento con otros, es una persona formada en una ciencia que debe dar razón del saber, del conocer y el hacer sobre determinada disciplina” (Grupo de padres), se piensa que actualmente éste se ha incorporado en la investigación para realizar cambios que tienden a mejorar. Por otra parte lo que los padres esperan de sus hijos al estudiar esta carrera es que tengan “un buen futuro personal y bendiciendo a los demás con sus conocimientos” (Grupo de padres). Junto a esta idea está la visión de futuro que han construido, proyectándolos en 5 años como excelentes personas y profesionales que poseen las herramientas para ejercer su profesión.

La actividad con los padres, madres, familiares y/o acompañantes de los y las estudiantes de la cohorte 2015 fue muy satisfactoria, en términos generales, en tanto se trabajó en torno a los objetivos planteados por los diferentes integrantes y superó las expectativas de todos los participantes.

Así mismo durante este periodo de práctica se llevó a cabo un segundo encuentro de padres, el cual se denominó II Encuentro Experiencias y expectativas de Padres o familiares de los y las estudiantes de la cohorte 2014-2015, el cual se llevó a cabo el día 3 de Junio de 2015 en el horario de 5:30 a 8:20 p.m en la sala Baena de la Escuela de Ciencias del Lenguaje y tuvo como objetivos:



- Fortalecer las redes de apoyo de los y las estudiantes de la cohorte 2014 y 2015 de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras.

- Identificar las experiencias y expectativas de los padres o familiares frente al ingreso a la universidad de los y las estudiantes de la cohorte 2014 y 2015 de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras.

- Informar a los padres, familiares o acompañantes de los y las estudiantes de la cohorte 2014 y 2015 de la Licenciatura de Lenguas

Extranjeras, sobre la coyuntura nacional y local de Educación superior a fin de instar un interés y participación en la defensa de la misma.

En esta actividad se contó con la participación de 29 padres y madres de familia, en un primer momento el profesor Hugo Areiza, director del programa dio la bienvenida a los asistentes, seguido a esto compartió con los padres, familiares/acompañantes de los y las estudiantes de las cohortes 2014-2015, la coyuntura política de la educación superior en Colombia, informado sobre algunos puntos contemplado en el PND³ que afecta la educación superior, por tanto se invitó a la defensa de “la universidad pública”, a estar informados sobre la situación y apoyar a los y las estudiantes ante cualquier manifestación en este sentido.

Una vez presentado el panorama nacional de la Educación Superior, los asistentes pidieron la palabra y se dio un debate en relación a las acciones que pueden adelantar con el propósito de sentar posiciones y crear alternativas para evitar la ejecución de la reforma a la educación superior. Los asistentes se inquietaron por este asunto, y preguntan qué podían hacer para hacer

³ Plan Nacional Decenal.

resistencia y apoyan a lo/las estudiantes y docentes, preguntaban también sobre las fuentes que se pueden consultar para obtener mayor información sobre la coyuntura nacional de la Educación superior.

En el segundo momento de este encuentro con padres, familiares o acompañantes, los asistentes se dividieron en subgrupos de 5 personas aproximadamente, intercambiaron ideas en relación a unas preguntas que guiaron la discusión. A continuación en la tabla 15 se retoman las preguntas discutidas y se hacen explícitos los aportes de los diferentes grupos en torno a cada una de estas:

Tabla 15

Aportes actividad Encuentro Experiencias y expectativas de Padres o familiares cohorte 2014 y 2015

1. ¿Cómo percibe la experiencia estos semestres de su hijo(a)- familiar? · Una experiencia nueva de adaptación y aprendizaje · Están orgullosos, en un proceso de adaptación, contentos, receptivos al aprendizaje · Un sacrificio con éxito · Agotados por la exigencia académica Buena guía educacional (profesores(as)), adquisición de responsabilidades, compromiso, integración familiar (mayor unión entre padres e hijos), independencia.
2. ¿Cómo ha sido el acompañamiento que usted le ha brindado a su hijo(a)- familiar para este semestre? · Ayuda económica, moral, incondicional y emocional · Motivación, seguridad, confianza, consejos, libertad · Tiempo, espiritual, responsabilidad, amor · Que se sigan preparando para el futuro y tener una mejor calidad de vida
3. ¿Cuáles son sus expectativas para el próximo semestre que su hija(a)- familiar curse? · Que el primer semestre haya sido de adaptación y que en el segundo se tenga mayor seguridad para un mejor desempeño · Continuidad, mejorar académicamente, mayor motivación, salir adelante, animo, madurez, responsabilidad, conciencia · Que no cambie de objetivo ante la adversidad y tenga la misma entrega que al inicio · Continuidad en el compromiso y disciplina que lo/la caracteriza. · Que fuera mejor estudiante y lograr excelentes promedios, proyectar hacia el futuro lo que está recibiendo y que continúe con sus principios y valores -una personas de bien y útil-. · Mucha dedicación, estar pendientes de todo en general, mucho amor.

4. ¿Cómo ha sido su experiencia padre, familiar y/o acompañante en estos semestres que ha cursado de su hijo(a)- familiar? · Ha sido una experiencia satisfactoria y gratificante y con muchas expectativas de que continúen · Mucha expectativa, preocupación inquietudes, incertidumbre, orgullosos, motivación y apoyo. · Ha sido una experiencia única y de felicidad · Enriquecedora y significativa · Difícil por compromiso y acompañamiento que se tiene, satisfactorio saber que está en una muy calificada universidad a nivel nacional e internacional por tener buena guía de docentes.
5. ¿Cree usted que debería mejorar algún aspecto en su acompañamiento a su hijo(a)- En caso de contestar sí, ¿Cuál es? y ¿Qué hará para lograrlo? · Creemos que nuestro acompañamiento es total · Todas estamos cumpliendo con nuestro deber · Dedicar más tiempo, escuchar más, mayor aporte económico, mejorar prioridades. · Acompañamiento personal, económico e intelectual · Siempre hay algo que mejorar, en la dedicación el tiempo, en la ayuda investigativa frente a su proceso de formación. · Dialogar más, escucharlos y ponerse en el lugar de ellos, preguntar constantemente cómo se sienten.
6. ¿Qué siente usted cuando escucha hablar a su hijo(a)-familiar en otros idiomas? · Sentimos satisfacción orgullo, alegría porque están logrando sus sueños. · Mucha emoción, alegría, ganas de dar más apoyo. · Envidia de la buena, satisfacción, admiración e inquietud de saber de qué se trata lo que habla · Que son hijos(as) más consientes y tienen más percepción del diario vivir.

Fuente: Elaboración propia (2017)



Esta actividad permitió corroborar que las experiencias y expectativas varían de persona a persona, esto en relación a que mientras las expectativas de los estudiantes pueden encaminarse a realizar viajes alrededor del mundo y conocer nuevas culturas, los padres o familiares esperan que ellos(as) sean constantes, responsables, dedicados para que obtengan mejores calificaciones y a futuro mejoren su calidad

de vida. Seguramente ambas parte buscan o procuran el bienestar y el cumplimiento de objetivos, pero ambos experimentan procesos diferentes, que son asumidos del mismo modo. Es notorio,

que los padres o familiares con sus expectativas asignan consciente o inconscientemente, una presión en los y las estudiantes de cumplir y en los mejores términos con su formación académica.

Este es un dato interesante de resaltar entendiendo que estas diferencias de expectativas se encuentran relacionadas a las fases en el desarrollo de la personalidad las cuales ayuda a explicar la conducta del individuo. Retomando a Erik Erikson (2000) y pensando en lo expresado por los y las estudiantes, quienes en su mayoría se encuentran entre los 17-19 años, estas se encuentran en relacionadas a los cambios que se vive en la Fase 5 “Identidad del ego frente a confusión de roles o etapa de la adolescencia” en tanto:

“La tarea principal es la consolidación de la identidad, debido a que los cambios físicos y psíquicos de la pubertad generan un período de conflicto psicológico interno, que hace que se entre en un sentido de continuidad y estabilidad con respecto a uno mismo a lo largo del tiempo (...) en esta etapa se deben fortalecer los intereses, gustos, valores, principios que permitan el crecimiento, además de delimitarse a sí mismo fuera de sus padres y familia” (P.69)

Por otro lado las expectativas planeadas por los padres o familiares están relacionadas al proceso de la Fase 7 “Generatividad frente a estancamiento o etapa del adulto medio o maduro” en este sentido:

“lo crucial es fortalecer la capacidad de cuidar y facilitar el desarrollo de las generaciones más jóvenes. Los adultos se constituyen guías, y necesitan de los niños y/o adolescentes para cuidar de ellos” (P.75)

Con lo anterior se puede vislumbrar como estas etapas el individuo se enfrenta, y es de esperar que domine y/o asuma nuevos retos, posibilitando entonces que los individuos, en este caso los y las estudiantes como los padres o familiares, modulen sus hábitos, costumbres, pensamientos y actitudes para su continua evolución.

Por este motivo, la intervención de las practicantes de Trabajo Social se encaminó a hacer entender a estos que es importante darles la oportunidad de que los hijos(as) o familiares se equivoquen y hasta fracasen, porque ante situaciones como estas las personas desarrollan capacidades de frustración y resolución de circunstancias difíciles, además que de una u otra

manera les da un grado de responsabilidad frente a los nuevos procesos que sumen, como lo es la formación profesional, puesto que los padres- familiares, pueden preocuparse por ellos pero no son responsables directos de que estos alcancen tal fin.

Se hizo énfasis en la importancia que tiene el acompañamiento afectivo de estos en la formación académica de los y las estudiantes, precisando que el apoyo económico es pertinente, pero no es la única estrategia de aportar en el proceso, la cercanía, en términos de preocuparse por el proceso formativo y personal contribuye no sólo a la creación y fortalecimiento de las redes de apoyo sino al fortalecimiento emocional de la persona, en tanto ser social y a la construcción y reconstrucción de significados parentales y filiales.

En la experiencia de práctica 2015- 2016 esta actividad se denominó jornada de inducción a las familias, se llevó a cabo el día 11 de Marzo de 2016 en el auditorio 3 de la Facultad de Ingenierías y contó con la participación de 60 familiares y 65 estudiantes de la cohorte 2016 así como la participación de los profesores Hugo Nelson Areiza y Gelbert Samacá, tuvo como objetivo principal afianzar las redes de apoyo entre acudientes, estudiantes de la cohorte 2016 y el programa de licenciatura en lenguas extranjeras. Este se pretendía conocer las expectativas y miedos que tenían los familiares y estudiantes de la cohorte 2016 frente a su proceso de



formación, buscando propiciar un espacio de diálogo con los familiares de los estudiantes de la cohorte 2016 sobre los cambios que vive un estudiante al pasar de secundaria a la educación superior, las vulnerabilidades a las que los/las estudiantes podrían estar expuestos y las herramientas que le brinda la universidad y el programa de licenciatura para acompañar su proceso de formación.

En esta, las familias y los estudiantes tuvieron el papel protagónico donde cada uno manifestó sus pensamientos y expectativas frente al nuevo proceso de formación a iniciar. En este orden de ideas se indagó a los familiares sobre las expectativas y miedos que ellos tenían sobre el proceso



de formación de los estudiantes, en este sentido se reconoce que su principal expectativa es que los y las estudiantes puedan culminar su proceso de formación en el tiempo estipulado al igual que se puedan formar como personas y ser felices. De igual forma un elemento que fue expresado por varios acudientes fue

la expectativa de que la Universidad les brinde a los y las estudiantes las herramientas necesarias para su proceso formativo.

Frente a sus miedos, se visualiza como el mayor miedo que los acudientes tienen frente al proceso de formación de los y las estudiantes es el contexto de universidad específicamente el tema de las sustancias psicoactivas y las dinámicas propias de una universidad pública, planteando que por los paros los tiempos pueden extenderse. También en 3 de los subgrupos expresaron como miedo la posibilidad de que los y las estudiantes deserten de su carrera por distintos motivos como la desmotivación, la desilusión, peso académico entre otros.

Por otro parte, a los estudiantes se les preguntó sobre cuál consideraban ellos era la forma en que sus acudientes podrían apoyarlos en su proceso de formación, en este sentido los estudiantes plantearon que es indispensable el apoyo y acompañamiento de sus padres en su proceso de formación académico, en este sentido se presentan elementos tanto de orden económico como de orden



psicológico y emocional, teniendo en cuenta que esta nueva experiencia académica los llevará de alguna forma a ser personas más autónomas, pero que a pesar de ello requieren un acompañamiento de sus padres o acudientes en las diferentes situaciones que se les pueda presentar a lo largo de este proceso, por otro lado los estudiantes plantearon que quieren sentirse

motivados por sus padres a culminar su proceso académico, planteando que esta motivación los llevará a perseverar en su proceso de formación y a culminar con éxito. Por último se les preguntó a los acudientes sobre cuál sería el apoyo que ellos a partir de la jornada que habían vivido a lo largo del día habían consideran que podrían brindarle a los y las estudiantes, en sentido ellos plantearon que logrado ser más conscientes que ellos como familiares debían de brindar a los y las estudiantes un apoyo en todos los ámbitos, recalcando lo económico y lo emocional en donde en este último, hablaban de poder establecer una comunicación asertiva, tener confianza, brindarle los espacios, apoyarlos y acompañarlos en sus decisiones entre otras.

Para finalizar la jornada se procedió la realización de la actividad “La carta” la cual tuvo como propósito que estudiantes y familiares manifestaran unos a otros sus sentimientos y compromisos frente a esta etapa que estaban por comenzar. Esta se pensó como una actividad de mayor intimidad entre los padres y acompañantes con los y las estudiantes.

Según las expresiones de los familiares durante estas actividades, se puede apreciar la valoración e importancia de su acompañamiento en el proceso formativo de sus hijos y familiares. De ahí que se tomara la decisión de realizar un segundo encuentro con los familiares de los mismos estudiantes para dar seguimiento o conocer la experiencia del acompañamiento.

Vincular a los padres y madres de familia, es reconocer su rol como figuras cuidadoras o responsables de los y las estudiantes, por tanto es pertinente que estos sean participantes activos del proceso formativo de los y las mismas, al tiempo que se fortalece la Escuela en términos promoción de redes vinculares entre todos sus actores.

Las actividades desarrolladas nos permiten reconocer el “apoyo” desde una lectura social inscrita en una perspectiva psicosocial que puede asumirse de diferente manera como lo es el apoyo o acompañamiento integral a una persona, a una familia, o incluso a un padre/madre con sus tareas parentales. De esta forma, una red de apoyo “como forma de relación y como sistema de transferencias, pueden proveer varios beneficios y retribuciones para las personas” (Fernández y Robles, 2012, p.2), de esta manera, cuando se habla de diferentes beneficios proporcionados por la red de apoyo, se establece que estos pueden ser de tipo material o emocional, frente a ello, los autores señalan que las redes de apoyo cumplen un papel importante para las personas provocando un impacto significativo en el ámbito emocional. Todo ello construido a partir del establecimiento de vínculos sólidos en que una de las figuras asume un rol que socialmente es significativo para la persona. En síntesis, hay que tener en cuenta que las redes de apoyo “son las

transacciones interpersonales que implican afecto, ayuda y afirmación; constituyen un flujo de intercambio de recursos, acciones e información” (Fernández y Robles, 2012, p.86).

Así mismo, el fortalecimiento de las redes de apoyo familiar se constituye como una herramienta importante para prevenir los factores de deserción e impulsar la permanencia y el éxito de los y las estudiantes, en este sentido, Bueno (2005, p. 40) plantea que

“Los jóvenes que mantienen buenas relaciones familiares (Ruther, 1999) están propensos a mantenerse en la universidad porque reciben el apoyo emocional, ayuda en sus dificultades personales y las decisiones acerca de sus carreras; a diferencia de aquellos que no tienen familia, o si la tienen no reciben ningún apoyo de ella. Algunos estudiantes al encontrarse lejos de sus familias, pueden experimentar inseguridad y ansiedad porque las ataduras familiares son demasiado fuertes y por ignorancia o temor, no reciben el estímulo de sus padres para separarse de ellos. Además, durante el proceso de esa transición de salir del seno de su hogar y de su medio ambiente se ven obligados a hacer muchos ajustes en un período de tiempo corto donde se tienen de ellos unas expectativas académicas altas.”

En este sentido, reconociendo los aportes de Bueno (2005) en nuestra implementación de la propuesta de intervención la actividad realizada buscó el fortalecimiento de las redes de apoyo de los/las estudiantes en su proceso formativo, de igual manera la actividad generó un espacio de reflexión y comunicación entre padres y estudiantes, promoviendo patrones de relación familiar de escucha activa e impulsó a la adaptación al nuevo rol que enfrentan sus hijos como estudiantes universitarios con nuevas responsabilidades y espacios de interacción.

Según Carballo, Elizondo, Hernández; Rodríguez; Serrano (1998, p. 63) es importante las redes de apoyo social, las cuales adquieren relevancia en tanto se constituyen en fuentes de apoyo y comprensión para los/as jóvenes, entre las principales se encuentran: la familia, los/as amigos/as, los/a educadores/as y actores del entorno comunitario. En este sentido, es importante que los/as adolescente logre identificar a un/a adulto/a o joven significativo/a, que le proporcione el apoyo que requiere en un momento determinado.

5.7. Intervención Grupal

5.7.1. Jornada de inducción a estudiantes de primer semestre

Esta actividad en ambos procesos de práctica se construyó conjuntamente con el director de programa, quien junto a un equipo de docentes y el apoyo de las practicantes de Trabajo Social realizó una semana de inducción para los y las estudiantes de primer semestre de cada periodo

con el fin de darles a conocer algunos temas y/o dinámicas que se desarrollarían a lo largo de su proceso de formación académica en la Licenciatura de Lenguas Extranjeras.

“Se presentó la estructura curricular de la carrera de Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés- Francés, se plantearon estrategias para la adquisición de hábitos para el aprendizaje de las lenguas, sensibilización ante el aprendizaje de las mismas y sus implicaciones, y el énfasis de la formación como licenciados. Frente al acompañamiento de Trabajo Social se presenta el espacio de Trabajo Social como el encargado de brindar orientación psicosocial a los y las estudiantes en situaciones que comprometan su formación profesional y como el promotor de iniciativas que permitan articular un trabajo con padres de familia- escuela como redes de apoyo que aporten al bienestar y acompañamiento de los y las estudiantes en esta etapa de la vida (...) se les presentó la unidad académica y la universidad como el espacio de formación, pero también como un espacio de esparcimiento y recreación pertinentes para el desarrollo personal, posibilitando que los estudiantes de primer semestre tuvieron la oportunidad de plantear inquietudes o desmitificar aspectos que pensaban encontrar en su paso por el programa en particular y de la universidad en general.” [Santana y Otero, informe final de práctica, 2015].

Según Tinto (1989) Desde el punto de vista institucional, existen varios periodos críticos en el recorrido estudiantil en que las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir directamente en la deserción. El primero se desarrolla durante el proceso de admisión, cuando el estudiante realiza el primer contacto con la universidad. Durante la etapa de indagación y solicitud para ingresar a una determinada institución, los sujetos forman las primeras impresiones sobre las características sociales e intelectuales de la misma. Esas impresiones, que se originan en gran medida en los materiales que la universidad distribuye entre los postulantes al ingreso, contribuyen a la elaboración de expectativas previas a la admisión sobre la naturaleza de la vida institucional y, a su vez, esas expectativas influyen en la calidad de las primeras interacciones que se establecen con la institución. La formación de expectativas fantásticas o equivocadas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica puede conducir a decepciones tempranas y poner en movimiento una serie de interacciones que lleven a la deserción. Por lo tanto, es de interés de las instituciones generar en los estudiantes que ingresan expectativas realistas y precisas acerca de las características de la vida institucional.

En este sentido y con el propósito de mostrar a los estudiantes de manera clara tanto el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, su estructura curricular y la vida institucional en general para la comprensión de las realidades con las que se pueden enfrentar a lo largo de la carrera, se realiza desde el inicio de su proceso formativo esta actividad.

5.7.2. Actividades con graduandos



Esta actividad en el proceso 2014-2015 se denominó “Recuerdo y te cuento mi experiencia en la U”, esta se llevó a cabo el día miércoles 6 de mayo de 2015, en los horarios de 10:00 a.m. - 12:20 am. y de 5:00 p.m. - 7:20 p.m. en la sala Baena de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, contó con la participación de los estudiantes de las cohortes 2014

y 2015 y tuvo como objetivo estimular a los /las estudiantes de la cohorte 2014 -2015 a la permanencia estudiantil a partir de su propia experiencia de la U y la de sus compañeros egresados.

A modo de taller los estudiantes de las cohortes 2014-2015 plasmaron en un pliego de papel imágenes de la experiencia adquirida desde el ingreso a la Universidad y después socializaron el significado de cada imagen. Para ello se propuso la participación de los y las estudiantes a través de sub grupos frente a sus experiencias en la Universidad. Se contó con la participación de 3 egresadas que compartieron cómo fue su paso por el programa académico y la universidad. En el desarrollo de esta, los/las estudiantes participaron activamente, compartiendo sus experiencias, de acuerdo al momento del proceso formativo en el que se encuentran. Señalaron aspectos en común como “el gusto y la facilidad por los idiomas”; se encontró opiniones divididas en relación a “querer o no ser profesores”; otros(as) que ingresaron al programa, convencidos que saben mucho de los idiomas, pero cuando llegan se dan cuenta que no es así. También se identificaron a aquellos(as) estudiantes que no se encontraban muy convencidos de que realmente la Licenciatura en Lenguas Extranjeras fuera la carrera que querían estudiar, manifestaron que en el camino han evidenciado otros gustos e intereses, un estudiante manifiesta que: “encontrado cosas nuevas que no nos apasionan tanto como lo otro, (refiriéndose a otras actividades que los apasiona como la música y los deportes) pero ha sido un buen plan B”.



6 de mayo 2015 (archivo fotográfico de práctica 2014- 2015)

se dio a partir de la iniciativa del director del programa Hugo Areiza, quien generó debate frente a la postura ético-política que deben asumir los/las estudiantes y los/las docentes ante las políticas neoliberales del gobierno actual y la implementación del PND (Plan Nacional de Desarrollo), invitando desde los múltiples espacios de encuentro que tiene la universidad a defender “la universidad pública”, desde la divulgación de la problemática con los otros, de manera que se reconoce la otredad, la diversidad de pensamiento, de modos de actuar, de ser y de



6 de mayo 2015 (archivo fotográfico de práctica 2014- 2015)

En consecuencia, el espacio universitario no sólo es un espacio de aprendizaje en relación a lo académico, frente a la enseñanza de paradigmas, teorías, la adquisición de nuevas lenguas, o el conocimiento de las perspectivas de nuevas culturas, es también un lugar donde se construyen posturas políticas frente a la pertenencia a ésta y a la sociedad, esto

estar en el mundo, donde se encuentran similitudes a partir de experimentarse el uno con el uno dentro del entorno de la universidad. Por ejemplo, el gusto por los idiomas es un denominador común que convoca a los y las estudiantes en este programa académico y que a partir de ahí, comienzan a tejer relaciones que se fortalecen de acuerdo a eso en común, pero que pueden no crecer en la medida que van conociendo nuevas dinámicas del ambiente

universitario, como las relaciones con pares de

otras unidades académicas, o gustos por otras actividades diferente de los idiomas, entre otras.

Otro aspecto que afloró a partir de la socialización de las experiencias de los y las estudiantes en la universidad y el cual se relaciona con lo anteriormente dicho acerca de ser profesores o no,

es que aún los y las estudiantes no tiene claridad sobre lo que quieren hacer al final de la carrera. Esto se relaciona con el hecho de que en su mayoría de los/las integrantes de las cohortes 2014 y 2015 son jóvenes entre 17 y 21 años, los cuales están en un momento en el que construyen y deconstruyen sus planes o proyectos de vida a partir de sus gustos y pasiones, de sus sueños y aspiraciones, de sus condiciones sociales, familiares y un sin número de factores que explicaría por qué ellos desean ciertas cosas.

El Proyecto de vida como lo expresa Hernández (s,f, p, 3-4) “es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales, de esta manera, la configuración, contenido y dirección del Proyecto de Vida, por su naturaleza, origen y destino están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad. Se evidencia como los jóvenes están en una construcción y deconstrucción constante de su proyecto de vida de acuerdo a sus intereses y estipulación de metas”

En este sentido Puerta (s, f) expone que desde que el ser humano tiene conciencia de sí mismo suele formularse preguntas en relación a su existencia misma, que lo conducen a trazarse metas y a querer proyectarse hacia el futuro en la búsqueda de respuestas y de su realización personal. De este modo, para lograr resultados positivos las personas pueden diseñar un proyecto de vida a partir de la conciencia que tienen de sí mismos, de la realidad que les rodea y de su existencia. Por este motivo, cuando un joven concibe un proyecto para encaminar su vida, ese ejercicio ya es una contribución importante para su desarrollo integral, en la medida en la cual lo obliga a incrementar la conciencia que tiene de sí mismo y a darle dirección y orden a su existencia.

Al hablar de estos aspectos en común que tuvieron los y las estudiantes de primer y tercer semestre de Licenciatura de Lenguas Extranjeras, es necesario evocar un término, que ha sido conceptualizado por varios autores: Joven. De este modo, ser joven no es cuestión de tener pocos años, es una categoría analítica que implica ser comprendida a la luz de factores tanto biológicos, psicológicos como culturales y/o socioculturales. En este sentido, Reguillo (2000), sustenta teóricamente este planteamiento sobre la categoría de joven cuando refiere que la edad en las personas, en un determinado momento, comienza a verse como una categoría variante, lo cual no se relaciona meramente a lo biológico, establece diferencias en función de los lugares sociales que los jóvenes ocupan en la sociedad. De modo que es necesario ver y comprender el mundo sabiendo que hay uno para cada estilo, y que unido a esto existe una constante tensión entre la identificación y la diferenciación en la cuestión de la identidad personal.

Por otra parte, de manera muy particular, los y las estudiantes mencionan seguidamente las diferencias en el proceso de admisión a la universidad, al ingreso de cada una de las cohortes, toda vez que el número de aspirantes era considerablemente desigual, mientras en la cohorte 2014 hubo alrededor de 144 aspirantes, con la cohorte 2015 en número se asciende a 585⁴. De este modo, y



16 Enero 2016 (archivo fotográfico de práctica 2015- 2016)

dependiendo del semestre en el que se encuentran, los y las estudiantes mencionaron lo difícil o no que fue para ellos/as ingresar al programa académico, al tiempo que comentaban las dificultades con la prueba interna. Sin embargo, se podría decir que en general, los/las estudiantes se sienten privilegiados al hacer parte de esta unidad académica, no sólo por el peso que tiene al pertenecer a la Universidad del Valle, sino también por la superación de los esfuerzos realizados a lo largo del proceso de ingreso. En general se encontró que los y las estudiantes tienen “la expectativa de terminar bien y en el tiempo adecuado” su formación académica.

Por otro lado, en el proceso de práctica 2015-2016 se realizaron dos actividades denominadas “Reconocimiento a graduandos” las cuales tuvieron como objetivo principal propiciar un espacio de encuentro entre los graduandos y los estudiantes de segundo semestre con el fin que los estudiantes que ya han culminado su proceso de formación pudiesen mostrar a los estudiantes que apenas inician, diferentes situaciones por las cuales ellos pasaron y a las cuales los estudiantes se podrían ver enfrentados a lo largo de su proceso de formación. De igual forma se buscó brindar un reconocimiento público a los graduandos por su meta cumplida.

4 Consultado en la dirección de programa académico.



16 Enero 2016 (archivo fotográfico de práctica 2015- 2016)

La primer actividad se llevó a cabo el día 16 de Enero de 2016 en la Sala Baena del Edificio 315 Escuela de ciencias del lenguaje y contó con la participación de 16 graduandos/as y los y las estudiantes de la cohorte 2015, en un primer momento se dio reconocimiento a los y las graduandas, en esta primera parte de la actividad se contó con la participación de la profesora

Marta Verdugo Directora de la Escuela

quien felicitó a los homenajeados y los invitó a estar en contacto con la escuela para la construcción de lazos que a futuro permitan un trabajo mutuo que favorezca a la escuela por tenerlos a ellos en su equipo de trabajo y a ellos como licenciados a ir adquiriendo experiencias en su campo profesional, se hizo entrega de reconocimientos y detalles a los graduandos.

En un segundo momento se invita a los y las graduandos/as a que compartan sus experiencias y aprendizajes más significativos en su proceso de formación o consejos que quieran compartir a los estudiantes de segundo semestre quienes están iniciando su formación profesional.

Las intervenciones que se dieron en el conversatorio estuvieron concentradas básicamente en tres aspectos, por un lado en aconsejar a los estudiantes de segundo semestre “no rendirse” y seguir a pesar de las dificultades y situaciones que se puedan



16 Enero 2016 (archivo fotográfico de práctica 2015- 2016)

presentar en su proceso de formación y no pensar en la posibilidad de cancelar semestre, salirse de la carrera o pausar su proceso de formación, que a pesar de que el camino se presenten muchas dificultades traten de permanecer en la en este, en el mismo sentido se narraron experiencias de grupos de estudio que fortalecieron tanto sus procesos de formación como las

relaciones de amistad posibilitando la ayuda mutua y la superación de diferentes situaciones académicas encontradas en el camino.

El Segundo aspecto retomado por quienes compartieron sus experiencias fue acerca del trabajo de grado en donde se logró evidenciar que gran parte de los graduados tuvieron incertidumbres a la hora de seleccionar el tema a trabajar lo que en su momento les generó mucha angustia, mencionando que es importante tener un “espíritu valiente” que piensa en arriesgarse frente a los temas a trabajar, buscando ayuda con los profesores que sirven de guía en los diferentes temas, teniendo en cuenta el reconocimiento de los temas que les apasionan y en los que los estudiantes se desenvuelven con mayor facilidad recalando que se hace más fácil trabajar en temas con los cuales se sientan motivados a terminar, en este mismo sentido una de las estudiantes expresó:

“Deben reconocer que el proceso de construcción del trabajo de grado no es un proceso fácil de llevar, sino que este es un proceso constante que requiere dedicación y disposición de tiempo, a pesar de que se cuenta con dos semestres para su realización no tengan en mente que esto es mucho tiempo; esfuércense por hacer sus entregas y avances en los tiempos establecidos y que no piensen en renunciar en esta última etapa de su proceso” [Estudiante participante]

Finalmente una de las graduandas invitó a los estudiantes de segundo semestre a “utilizar todos los espacios y recursos que la escuela les ofrece en su proceso de formación como los clubes de conversación y a solicitar asesorías con los asistentes cuando pudiesen presentar dificultades en sus materias, siempre enfocados a finalizar con éxito su proceso de formación”. [Estudiante participante]

La segunda jornada de homenaje a graduandos/as se llevó a cabo el día 27 de Mayo de 2016 en las jornadas de 10:00 a.m a 12:00 m y de 5:00 a 7:00 p.m en la Sala Buena de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, en esta oportunidad se contó con la participación de 20 graduandos/as en ambas jornadas y el acompañamiento de familiares y/o amigos así como de los y las estudiantes de primer semestre (cohorte 2016).



27 de Mayo 2016 (archivo fotográfico de práctica 2015- 2016)

escuchar atentamente las experiencias compartidas para poder realizar preguntas y compartir con el resto del grupo dichas experiencias y así lograr un conversatorio más enriquecido. En el segundo momento se explica a los asistentes que la actividad a seguir será un conversatorio en donde las graduandas serán las protagonistas y compartirán con los estudiantes de primer semestre las experiencias significativas que ellas consideran marcaron su proceso de formación, sin embargo se les expresa que dichas experiencias deberían darse en torno a dos de los tres niveles de aprendizaje (el saber ser, saber aprender o saber hacer) los cuales antes de iniciar la actividad, fueron explicados por una de las practicantes para tener claridad sobre los mismos.

Una vez dadas las explicaciones se dio paso a explicar en dos diapositivas los niveles de aprendizaje mencionados anteriormente y se dio paso a la división de los subgrupos conformados por estudiantes de primer semestre, graduandos y familiares.

Una vez pasado el tiempo, se solicita a los estudiantes de primer semestre a hacer la socialización de las experiencias compartidas, en este sentido los participantes compartieron las siguientes:

Igual que en la experiencia anterior la actividad se llevó a cabo en dos momentos, en primer lugar se dio reconocimiento a los y las graduandas por la culminación exitosa de su proceso de formación, se hizo entrega de reconocimientos y detalles de parte de la Escuela.

También se expresó a los estudiantes de la cohorte 2016 que ellos deberán de



27 de Mayo 2016 (archivo fotográfico de práctica 2015- 2016)



27 de Mayo 2016 (archivo fotográfico de práctica 2015- 2016)

que permite de cierta forma apostarle a una formación integral de profesionales.” [Estudiante grupo 1]



27 de Mayo 2016 (archivo fotográfico de práctica 2015- 2016)

parte de ellas tuvieron la posibilidad de viajar a otros lugares, hacer intercambio expresando que en ese momento necesitaron de mucha concentración, dedicación y hacer sacrificios para volver esa experiencia una fuente para crecer como estudiante e ir conociendo elementos que podrán tal vez hacer en sus trabajos de grado, por tanto invitaron a los estudiantes a evaluar las posibilidades de viajar.” [Estudiante grupo 2]

“La necesidad de tener experiencias con docentes y no dejarse influenciar por comentarios de compañeros hacia algunos de ellos, las graduandas enfatizaron en que deben de arriesgarse a ver clase con el profesor exigente, el relajado, el amable, el mala gente, el que coloca muchos trabajos y demás dado que viviendo esas diversas formas de trabajo o “personalidades” pueden ir construyendo su propia identidad como futuros docentes.” [Estudiante grupo 3]

“Es importante buscar la manera de hacer parte de grupos de teatro ya que desarrollar estas capacidades es muy significativo en la medida en que ayuda al desarrollo de la expresión corporal, elemento que favorece también a las características que debe de tener un docente. Así mismo es importante compartir e integrarse con la diversidad de espacios que brinda la universidad como lo son los torneos deportivos, hacer parte de un equipo deportivo, las audiciones, las asambleas, las marchas y demás dado que eso es lo

“Culminar el proceso de formación en 5 años es algo que sí se puede, no es un imposible sino que por el contrario debe de convertirse en esa gran meta dado que si desde el inicio están pensando que es difícil graduarse en 5 años pues ya están colocando de antemano una barrera a ese objetivo y terminará siendo una “cruz muy pesada. Las graduandas resaltaron el valor de la dedicación y/o esfuerzo que se necesita para culminar la carrera, ellas expresaban como gran

“El compañerismo es algo determinante para hacer frente a diversas dificultades. Las graduandas expresaron que para ellas fue de vital importancia contar con un grupo de compañeros que estaban pendientes mutuamente de las cosas que iban sucediendo a los compañeros. Si bien es cierto no siempre estaban en el mismo grupo, ellas trataban de que en los grupos donde algún compañero tuviese dificultad con algún idioma se hacían grupos de trabajo en pro de ayudarlo a 2-3 que estaban “quedados” y así lograr salir todos satisfactoriamente del curso.” [Estudiante grupo 4]

Una vez terminada la intervención de los estudiantes de primer semestre, se invita a alguna de los acudientes para que tome la palabra y comparta con los asistentes cómo fue la experiencia de acompañamiento a las graduandas en su proceso de formación. En este espacio se dio la intervención de la madre de una de las graduandas quien expresó:

“Para mí lo más duro de este acompañamiento fue las largas jornadas de mi hija frente al trabajo de grado, hubo situaciones en donde yo me acostaba y al día siguiente me encontraba con que mi hija no había dormido en toda la noche, es importante que ustedes cuenten con alguien quien les apoye a lo largo de todo este proceso, porque pueden llegar a pasar por momentos difíciles como querer dejar la carrera como le sucedió a mi hija, en esos momentos deben tener una voz de aliento que les diga qué hacer, que les incentive a seguir adelante, que les diga que ustedes pueden y así como lo hizo mi hija poder llegar terminar sonriendo y llorando de la emoción a un auditorio donde la llamen graduanda” [Madre de estudiante]

Así mismo se da la intervención del profesor Felipe Robayo quien felicita a las graduandas por su meta cumplida y dice a los estudiantes de primer semestre que el horizonte es algo que se va ampliando con el caminar en la carrera y que este no solo se construye de frente sino también a los lados, expresa que existen elementos que les ayudan en ese crecimiento. De igual forma el profesor Luis Benavides manifiesta su orgullo al conocer el proceso formativo de las graduandas, así mismo les felicita por su dedicación y compromiso en la realización de sus trabajos de grado, finalmente el profesor Hugo Areiza resalta algunos elementos mencionados en la socialización de esta actividad, principalmente expresa que la carrera si se puede culminar en 5 años, que deben de apostarle a vivir experiencias como los intercambios y por último el compañerismo que deben de iniciar a construir desde ahora.

En este sentido, las actividades desarrolladas buscaron por una parte hacer un homenaje a los estudiantes que culminan con éxito su proceso de formación y por otro lado mostrar a quienes recientemente han iniciado su proceso que si es posible hacerlo, a pesar de las diferentes dificultades y circunstancias que puedan presentarse a lo largo de este camino (como lo expresaron los graduandos); poder conocer las experiencias de éxito académico fue una experiencia muy significativa para los estudiantes de los primeros semestres en tanto

manifestaron sentirse alentados a asumir las diferentes situaciones que se puedan presentar a lo largo de su proceso de formación para culminar con éxito su proceso académico, en este sentido Tinto (1989) plantea como estrategia para prevenir la deserción temprana emplear alumnos de los últimos años como consejeros, proporcionar sesiones de asesoramiento y orientación tempranas y establecer tutores académicos para conjuntos de nuevos estudiantes, estas constituyen unas pocas de las posibles intervenciones que pueden ayudar a los estudiantes a adaptarse a la vida universitaria.

5.7.3. Actividad de fortalecimiento de la dinámica grupal cohorte 2015



18 Enero 2016 (archivo fotográfico de práctica 2015- 2016)

Esta actividad fue desarrollada en el proceso de práctica 2015-2016, el día 18 de Enero de 2016 con el grupo 03 de francés, conformado por estudiantes que ingresaron a la carrera en el año 2015 y en ese momento se encontraban en tercer semestre. Este grupo se encontraba en el curso de Francés II dictado por el profesor Gelbert Samacá quien manifestó la necesidad de realizar una actividad sobre trabajo grupal.

Esta actividad tuvo como objetivo evidenciar la dinámica grupal que se presentaba en este grupo, mostrando la incidencia que ésta tiene en el proceso formativo de los/las estudiantes. En este sentido, en un primer momento se identificó cuál era el papel que cada uno de los y las estudiantes cumplía al interior del grupo a partir de la percepción que sus compañeros, evaluando desde ahí si dicha percepción estaba en coherencia con la propia. Partiendo de estas percepciones se posibilitó que cada uno de los estudiantes reflexionar sobre su manera de ser y actuar en el grupo, en este sentido en la socialización de la actividad los estudiantes manifestaron que tenían varias falencias en la convivencia grupal sobre todo en aspectos como comunicación, respeto, cooperación, entre otros, a partir de las intervenciones realizadas, se plantea la realización conjunta de acuerdos para la comunicación y relación entre los integrantes del grupo, en este sentido los integrantes del grupo acordaron: evitar los tratos despectivos, evitar hacer

comentarios que puedan hacer sentir mal a sus compañeros, entender y respetar el espacio de cada uno, respetar la diferencia, formas de ser y de pensar de cada uno, tolerar y respetar las opiniones de todos, evitar hacer lo que no quiere que le hagan, aprender a escucharse y respetar lo que los otros compañeros opinen, hablar de buena manera a las personas, asistir a clase y cumplir con las obligaciones de la misma, llegar a tiempo a la clase, respetar cuando los otros compañeros exponen (dejar de hacer otras cosas y prestarles atención) y evitar salirse del salón, ser corteses (saludar), respetar las opciones de vida de cada uno (religión, postura política etc.), tener una comunicación asertiva, ser solidarios.

Como cierre de esta primera parte de la actividad las Trabajadoras Sociales en práctica plantean una reflexión de la actividad y la importancia de la realización de acuerdos de comunicación y relación al interior del grupo; dando paso a la participación de algunos estudiantes quienes plantearon la pertinencia de las actividades realizadas debido a las situaciones que en ocasiones se llegaron a presentar en el grupo así como de hacer consciente su papel en el grupo y las actitudes que en ocasiones tenían con su compañeros.

En la segunda parte del taller se tuvo como propósito evidenciar los procesos de toma de decisiones y comunicación grupal, para ello se utilizó la técnica denominada “El viaje” en la cual en un primer momento de forma individual debían tomar la decisión de escoger cinco elementos que les serían útiles para sobrevivir en una situación planteada, a partir de sus apreciaciones individuales debían discutir y tomar una decisión grupal, la realización de esta parte del taller posibilitó que como grupo identificaran cuales eran los mecanismos y/o el proceso que ellos utilizan a la hora de debatir en grupo sobre un propósito (en este caso, construir una lista de elementos primordiales), en este sentido los estudiantes plantearon la importancia de escuchar al otro y poder entender las razones por las que sus compañeros habían tomado sus decisiones en el momento de priorizar algunos elementos sobre otros, ello los llevo a construir de manera conjunta una lista grupal en la que todos estuvieron de acuerdo y fue escuchada la voz de todos. En este sentido, desde la perspectiva de Trabajo Social, la intervención con grupos posibilita la participación social generando espacios de construcción donde los protagonistas crean formas significativas de resolución de sus propias dificultades, en este sentido impulsa a los individuos a la potenciación de sus habilidades, a encontrar y emplear sus propios recursos, a elegir entre varias alternativas y a promover la participación de todos sus miembros, creando un clima de confianza que favorece la incorporación y, por tanto, se crean las condiciones que sirven de



18 Enero 2016 (archivo fotográfico de práctica 2015- 2016)

soporte fundamental, no sólo para el desarrollo de habilidades, sino también para actuar conjuntamente, lo que a su vez se traduce en una actitud responsable de su proceso formativo y crecimiento personal (Villegas,1993)

Así mismo, según Banz (2008) Trabajar en las dinámicas grupales tiene múltiples ventajas tanto para las personas como para la institución, en

tanto se reconocen las dinámicas que se están presentando y la incidencia que estas tienen para su proceso formativo, logrando reconocer las dificultades que se están presentando al interior del grupo y acordando las soluciones que como grupo pueden tener frente a estas, posibilitando el trabajo con menos tensión, la resolución de problemas y generando confianza y seguridad.

En el seguimiento de esta situación grupal tanto los integrantes del grupo como el profesor Gelbert Samacá manifestaron a las Trabajadoras Sociales en práctica que a partir de las actividades realizadas se había presentado un cambio en las dinámicas grupales principalmente en la comunicación y relación entre los estudiantes, evidenciándose mayor respeto y apoyo entre compañeros.

5.8. Intervención Institucional

5.8.1. Conformación de equipo de consejería estudiantil

La consejería estudiantil no fue un tema que desde el inicio del proceso de práctica 2014-2015 se haya pensado, en este sentido Alejandra Santana expresa:

“La Universidad se ha pensado el tema de la deserción a partir de la consejería estudiantil (...) la Universidad se ha interesado sobre el tema, que los resultados no hayan sido lo que uno espera es ya es otra cuestión. Nosotras dijimos vamos a ver cómo es eso de la consejería estudiantil porque nosotras tampoco sabíamos, estábamos en esa búsqueda de saber cómo eran las cosas. Fuimos entonces a hablar con la profesora Amparo Huertas y ella nos explicó un poco, entonces comenzamos a mirar para ver si era posible implementarlo y evaluar si se podían tener 2 o 3 profesores que pudiesen para que se hicieran cargo de la consejería estudiantil, es decir, que quisieran apadrinar de alguna u otra manera estudiantes que tuvieran

situaciones en su casa realmente difíciles, y poderlos ayudar en su proceso formativo a tener éxito. De ahí entonces sale el proyecto de nosotros “Éxito Académico”. (A. Santana, entrevista, Agosto 29 2016)

Por ello se realizó un acercamiento a la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA) para conocer del proceso desarrollado en la Universidad, pero allí no se obtuvo respuesta porque manifestaron ser un tema que aún no estaba constituido en la universidad por tanto no tenían información que aportar. Posteriormente, fueron a hablar con la profesora Amparo Huertas de la sesión de francés de la Escuela, quien había realizado el Diplomado en Consejería Estudiantil Universidad del Valle, organizado por la Vicerrectoría Académica, Dirección de autoevaluación y calidad académica, Subdirección, coordinado por la Doctora Claudia Millán Subdirectora de calidad de la DACA dictado en los meses de Marzo-Junio del año 2013 y con ella encontraron todo un plan estratégico para desarrollar la consejería en la Escuela, pero se dieron cuenta que para poder hacerlo debían contar con recursos económicos y de tiempo, los cuales la Escuela no estaba dispuesta a asignar, por tanto desistieron del proyecto en ese momento.

Sin embargo, esta intención fue retomada por el proceso de práctica de Trabajo Social 2015-2016, en el cual también hubo dificultades para conformar el equipo de consejería estudiantil en la Escuela de Ciencias del Lenguaje. En un principio se diseñó, junto con el Director de Programa Académico y el supervisor de práctica, una encuesta dirigida a los y las docentes con el fin de indagar sobre el conocimiento que tenían sobre la consejería estudiantil, su consideración acerca de la relevancia de su implementación en la Escuela y la disposición de ellos para hacer parte del equipo de profesores consejeros, pero esta encuesta sólo fue diligenciada por 5 docentes del total de los 50 de la Escuela. En este sentido se puede ver el poco interés de los y las docentes en esta propuesta, pues esta era un instrumento sencillo y de pocas preguntas, sin embargo no fue diligenciado por la mayoría de estos.

En las respuestas enviadas tuvimos que dos de los y las docentes expresaron disposición para hacer parte de la consejería, y tres manifestaron su interés pero argumentaban no contar con el tiempo requerido. A pesar de tener tan pocos docentes interesados, las estudiantes en práctica propusieron brindar un taller de capacitación sobre la consejería estudiantil para aquellos docentes que habían tenido una respuesta positiva, pero al buscar ayuda en la DACA no hubo quien diera respuesta y tampoco se contaba con los documentos suficientes que permitieran

diseñar un taller por parte de las propias practicantes, por tanto, esta actividad no se llevó a cabo. Frente a este panorama, el supervisor de práctica y el Director de Programa Académico manifestaron no seguir intentando actividades con los docentes, dado que lo más importante para desarrollar la consejería estudiantil es tener disposición de hacer, por tanto el objetivo de constituir un equipo de consejería estudiantil en la Escuela de Ciencias del Lenguaje quedo pausado.

Las explicaciones que se tienen para esta situación son múltiples. Por un lado hay que tener en cuenta que en el artículo 1 de la resolución 078 de Junio de 2005 del Consejo Académico, establece un programa piloto de Consejería Estudiantil en la Universidad del Valle, en donde se estipula que el docente que realice la labor de consejería, deberá “orientar al estudiante en su proceso de matrícula académica, hacer seguimiento del desempeño y desarrollo académico del estudiante, orientar la vida universitaria según lo establecido en el reglamento estudiantil, promover y estimular en el estudiante actividades formativas para un mejor desarrollo como persona, entre otras. También en el artículo 6 de dicha resolución se establece que “Se reconocerá en la asignación académica como parte de las actividades orgánicas complementarias, hasta 2 horas-semestre de consejería por estudiante.”. Lo anterior implica que los y las docentes asignen tiempo de su vida y una franja de su tiempo académico para realizar la atención estudiantil lo cual configura para ellos cierta resistencia.

Por otro lado, cuando en el proceso de práctica 2015-2016 se realizó un acercamiento a los y las docentes para conocer sus argumentos frente a no querer hacer parte del equipo de consejería estudiantil de la Escuela, ellos manifestaron que al momento de conocer o entender cuál era su función, su papel en la vida de los y las estudiantes, sienten “miedo” frente al hecho de pensar que deben ayudar a un estudiante con su vida personal y no se sienten preparados para ello porque conocer la vida privada de muchas personas podría ser perjudicial para sus propias vidas. Prefieren tomar distancia y si en algún momento, conocen alguna situación, mejor remiten al estudiante a un servicio de atención. Frente a esto, en el informe final de práctica 2015-2016 se planteó que:

“A raíz de la experiencia que se tuvo desde la orientación individual de los y las estudiantes se podría pensar que algunos de los y las docentes están realizando acompañamiento a los y las estudiantes en su proceso de formación, dado que desde ellos se han remitido varios casos o han acompañado al estudiante al espacio de orientación. De igual forma hay un interés por parte de los y las docentes por las diferentes situaciones que a nivel grupal se presentan y requieren de acompañamiento desde Trabajo Social, solicitando

orientación por parte de las Trabajadoras Sociales en práctica para la realización de actividades que aporten al mejoramiento de estas. (Martínez y Urrea, Informe final de práctica, 2016, p.).

6. POTENCIACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Éste es el último capítulo de este trabajo de sistematización de experiencias. Aquí desarrollaremos las ideas relacionadas con el último eje de sistematización “aprendizajes para futuros procesos de intervención” y que intenta aportar elementos para potenciar, en el sentido que propone la metodología de sistematización que hemos utilizado, estas experiencias de práctica hacia mejores propuestas de intervención en el campo problemático de la deserción/permanencia estudiantil en la Universidad del Valle. Las ideas que se presentan en este capítulo están ordenadas en cuatro apartados: alcances y facilitadores de la experiencia; tensiones y obstaculizadores; conclusiones; recomendaciones. A su vez, cada uno de estos apartados hace alusión a los ejes de intervención individual, familiar, grupal e institucional.

6.1. Alcances y facilitadores

Ambas experiencias de práctica implicaron diferentes desafíos para las Trabajadoras Sociales en práctica, estos principalmente enfocados en el reconocimiento de la profesión de Trabajo Social dentro de las dinámicas institucionales de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Uno de los principales alcances fue el reconocimiento de la importancia de la intervención de Trabajo Social en el proceso de formación de los y las estudiantes, que se refleja en gran parte en el aumento paulatino de la asistencia y participación de estudiantes y familiares en las diferentes actividades propuestas y el respaldo de las directivas de la Escuela para dar continuidad al proceso mediante la asignación y adecuación de una oficina para brindar la orientación individual a los estudiantes y la dotación de materiales para otras actividades, sobre todo en la segunda experiencia.

“Se ve la acogida que tuvo el espacio de orientación que fue una de las actividades que más marcó ese proceso porque los estudiantes asistían, pues no masivamente, porque sería una mentira realmente, pero el hecho de que fueran unos cuantos estudiantes los que fueran y utilizaran el espacio, para nosotras era realmente significativo” (A. Santana conversación personal, Agosto 29 2016).

Algunos docentes manifestaron su apoyo al proceso especialmente al primer proceso de práctica desarrollado brindando tiempo de sus clases para la realización de las actividades:

“Lo que se hacía era organizar horarios de clase, entonces los profesores de inglés nos regalaban una hora y los de francés nos regalaban otra hora, y teníamos ahí dos horas para Trabajo Social” [A. Santana conversación personal, Agosto 29 2016].

Sin embargo esta situación no fue la misma en el segundo proceso de práctica debido a el paro de estudiantes que hubo a raíz de la crisis del Hospital Universitario del Valle en el segundo semestre de 2015, a los profesores no se les permitió brindar los espacios programados para la realización de las actividades propuestas.

Uno de los principales facilitadores del proceso fue el continuo acompañamiento del supervisor de práctica, profesor Octavio Berrio, y de los profesionales de campo, profesores Gelbert Samacá y Hugo Nelson Areiza, en tanto fueron un apoyo constante incentivando el desarrollo de las propuestas y reconociendo la importancia de las acciones desarrolladas.

“El trabajo que se ha venido realizando desde Trabajo Social en la Escuela ha permitido que los profesores se vayan familiarizando más y vayan entendiendo un poco más en el día a día que ellos también pueden de alguna manera contribuir y apoyar a los estudiantes, así el tiempo no les permita estar pendiente de los estudiantes, saber que existe ese espacio donde los estudiantes van a ser escuchados, donde se va atender a las diferentes situaciones, saber que si ellos no lo pueden hacer porque no tienen herramientas, en este espacio hay personas que sí las tienen y que van a trabajar con ellos, estar pendientes de las alertas que muestran los estudiantes, hay algunos (profesores) que se me acercan y me dicen “tal estudiante no me está asistiendo”, cosas así, pero me lo dicen porque se ha empezado a dinamizar el espacio, y entre más se vaya aportando desde Trabajo Social, mayores van a ser las probabilidades de éxito y trabajo con los docentes.” (H. Areiza, conversatorio, Febrero, 17 2017).

Un pilar fundamental de la intervención en ambas experiencias fue el fortalecimiento de la red de apoyo y de los vínculos afectivos de los estudiantes de las cohortes 2014, 2015 y 2016 con sus compañeros, profesores, familiares y nosotras como trabajadoras sociales, que permitieron prestar atención a cualquier comportamiento o sensación que alertara sobre el riesgo de deserción.

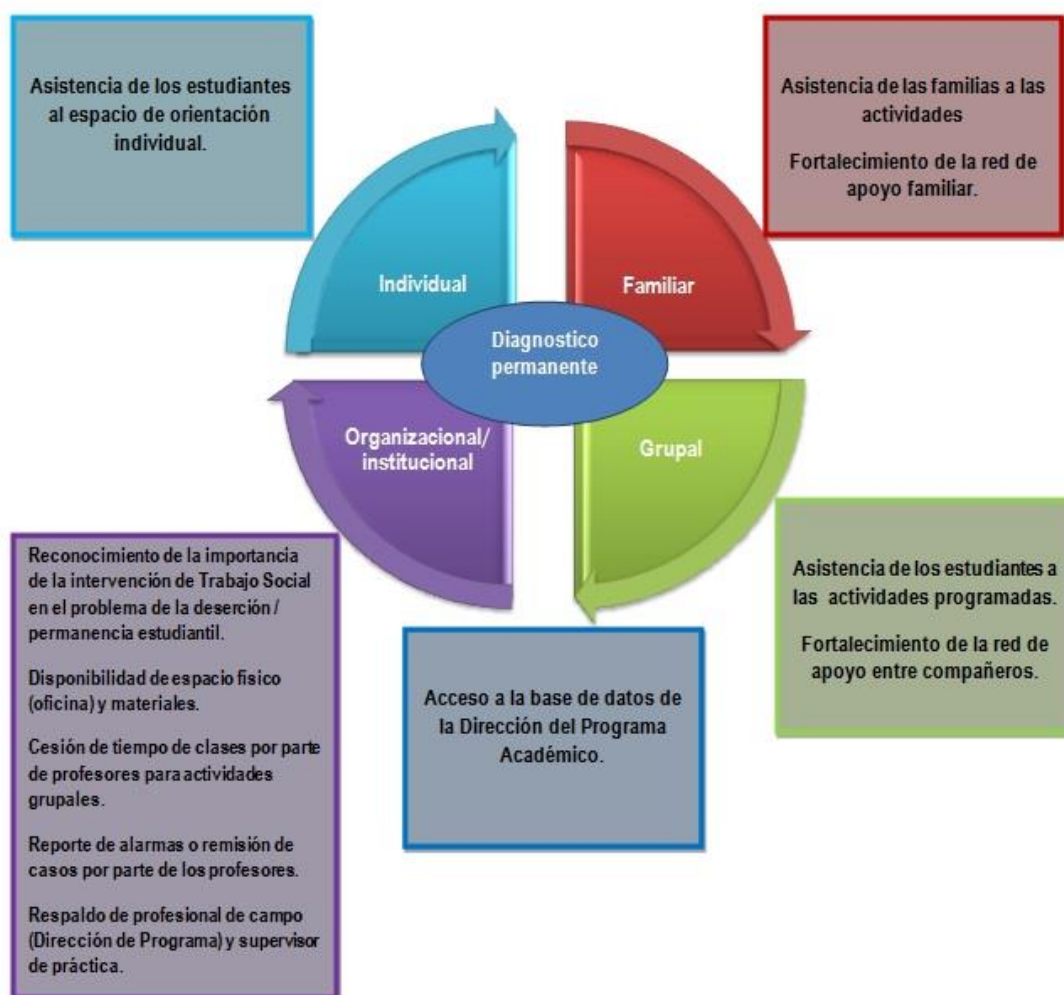
En este sentido la participación activa de los y las estudiantes y familiares se constituye como uno de los mayores facilitadores de los procesos de práctica en tanto se logró cumplir con los objetivos de intervención gracias a su participación y disposición.

El desarrollo de la práctica académica en ambos procesos contribuyó de manera significativa al proceso de formación académica de las Trabajadoras Sociales en práctica resaltando que

permitió el acercamiento a las realidades concretas presentes en el campo de intervención, donde se vieron constantemente enfrentadas desde sus subjetividades en los momentos de desarrollar acciones que aportan a la construcción de alternativas de superación con los sujetos, esto teniendo en cuenta el papel o la imagen que pudiesen llegar a tener tanto estudiantes como docentes en el centro de práctica, entendiendo que se concibe a las Trabajadoras Sociales como quienes tienen la solución a las diferentes situaciones que se presentan, dejando en ocasiones a un lado la importancia de la construcción conjunta de éstas

Gráfica 17

Alcances y facilitadores de la intervención.



Fuente: Elaboración propia (2017)

6.2. Tensiones y Obstaculizadores

La tensión más significativa presentada en el segundo proceso de práctica académica tuvo que ver con la concepción del objeto de intervención entendiendo que se había definido la deserción estudiantil, pero las acciones desarrolladas a lo largo de ambos procesos de práctica apuntaron a la permanencia estudiantil, en este sentido se consideraba importante la definición de la intervención desde esta concepción y no desde la concepción inicialmente tenuta en cuenta, a pesar que este fue un elemento discutido con el profesional de campo, se decidió seguir trabajando bajo la concepción inicialmente concebida (deserción) entendiendo que bajo esta concepción se inició el proceso de práctica de Trabajo Social en este campo de intervención.

Con los procesos llevados a cabo y en general en el proceso de sistematización se evidencia que ambas concepciones están estrechamente relacionadas en tanto conciben que implementar estrategias que impulsen a la permanencia estudiantil se está interviniendo en la prevención y disminución de los factores relacionados con la deserción estudiantil, aunque conservan independencia como campos; asunto que es importante considerar en claves conceptual y de acción.

En este sentido la profesora Diana Arias, supervisora de práctica del centro de práctica año 2017 manifiesta:

“El trabajo que se viene realizando es más enfocado a la permanencia, dicho desde lo que he escuchado de las estudiantes y por los casos que llegan, porque los casos que ellas han atendido son casos para que los estudiantes no salgan, para que permanezcan y el discurso que se maneja es el de la continuidad, entonces uno diría desde el discurso se habla de posibilidades de continuidad, entonces el trabajo se enfoca más es a permanecer, con un alto riesgo de deserción, porque las personas que han llegado, han llegado con un alto riesgo de deserción, (...)también digo que permanencia amarrado a la continuidad, por las estrategias que han quedado a las que ellas les han dado continuidad, el tema de la bienvenida a los padres, la recomendación a los padres, la caracterización de las cohortes, entonces ahí se está trabajando en la permanencia ligado a la continuidad” (D. Arias, conversatorio, Febrero, 17 2017).

Así mismo Dahyana Prada, practicante de Trabajo Social 2016- 2017 expresa:

“Nosotros no trabajamos encaminados a la deserción como tal, porque nosotros no trabajamos con desertores, porque nosotros ahí ya no podemos hacer nada, sino que trabajamos en cuanto a la permanencia que es donde podemos intervenir, el marco de intervención es la deserción porque es lo que se quiere evitar, el marco general es no llegar a

la deserción desarrollando acciones que impulsen a la permanencia.” [D. Prada, conversatorio, Febrero, 17 2017].

Contrario a esta postura el profesor Hugo Areiza plantea:

“Se atienden algunos casos porque no todos son remitidos, no todos son visibilizados pero pues el propósito del trabajo no es ese, sino prevenir que los chicos no lleguen hasta allá porque ya cuando el caso está crítico ya es muy complicado poder hacer algo(...) se previene que los chicos lleguen a riesgo de deserción, se trabaja con todos los estudiantes desde la prevención de estas situaciones, las acciones que se han tomado parten precisamente de los casos críticos que han llegado y en los que ya no se puede hacer nada, el trabajo con los padres parte de la necesidad hacer que los padres sean un apoyo en el proceso de formación de sus hijos” [H. Areiza, conversatorio, Febrero, 17 2017].

En este sentido teniendo claridades conceptuales sobre la deserción; entendiéndola como el abandono temporal o definitivo que efectúa un sujeto, con relación a sus estudios formales, ya sea primarios, secundarios o universitarios CEPAL (1990), motivado por diferentes elementos que pueden ser internos como por ejemplo desinterés personal, no tener motivación en la vida, desagrado por la escuela, materias, etc. O externos, como pueden ser presiones económicas, influencia negativa de padres, amigos, familiares, maestros, complejidad de las materias; y la permanencia entendida como:

“El proceso de integración e interacción individual, social, académica e institucional que permite la mayor duración voluntaria del estudiante dentro de cada año académico en las aulas, garantizando la terminación de ciclos en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes, todo ello en un contexto histórico social determinado. La permanencia responde a diferentes aspectos, tanto internos como externos al estudiante junto a procesos dinámicos de selección, rendimiento académico y a la propia eficiencia del sistema educativo en general” Según Franzante, Peña y Rodríguez (2014, p. 4)

Es posible afirmar que las acciones desarrolladas en este campo de intervención apuntan a la permanencia estudiantil, en tanto buscan una integración del estudiante al sistema académico contemplando diferentes aspectos de orden individual, social, grupal, familiar, institucional etc, teniendo en cuenta esto, como ya lo hemos planteado anteriormente intervenir en ello, se interviene también en la deserción en tanto se busca prevenir y disminuir los factores que puedan llevar a los estudiantes a abandonar su proceso de formación profesional.

Por otra parte en ambos procesos de intervención existió el propósito de trabajar con los y las docentes de la Escuela a fin de implementar la consejería estudiantil, sin embargo en ninguno de los dos procesos este objetivo pudo ser llevado a cabo por la poca respuesta que hubo de parte de los y las docentes para integrarse a esta propuesta, ello se vio reflejado de manera significativa en la encuesta enviada a los y las docentes, la cual sólo fue diligenciada por 5 de ellos (as).

Si bien es cierto potenciamos anteriormente el acompañamiento de los profesionales de campo en ambos procesos, debemos reconocer que en ambas experiencias se plantea la necesidad de un profesional de Trabajo Social en el centro de práctica, dado que el acompañamiento que brindan estos docentes está basado principalmente en motivaciones personales, pero falta un mayor compromiso institucional de la Universidad para encaminar acciones para la mitigación de los factores que inciden en la deserción estudiantil, que impliquen una mirada integral de dicha problemática reconociendo el proceso metodológico propio de la intervención en lo social, es decir reconociendo que la deserción, es una problemática que, como se manifestó en apartados anteriores, tiene como fuente aspectos de tipo personal, familiar, y no solo económico por tanto es necesaria una intervención interdisciplinaria. De igual forma hay que resaltar que a pesar de que los procesos de práctica fueron guiados por un supervisor quien es profesional de Trabajo Social, existen elementos que en la transición de un proceso de práctica a otro no son tomados en cuenta, como por ejemplo, no porque sean poco relevantes, sino porque hacen parte de los significados que se construyen en cada proceso de práctica, en este sentido es importante que el espacio de práctica en la Escuela de Ciencias del Lenguaje cuente con un profesional de Trabajo Social que acompañe continuamente los procesos que se vienen desarrollando.

En el proceso de práctica de Santana y Otero hubo algunas dificultades y/o demoras al momento de conseguir los materiales necesarios para la realización de las actividades contempladas en su proyecto de intervención, con respecto a este punto, Santana expone:

“Nosotras entramos como practicantes, prácticamente sin nada, no teníamos un espacio, no teníamos un escritorio, no teníamos muchísimas cosas que en la marcha se pudieron conseguir, por supuesto, pero siempre hubo el limitante de que al estar en el marco de una institucionalidad todo es limitado, entonces una hoja está limitada porque eso no entro en el registro de la contabilidad cuando se pensaron los insumos del inventarios, entonces eso era lo

más dificultoso. El profesor medió siempre entre la Escuela y nosotras” (A. Santana conversación personal, Agosto 29 2016)

Sin embargo con el apoyo del profesional de campo este tema para el segundo nivel de este proceso de práctica mejoró de manera significativa configurándose en el proceso de práctica de Martínez y Urrea como elemento facilitador del proceso entendiendo que para cada actividad se contó con los presupuestos tanto físicos como materiales de forma puntual.

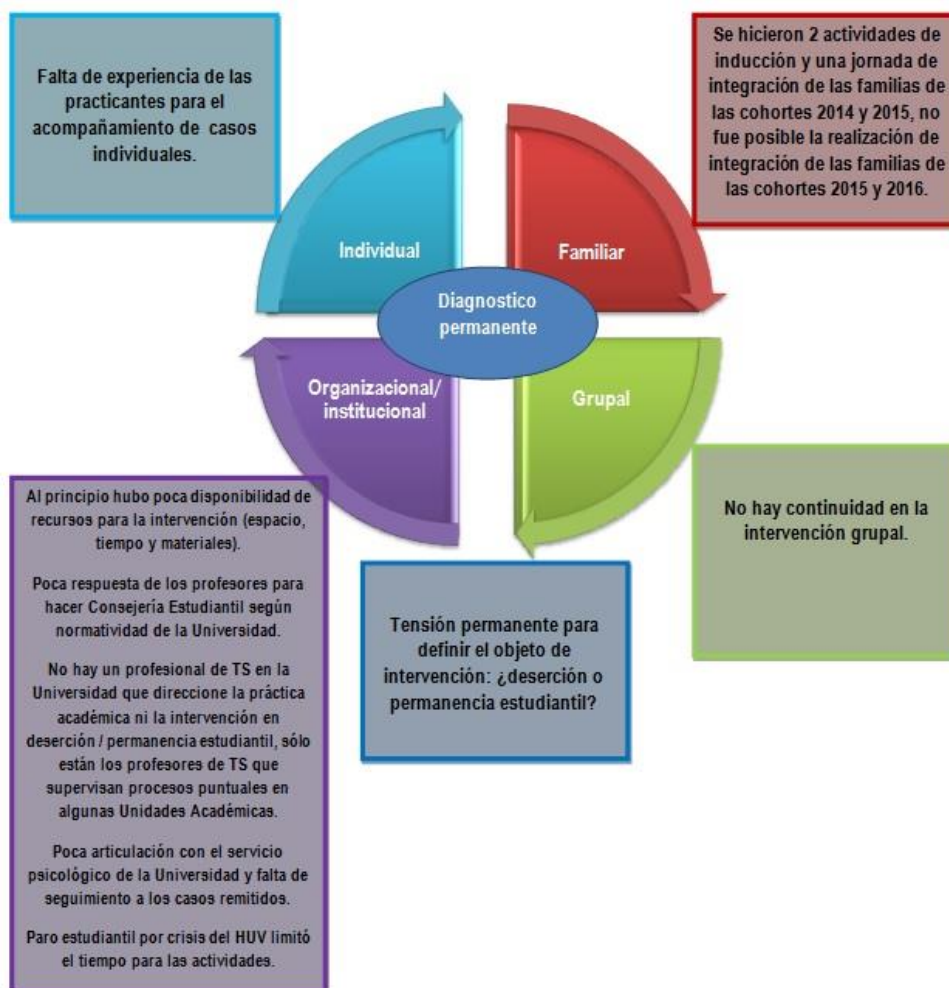
Por otra parte se evidencia que debe haber una mayor articulación entre los servicios de bienestar universitario y la práctica académica de Trabajo Social en tanto no hubo un trabajo conjunto ni un seguimiento a los casos que fueron remitidos al servicio psicológico de la Universidad. De igual forma no se tuvo conocimiento de la atención de algunos casos que fueron remitidos en tanto los estudiantes manifestaron no sentirse cómodos ni conformes con el servicio prestado.

Así mismo, en la práctica desarrollada se evidencia que como practicantes de Trabajo Social aún no contamos con todas las bases teóricas y prácticas para la atención de algunos casos individuales que requieren mayor experiencia, en este sentido se hace importante que exista como tal la atención de un profesional de Trabajo Social en tanto se posibilita brindar una orientación profesional.

Por otro lado, hay que mencionar que uno de los obstaculizadores más significativos que se presentó en el segundo proceso de práctica tuvo que ver con las dinámicas propias de la Universidad del Valle en cuanto a las manifestaciones realizadas por los y las estudiantes y su decisión de suspender las clases como postura frente a las diferentes coyunturas que se vivían a nivel nacional frente a la salud y la educación, lo cual afectó la ejecución de algunas actividades dado que al levantar el paro académico y retomar las clases, era primordial cumplir con los objetivos académicos y las actividades propuestas desde Trabajo Social se vieron suspendidas.

Gráfica 18

Tensiones y Obstaculizadores de la intervención



Fuente: Elaboración propia (2017)

6.3. Conclusiones y recomendaciones

Con base en la sistematización de estas experiencias, proponemos dos conclusiones principales y recomendaciones, siguiendo la lógica de los niveles de intervención expuestos:

La deserción / permanencia estudiantil es un campo (s) de intervención complejo que oscila por un lado, de la necesidad de promover condiciones que favorezcan el ingreso a, la permanencia en y el egreso de la Universidad, y por el otro, a la necesidad de prevenir y mitigar las situaciones

que provocan el no ingreso y la deserción de la Universidad. Como campo problemático complejo no es un asunto exclusivamente individual, ni tampoco familiar; ni siquiera institucional. Es un campo de intervención en diferentes niveles, que trasciende lo institucional y se encuentra con problemáticas psicosociales que dificultan la realización de los proyectos de vida de las personas, frente a lo cual hay que movilizar todos los recursos que sean necesarios para intervenir. Aunque el problema de la deserción / permanencia estudiantil ha sido identificado e intervenido desde hace varios años en la Universidad, y actualmente se encuentra entre las prioridades de atención del Plan de Desarrollo vigente, en general el trabajo que se viene desarrollando ha sido desarticulado, pues algunas unidades académicas ha venido adelantando acciones particulares con sus propios recursos, pero no hay una coordinación general a nivel institucional.

Particularmente en el Programa Académico de Licenciatura en Lenguas Extranjeras se han venido implementando diferentes estrategias para promover el éxito académico y el bienestar de los estudiantes. Entre estas diversas estrategias, están el refinamiento de los procesos de selección de los estudiantes para ingresar al Programa, la asignación de monitores académicos para inglés y francés en los primeros semestres, el acompañamiento de asistentes nativos de Francia, Inglaterra y Estados Unidos, y la intervención de Trabajo Social, a través de las prácticas académicas. En esta última se ha avanzado progresivamente a lo largo del tiempo, en tanto se ha buscado nutrir las iniciativas y estrategias implementadas de un periodo a otro. Los datos de deserción de las cohortes 2011 a 2015 en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, muestran una disminución que no puede atribuirse a una sola estrategia de acción, debe incluirse en la intervención de Trabajo Social una de ellas:

Tabla 16

Deserción anual por cohorte

	2011	2012	2013	2014	2015
2011	12	4	5	2	0
2012		12	5	6	1
2013			10	4	0
2014				6	0
2015					4

Fuente: Elaboración propia (2016), datos tomados de: Base de datos dirección de programa Académico Licenciatura en Lenguas Extranjeras

Por lo anterior, se recomienda:

Dedicar urgentemente los esfuerzos necesarios para identificar los recursos y experiencias que se han puesto al servicio de ofrecer alternativas para que los estudiantes que ingresan a la Universidad, permanezcan y culminen satisfactoriamente su etapa de formación profesional, y así mismo, se dediquen los esfuerzos necesarios para identificar las alternativas de mejoramiento de las múltiples experiencias acumuladas al respecto en diversas instancias de la Universidad, y así se continúe avanzando en brindar la oportunidad a más personas para que su paso por el *alma máter* sea un experiencia gratificante, que enriquezca su vida particular y contribuya al desarrollo social.

Diseñar, implementar y evaluar constantemente estrategias de intervención interdisciplinaria de la deserción / permanencia estudiantil en cada una de las facultades de la Universidad, que se enmarquen en políticas, planes, programas y proyectos institucionales articulados desde las Vicerrectorías Académica y de Bienestar Universitario, ejecutados por equipos liderados por un profesional del área social y con el apoyo de estudiantes en práctica de diferentes disciplinas como Trabajo Social, Psicología, Medicina, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Recreación, Estadística, Comunicación, etc.

Visibilizar esta experiencia ante otros actores universitarios para que se pueda proyectar, articular, dar continuidad, ampliar y fortalecer la intervención de Trabajo Social en cada uno de los niveles propuestos (individual, familiar, grupal e institucional) como un aporte en el intento de abordar de forma integral el campo problemático de la deserción / permanencia estudiantil en otras unidades académicas. Inicialmente, es necesario ampliar la intervención a los dos programas de pregrado de la Escuela de Ciencias del Lenguaje para continuar con:

La orientación individual porque es básicamente un espacio de escucha que se ha convertido en una opción para que los estudiantes expresen y reconozcan sus propias dificultades, impulsándolos a la potenciación de sus habilidades, a encontrar y emplear sus propios recursos y elegir entre varias alternativas de afrontamiento.

Las actividades de inducción a los estudiantes de primer semestre y sus familias, porque se constituye en el primer acercamiento a la Universidad y a cada programa académico y a partir de allí se comienzan a construir y fortalecer las redes de apoyo Familia – Universidad - Estudiante, partiendo del reconocimiento de la necesidad del acompañamiento de los familiares a

lo largo de todo el proceso de formación de los y las estudiantes.

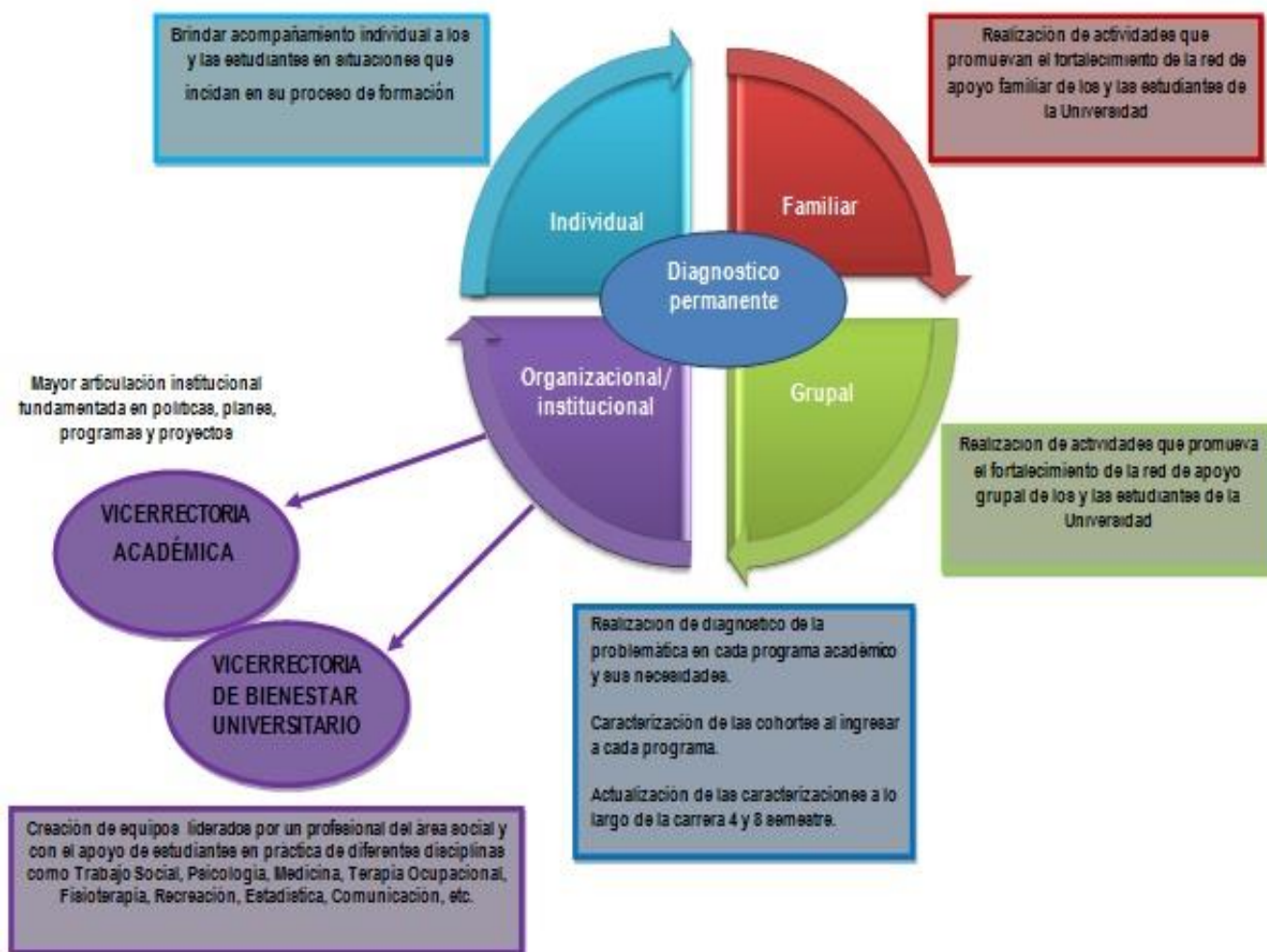
La intervención grupal en una cohorte de estudiantes porque permite reconocer la incidencia de la dinámica del grupo en el proceso formativo, tanto en términos de dificultades como de facilitadores, para acordar estrategias para el fortalecimiento de esa red de apoyo. Las sesiones de trabajo grupal requieren una franja de tiempo de 3 horas aproximadamente, que debe ser aprobada con antelación, por parte del docente y por el propio grupo, dado que el éxito de estas actividades depende del interés de los involucrados.

La intervención a nivel institucional porque es fundamental para dar soporte a las acciones en los otros niveles, para lo cual es necesario fortalecer la red de apoyo con el cuerpo docente y administrativo de la Escuela, que articule las acciones administrativas, académicas y de bienestar desde las diferentes instancias de la Universidad. Dado que son los y las docentes quienes comparten gran parte del tiempo con los y las estudiantes, pueden percibir con más facilidad cambios en ellos e identificar necesidades de intervención; sin embargo, algunos docentes plantean no tener tiempo para su realización de este tipo de acciones o no las consideran como parte de su labor docente, por lo cual es necesario que la Vicerrectoría Académica impulse la integración de los y las docentes en este tipo de intervenciones dando continuidad a la capacitación o formación al respecto, y mediante la asignación de tiempo en la carga académica.

La caracterización de cada cohorte de estudiantes en el primer semestre y la actualización constante de dicha información en semestres posteriores, porque es uno de los insumos principales para el seguimiento y evaluación de la intervención en su conjunto; no sólo en cuanto a datos cuantitativos de las características socioeconómicas, sino con datos cualitativos sobre los factores de riesgo de deserción particulares, las expectativas de los y las estudiantes y sus familiares frente a su proceso de formación, las construcciones de significados sobre su realidad y las interpretaciones simbólicas que les permiten compartir experiencias con sus compañeros y tomar decisiones en relación a su futuro profesional. Para ello es fundamental la realización de actividades que posibiliten la interacción, el diálogo, el intercambio de experiencias y significados sobre situaciones concretas de la vida cotidiana de los y las estudiantes, en un clima de confianza.

Gráfica 19

Recomendaciones para futuras intervenciones



Fuente: Elaboración propia (2017)

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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*. (Tesis de pregrado en Sociología). Universidad del Valle. Cali.
- Alvear, C.A, y Garibello, C.A. (2007). *Factores que influyen en la deserción de estudiantes de los programas académicos de pregrado de la facultad de Ingenierías de la Universidad del Valle*. (Tesis de pregrado en Estadística). Universidad del Valle, Cali.
- Amaya, S y Trejos L.A. (2014). *Análisis espacial de la deserción estudiantil de la Universidad Tecnológica de Pereira 2008 y 2009 en el área urbana del municipio de Pereira*. (Tesis de pregrado en Ingeniería Topográfica). Universidad del Valle, Cali.
- Arteaga, J.C y Naranjo, C.A. (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* (Tesis de pregrado en Psicología). Universidad del Valle, Cali.
- Ayerbe, J.S. (2009). Factores determinantes de la deserción en la facultad de Artes Integradas de la Universidad del Valle: un estudio para las cohortes de pregrado de 2001. (Tesis de pregrado en Economía). Universidad del Valle, Cali.
- Banz, C. (2008). Las dinámicas grupales. Una técnica de aprendizaje. Documento de MINEDUC: Chile. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Formacion/Formacion_Integral%2006.pdf
- Bermúdez, C y Velásquez, P. (2012). Manual y reglamento de prácticas académicas del programa académico de Trabajo Social.
- Berrio, M, Misas, M, Santacruz, S y Villa, E. (2013). Un modelo de Educación Superior y Deserción Universitaria: Evidencia de la Pontificia Universidad Javeriana- Bogotá. Recuperado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:aDXbCYysM-AJ:cea.javeriana.edu.co/documents/153049/2786252/Vol.13_8_2013.pdf/26235e24-083b-44f6-8b57-504ea828dee6+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co.
- Bonilla, H. (2010). *Estudio de deserción para un caso específico: programa académico de Comunicación Social*. Informe de la oficina de planeación y desarrollo institucional. Recuperado de http://viceacademica.univalle.edu.co//documentos/spadies/informe_desercion_comunicacion_social_2010.pdf
- Carballo, Elizondo, Hernández; Rodríguez; & Serrano, Carballo, A; Elizondo, G; Hernández, G; Rodríguez, M. & Serrano, X. (1998). El Proyecto de Vida desde la perspectiva de los y las jóvenes. Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias Sociales-Escuela de Trabajo Social
- Carmona, L.J, Duque, R.A (2002) Estudio sobre la deserción Universitaria de los estudiantes del programa de Terapia Ocupacional en la Universidad del Valle. (Tesis de pregrado en Terapia Ocupacional). Universidad del Valle, Cali.

- Carvajal, A. (2006). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Escuela de Trabajo Social. Universidad del Valle.
- Castañó, E., Gallón, S, Gómez, K. & Vásquez, J. (2003). *Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia*. Recuperado de <http://ciencias.udea.edu.co/documentos/reacreditacion2/anexos/Anexo%2039.%20Estudio%20de%20deserci%C3%B3n%20estudiantil%20en%20la%20Universidad/Investigaci%C3%B3n%20sobre%20deserci%C3%B3n.pdf>
- _____. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración.
- Cely, D y Durán, M. (2014). Causas asociadas a la deserción y estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/5/ponencia_99.pdf.
- Cifuentes, RM. (1999). *La Sistematización de la Práctica del Trabajo Social*. Argentina: Lumen Hymanitas.
- Colombia. Revista de Educación, 345. pp. 255-280. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_11.pdf.
- Durán y Díaz, (1990). Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana. Revista de la educación superior, México: ANUIES.
- Escobar, J.H., Pérez, C.A. y Largo, E. (2006). Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle 1994- 2006. Recuperado de http://viceacademica.univalle.edu.co//documentos/spadies/informe_desercion_octubre_2006.pdf
- _____. (s.f). *Informe Final Análisis de la herramienta SPADIES diseñada por el Ministerio de Educación Nacional y el CEDE*. Programa de análisis de la permanencia y la deserción académica en la Universidad del Valle. Recuperado de http://viceacademica.univalle.edu.co//documentos/spadies/informe_spadies_octubre_2007.pdf
- Escalada, M. y Travi, B. (2011). El diagnóstico social: proceso de conocimiento e intervención profesional. Espacio editorial. Buenos Aires. Argentina
- Estrada, V. (2011). *Trabajo Social, intervención en lo social y nuevos contextos*. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Erikson, E. (2000). El ciclo vital completado. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Fernández, K y Robles, A. (2012). *Redes de apoyo social*. Recuperado de: http://ccp.ucr.ac.cr/espam/descargas/ESPAM_cap5web.pdf.
- Franzante, B, Peña, Y y Rodríguez, Y. (2014). *Permanencia estudiantil en el contexto universitario actual. Reto pedagógico para la igualdad de oportunidades educativas*. Documento en línea. Recuperado de file:///C:/Users/DELL/Downloads/899-1490-1-PB%20(1).pdf.
- Galeano, C, Rosero, K, Velásquez, P. (2011). Reflexiones y retos de la práctica académica en Trabajo Social. *Revista PROSPECTIVA*, 16, 131- 160.
- Gutiérrez, A. (2009). *Factores determinantes de la deserción en la facultad de Salud de la Universidad del Valle: un análisis para las cohortes de 2001*. (Tesis de pregrado en Economía). Universidad del Valle, Cali.
- Hernández, O (S.F) proyecto de vida y desarrollo integral humano. Revista Internacional Crecemos.- Año 6 No. 1 y 2-Puerto Rico

- Hleap, J. Y Acevedo M. (1995). Escuela de Líderes de Villarrica: Sistematización de una experiencia de educación popular. Proyecto de investigación sobre experiencia significativas de educación popular de adultos en Colombia. Cali: Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle.
- Higido, L.M. (2008). *Impacto de la Reforma Curricular en la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle. Una estimación no paramétrica*, (Tesis de pregrado en Economía). Universidad del Valle, Cali.
- Informe de Autoevaluación para la Acreditación de Alta Calidad. (2012) Escuela de ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.
- Londoño, D.C. (2009). *Estudio sobre deserción del programa académico de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle*, (Tesis de pregrado en Sociología). Universidad del Valle, Cali.
- Martínez, N y Urrea, O.L. (2016). Caracterización socioeconómica de la cohorte 2016. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Meneses, A.I. (2009). *Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle 2001.II*. (Tesis de pregrado en Sociología) Universidad del Valle, Cali.
- _____ (2009). Estudio sobre deserción usando la herramienta SPADIES para el programa de Ingeniería de Sistemas en 2007_II. Recuperado de http://viceacademica.univalle.edu.co//documentos/spadies/informe_desercion_ingenieria_sistemas_2009.pdf
- Meneses, J. (2008). *Factores determinantes de la deserción estudiantil en la Facultad de Humanidades en la Universidad del Valle. Un análisis para las cohortes de 2001*. (Tesis de pregrado en Economía). Universidad del Valle, Cali.
- Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Antioquia. (2009) Deserción Estudiantil en la Educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Acuerdo Nacional para disminuir la deserción en la educación superior. Política y estrategias para incentivar la permanencia y la graduación en educación superior 2013- 2014*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles254702_archivo_pdf_politicas_estadisticas.pdf
- Montoya, X.D. (2008). *Determinantes de la deserción y permanencia en la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas en la Universidad del Valle, estudio para las cohortes de pregrado 2001*. (Tesis de pregrado en Economía). Universidad del Valle, Cali.
- Moreno, L. (2008). *Factores asociados a la deserción estudiantil en la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle, un análisis para las cohortes de 2001*. (Tesis de pregrado en Economía). Universidad del Valle, Cali.
- Moreno, O. y Giraldo, L. (2015). *Autoevaluación de la práctica académica en Trabajo Social. La experiencia de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle (2000-2010)*. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

- Mosquera, C. (2005) *Pluralismos epistemológicos: hacia la valorización teórica de los saberes de acción. una reflexión desde la intervención social a la población afrocolombiana desplazada*. Palimpsestvs: Revista de la Facultad de Ciencias Humanas; No. 5.
- Murillo, M. (2015). *Significado del riesgo de deserción por rendimiento académico y sus implicaciones para la salud mental: la experiencia de un grupo de estudiantes en una universidad pública de Medellín, 2014*. (Trabajo de investigación para optar por el título de Magíster en Salud Mental) Universidad de Antioquia, Medellín.
- Osorio J. (1982). Factores que inciden en la deserción escolar a nivel superior (reporte de investigación 68). Universidad autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México: División de ciencias Básicas e Ingeniería
- Ospina, A.F y Moncada, J.S. (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*. (Tesis de pregrado en Licenciatura en Lenguas Extranjeras). Universidad del Valle, Cali.
- Palomino, S. (2007). *¿Por qué desertan los jóvenes de la Universidad?* Documento en línea. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-138414.html>
- Puerta, M.P. (Sin año). Proyecto de vida en la adolescencia. Recuperado de http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadMedicina/BibliotecaDiseno/Archivos/PublicacionesMedios/BoletinPrincipioActivo/54_proyecto_de_vida_en_la_adolescencia.pdf.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Editorial Norma. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.iberopuebla.edu.mx/microSitios/catedraTouraine/articulos/Rossana%20Reguillo%20EMERGENCIA%20DE%20CULTURAS%20JUVENILES%20estrategias%20del%20desencanto.pdf>
- Rozas Pagaza, M. (1998). *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Santana, A y Otero, A.M. (2015). *Proyecto de intervención "Hacia el éxito académico"*
- _____ (2015). Caracterización socioeconómica de la cohortes 2014. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- _____ (2015). Caracterización socioeconómica de la cohortes 2015. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Tinto, V. (1975). *La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes*. Review of educational research, 89-195.
- Tinto, V. (1982). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. Cuadernos de Planeación Universitaria, 3, 6, 2.
- Travi, B. (2011) *La investigación diagnóstica en Trabajo Social: la construcción de problemas a partir de la demanda de intervención profesional*. En: El Diagnóstico Social: proceso de conocimiento e intervención profesional. Espacio Editorial. Buenos Aires: Argentina.
- Tobón, M.C y otros (1986) *"La práctica profesional del Trabajador Social"*. Editorial Humanitas. Lima, Perú.

- Universidad de los Andes. (2006). Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia. Informe final.
- Universidad Nacional de Colombia. (2002). Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES.
- Vázquez, J., Castaño, E., Gallón, S., y Gómez, K. (2008). *Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso*. Antioquía.
- Villegas, E. (1993). *El trabajador social en el trabajo de grupo. Alternativas*. Cuadernos de Trabajo Social. N. 2. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5865/1/ALT_02_07.pdf.
- Zea, I.T. (2009). Análisis de la movilidad interna en la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Valle 1994-2005.
- Zúñiga, M. (2006). Deserción estudiantil en el nivel superior, causas y solución. México. Trillas

8. ANEXOS

Los siguientes anexos corresponden a los formatos e instrumentos utilizados en ambos procesos de práctica para el desarrollo y/o evaluación de las mismas. De igual, forma los últimos tres anexos corresponden a los instrumentos utilizados para el proceso de la sistematización de experiencia.

Anexo N°1

FORMATO FICHA DE REGISTRO ORIENTACIÓN INDIVIDUAL

Nombre de la orientadora:

Fecha:

Nombre del estudiante:		Edad:
Plan:	Semestre:	
Correo:	Teléfono-celular:	
MOTIVO DE ORIENTACIÓN		
ORIENTACION		
SEGUIMIENTO		

Anexo N°2

**FORMATO ACTIVIDAD DE ACTUALIZACIÓN A CARACTERIZACIÓN DE
COHORTES**

Nivel de lenguas

Al ingresar a la carrera	En la actualidad

¿Qué tan precisa fue su autopercepción de su nivel de lengua para inglés y francés al ingresar a la carrera?

¿Considera que ser docente de lenguas hace parte de su proyecto de vida como una prioridad profesional?

¿De qué manera el programa ha contribuido a cambiar o fortalecer sus expectativas profesionales?

¿Siente que hubo elementos que tuvo que modificar para avanzar en su nivel de lenguas?
¿Cuáles?

¿Cree que existan más elementos por modificar para seguir avanzando? ¿Cuáles?

¿Considera que la escuela podría brindarle otras herramientas para su proceso de formación?
¿Cuales?

¿Cuál de las lenguas siente que ha avanzado con más relevancia? ¿Por qué?

Anexo N°3

FORMATO DE ENCUESTA AL PROFESORADO SOBRE CONSEJERÍA ESTUDIANTIL

Desde la Universidad del Valle la consejería estudiantil tiene es vista como un espacio institucional de reflexión y dialogo académico entre docentes y estudiantes donde se acompañe y facilite un proceso de formación integral como ser humano, ser profesional y ser social.

La siguiente encuesta fue creada con el fin de indagar sobre el conocimiento y disposición del profesorado para la realización de la consejería estudiantil a fin de avanzar en este proyecto en la Escuela de Ciencias del lenguaje

Nombre: _____

Área de conocimiento en la que ejerce su labor docente:

1. ¿Para usted en qué consiste la consejería estudiantil?_____.

2. ¿Qué actividades de asesoría lleva a cabo en las 44horas semestrales asignadas a *Atención a estudiantes*?:_____

3. ¿Está interesado (a) en conocer con mayor profundidad la Consejería Estudiantil?

Sí___ No___

Justifique su respuesta:
_____.

4. ¿Cree usted que la Licenciatura en Lenguas Extranjeras requiere de un proyecto de consejería estudiantil?

Sí___ No___

Justifique su respuesta:
_____.

5. ¿Participaría usted de talleres a realizar sobre consejería estudiantil?

Sí___ No___

¿Por qué? _____

6. ¿Tiene usted conocimiento del diplomado en Consejería Estudiantil dictado por la Universidad del Valle?

Sí ____ No ____

Si su respuesta es sí, ¿qué sabe usted sobre este? _____.

7. ¿Estaría interesado en participar de este?

Sí ____ No ____

Justifique la respuesta:
_____.

¡Gracias por su colaboración!

Anexo N°4**FORMATO DE ENCUESTA PARA CARACTERIZACIÓN COHORTE 2016****PROYECTO HACIA "EL ÉXITO ACADÉMICO" PRÁCTICA ACADÉMICA DE TRABAJO SOCIAL CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES COHORTE 2016**
(Confidencial)

Esta encuesta tiene como propósito elaborar un perfil socio demográfico de los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la cohorte 2016. La información que usted suministre en esta encuesta será de carácter confidencial y será utilizada solamente para el propósito de la misma.

***Obligatorio**

CARACTERÍSTICAS SOCIALES DE EL O LA ESTUDIANTE

Nombre completo *

Tu respuesta

Documento de identidad *

Elige

Número del documento de Identidad *

Tu respuesta

Código estudiantil *

Tu respuesta

Teléfono fijo *

Tu respuesta

Teléfono Celular *

Tu respuesta

Correo electrónico *

Tu respuesta

Sexo *

Elige

Estado Civil *

Elige

Jornada Académica *

Elige

Dirección de residencia *

Tu respuesta

Barrio *

Tu respuesta

Comuna *

Tu respuesta

Estrato socio económico *

Tu respuesta

La vivienda donde habita es: *

Elige

Ciudad actual de residencia *

Cali

Palmira

Yumbo

Santander de Quilichao

Jamundí

Candelaria

Otro:

¿Trabaja usted actualmente? *

Elige

Ocupación *

Elige

¿Qué labor desempeña?

Tu respuesta

II. CARACTERÍSTICAS FAMILIARES DE EL O LA ESTUDIANTE

Actualmente usted vive con: *

Familia nuclear (padres y hermanos)

Madre

Padre

Hermanos
Hijo/a
Tio/a
Abuelo/a
Primo/a
Pareja Sentimental
Amigos
Sólo/a
Otro:

¿Tiene hijos? *

Elige

¿Cuántos/as?

1

2

Más de 3

No aplica

¿De quién depende usted económicamente? Indique si es usted mismo o sí es otra persona, detalle su parentesco o relación con esa persona *

Usted mismo

Otro:

¿Quién financia principalmente sus estudios? Indique si es usted mismo o sí es otra persona, detalle su parentesco o relación con esa persona *

Usted mismo

Otro:

Los ingresos de la o las personas que apoyan sus estudios se estiman *

Elige

¿Tiene personas a su cargo? *

Elige

Cuántas *

1

2

Más de 3

No aplica

¿Con cuál /cuáles de los siguientes recursos de apoyo cuenta usted para su desempeño académico? *

Computador

Tablet

Celular
 Acceso a internet en su hogar
 Televisión
 Suscripción a TV satelital o por cable
 Reproductor de audio
 Reproductor de video
 Todas las anteriores

III. HISTORIA ACADÉMICA DE EL O LA ESTUDIANTE

El colegio en el cuál usted cursó el bachillerato es de carácter: *

Elige

El estrato o los estratos socioeconómicos de la población estudiantil del colegio que egresó es: *

1
 2
 3
 4
 5
 6

Nombre del colegio donde terminó su bachillerato *

Tu respuesta

El colegio o institución educativa de donde usted egresó es de modalidad: *

Elige

¿Usted ha recibido otra formación en lenguas extranjeras diferente a la del colegio? *

Elige

¿En dónde?

Tu respuesta

¿Actualmente usted posee algún título universitario?

Elige

¿Cuál? *

Tu respuesta

Actualmente ¿Usted está adelantando otros estudios universitarios diferentes a los de Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés- Francés? *

SI

NO

¿Cuáles? *

Tu respuesta

¿Ha vivido usted en otro país en el que se hable inglés o francés en la cotidianidad? *

SI

NO

¿Cuál o cuáles? *

Tu respuesta

¿Por cuánto tiempo vivió usted en dicho país o países? *

Tu respuesta

Siendo 1. Malo 2. Regular 3. Bueno, indique su nivel de desempeño en los siguientes idiomas al momento de ingresar al programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés de la Universidad del Valle:

Inglés

1 2 3

SI

NO

SI

NO

Francés

1 2 3

SI

NO

SI

NO

Cuando estudia, generalmente lo hace: *

Solo

Con un amigo/a

Con un grupo de estudio

Con un tutor

Con un Familiar

Otro:

Cuántas horas diarias dedica usted a estudiar de forma individual? *

Elige

¿El programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras fue su primera opción de estudios? *

Elige

¿Por qué fue su primera opción o por qué no? *

Tu respuesta

¿Cuál fue la razón por la que usted escogió la jornada en la que se matriculó? *

Tu respuesta

IV: PROYECCIONES UNIVERSITARIAS DE EL O LA ESTUDIANTE

¿Quién fue su principal influencia para decidir ingresar al de Licenciatura en Lenguas

Extranjeras Inglés - Francés? * *

Familia

Amigos

Medios de comunicación

Convicción personal

Influencia de un profesor

Otro:

¿Cuál es su principal expectativa al estudiar Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés -

Francés? *

Elige

Explique brevemente, cuál considera que es su principal fortaleza como estudiante de lenguas

extranjeras* *

Tu respuesta

Explique brevemente, cuál considera que es su principal debilidad como estudiante de lenguas

extranjeras* *

Tu respuesta

Anexo N°5**ACTIVIDAD DE INDUCCIÓN COHORTE 2016****Preguntas debatidas en sub grupos:**

- ¿Qué significa para ustedes haber ingresado a la Universidad del Valle y al programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras?
- Cuando nosotras les decimos espacio de orientación ¿Qué es lo primero que se les viene a la mente? ¿a qué les remite la palabra psicosocial?
- En su proceso de formación ¿qué beneficios creen que aporta tener un espacio de orientación en la escuela? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿consideran importante mantener este espacio en la escuela? ¿Por qué si? ¿Por qué no?

A nivel personal se indagó sobre:

- ¿Cuáles son sus debilidades y fortalezas? ¿de qué forma consideran que pueden influir en el grupo, ya sea positiva o negativamente? ¿considera que puede existir forma de potenciar esos elementos? ¿Por qué si o cual forma? ¿Por qué no?
- Desde esas debilidades y fortalezas que han escuchado ¿Qué debilidades para la vida grupal podrían tener? ¿Cuáles podrían ser las fortalezas que como grupo podrían tener?
- ¿Cómo desearían que fuera su grupo de clase? ¿de qué forma consideran, cada uno puede aportar a construir dicho deseo?
- Pensando en las distintas experiencias que cada uno ha vivido en los grupos por los que ha pasado y lo que han escuchado hasta el momento ¿qué aspectos piensan y/o desean que se pueda iniciar a trabajar?

Anexo N°6**JORNADA INDUCCIÓN A LAS FAMILIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA
COHORTE 2016**

Preguntas debatidas en subgrupos de padres:

¿Qué significa para ustedes que sus hijos estén en la universidad del valle?

¿Cuáles son sus expectativas frente al proceso de formación de los y las estudiantes?

¿Cuáles son esos miedos que sienten frente al proceso de formación de los/las estudiantes?

¿De qué forma consideran que podrían contribuir al proyecto de vida de los/las estudiantes?

Preguntas debatidas en subgrupos de estudiantes:

¿De qué forma consideran que sus acudientes podrían contribuir en su proyecto de vida?

¿Cuáles consideran son las herramientas y/o ayudas que la escuela podría brindarles para su proceso de formación?

Finalmente después de debatir por subgrupos se socializaron sus respuestas con todos los asistentes.

Anexo N°7**GUÍA DE ENTREVISTA A PRACTICANTES PERIODO 2014- 2015**

¿Cómo se llevó a cabo su proceso de inserción al campo de práctica?

¿Qué estrategias utilizaron para la construcción del diagnóstico?

¿Cuáles elementos se tuvieron en cuenta para la formulación del proyecto de intervención?

¿Qué aspectos tuvieron en cuenta para la planeación de actividades y procesos llevados a cabo en la práctica académica?

¿Cuáles fueron las metodologías utilizadas, para la planeación y ejecución de estas?

¿Consideran que estas metodologías fueron pertinentes para los propósitos establecidos para cada una de ellas?

De las actividades ejecutadas ¿Cuáles son las tres que considera más significativas? ¿Por qué?

¿Qué aciertos pudo identificar con relación a la planeación de las actividades y la ejecución real de estas?

¿Qué desaciertos identifica con relación a la planeación de las actividades y la ejecución real de estas?

¿Cuáles considera que fueron las dificultades presentadas en su proceso de intervención?

¿Qué reflexión puedes hacer a partir del proceso de práctica realizado, desde el Trabajo Social.

Consideras que es pertinente desde Trabajo Social adelantar acciones en este campo. ¿Por qué?

Anexo N° 8**MATRIZ RECONSTRUCCIÓN**

Para realizar la reconstrucción y análisis de los procesos de práctica se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos de cada documento

Proyecto de intervención

1. Revisión del diagnóstico realizado.
2. Objetivos de la intervención
3. Planeación de actividades realizadas.

Informe final de práctica.

1. Ejecución y resultados de las actividades realizadas.
2. Cumplimiento de objetivos del proyecto de intervención.
3. Conclusiones y/o recomendaciones.

Informes de actividades

1. Desarrollo de las actividades
2. Cumplimiento de los objetivos de la actividad.

Para sintetizar dichos documentos permitiendo ubicar cada dato en los ejes de apoyo de la sistematización.

EJES DE APOYO	APORTE	ANALISIS TEORICO
Proceso de inserción al campo de práctica, diagnóstico y formulación en los proyectos de intervención.		
Planeación y ejecución de actividades en los procesos de intervención.		
RESULTADOS		

OBTENIDOS Relaciones y diferencias de los avances obtenidos entre los dos procesos de práctica formativa desarrollados en la escuela de ciencias del lenguaje.		
--	--	--

Anexo N° 9**GUIA DE CONVERSATORIO**

Puntos a tener en cuenta:

- Concepción de la pertinencia de la intervención desde trabajo social en la educación superior.
- Concepción de deserción y permanencia. ¿Por qué no se trabaja con los desertores dentro del proceso de intervención?

PREGUNTAS MOVILIZADORAS:

- ¿Cree que el proceso de intervención desarrollado estuvo encaminado a la deserción o a la permanencia?
- ¿Qué se espera de la intervención de trabajo social en la educación superior? ¿Universidad del Valle? ¿Escuela de Ciencias del Lenguaje?
- ¿Qué otros aspectos se deben tener en cuenta en los procesos de practica desde Trabajo Social en la educación superior?
- ¿Cuál es la importancia de conocer los procesos anteriormente desarrollados-Experiencia de ingenierías-?