

|N°18/2020|

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

ISSN
0719-7896

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Acciones Psicopedagógicas para propiciar la permanencia y avance curricular oportuno de los estudiantes de la PUCV en el marco del aseguramiento de la calidad.

Sandra Catalán H. - Elizabeth Donoso O. - Ma. Adriana Audibert A.



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

Aseguramiento
de la Calidad
en Educación
Superior



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

ISSN 0719-7896

Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad
N°18 Año 2020

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Merced 480, Piso 8 - Santiago, Chile

Teléfono: (56-2) 226201100

investigacion@cnachile.cl

Director General Renato Bartet Zambrano

Editor General Guillermo Valdés Valenzuela

Equipo Técnico

Luciano Mariño, Gonzalo Serrano y Raúl Araneda

Diseño y realización gráfica

FYM

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

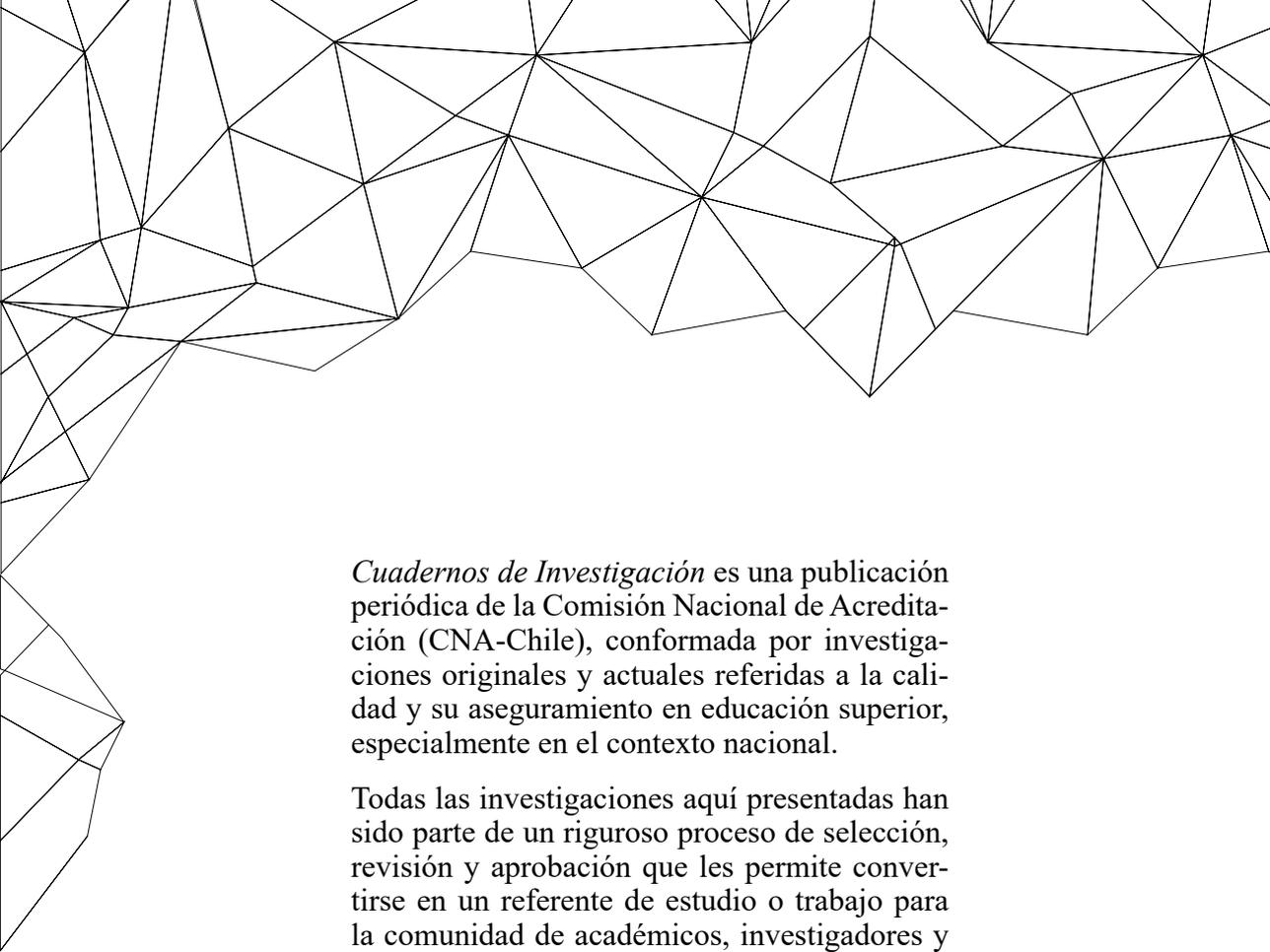


Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.



No Comercial. No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

Para citar este documento: Catalán, S., Donoso, E. y Audibert, M. (2020). *Acciones Psicopedagógicas para propiciar la permanencia y avance curricular oportuno de los estudiantes de la PUCV en el marco del aseguramiento de la calidad* (Vol.N°18). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Disponible en la red: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>



Cuadernos de Investigación es una publicación periódica de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), conformada por investigaciones originales y actuales referidas a la calidad y su aseguramiento en educación superior, especialmente en el contexto nacional.

Todas las investigaciones aquí presentadas han sido parte de un riguroso proceso de selección, revisión y aprobación que les permite convertirse en un referente de estudio o trabajo para la comunidad de académicos, investigadores y especialistas en la materia.

Los *Cuadernos de Investigación* de CNA-Chile pretenden fomentar el desarrollo y creación de nuevo conocimiento en el ámbito del aseguramiento de la calidad en educación superior, difundir sus resultados y contribuir al debate y reflexión en la materia.

Acciones Psicopedagógicas para propiciar la permanencia y avance curricular oportuno de los estudiantes de la PUCV en el marco del aseguramiento de la calidad

Sandra Catalán H., Elizabeth Donoso O., Ma. Adriana Audibert A.



CONTENIDOS

Resumen/Abstract

Introducción

Capítulo I

Antecedentes conceptuales	31
I.1. Factores que influyen en el aprendizaje adulto	35
I.2. Aseguramiento de la Calidad en la educación superior	41
I.3. Marco general de los apoyos en las universidades en Chile	47

Capítulo II

Marco Metodológico	55
II.1. Objetivos de investigación	57
II.1.1. Objetivo general	57
II.1.2. Objetivos específicos	58
II.2. Relevancia de la investigación	58
II.3. Metodología y trabajo de campo	61
II.3.1. Antecedentes del contexto de investigación	61
II.3.2. Diseño de Investigación	64
II.3.3. Fuentes de información para el análisis del Programa de Apoyo Psicopedagógico	66
II.3.4. Técnicas de recogida de información	69
II.3.5. Procedimiento de Análisis	74

Capítulo III

Resultados	87
III.1. Sistematización del apoyo psicopedagógico implementado en PUCV	89
III.2. Relación entre el Apoyo Psicopedagógico y rendimiento académico	103
III. 3. Importancia de las acciones psicopedagógicas	106
III.3.1. Análisis Cuantitativo	106
III.3.2 Análisis Cualitativo	108
III.4. Propuesta de retroalimentación para el fortalecimiento del Apoyo Psicopedagógico	114
III.5. Recomendaciones para un modelo general de acciones psicopedagógicas	118
III.5.1. Propuesta de un modelo general de acciones psicopedagógicas para el contexto universitario	119

Capítulo IV

Conclusiones	127
--------------	-----

Referencias bibliográficas	137
-----------------------------------	-----

Anexos

Anexo 1. Cuestionario de Percepción de Apoyo Psicopedagógico a Estudiantes	155
Anexo 2. Cuestionario de Percepción de Apoyo Psicopedagógico a Egresados	162

Sobre los autores	169
--------------------------	-----

Contexto de los Cuadernos de Investigación	170
---	-----

Estudios y publicaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)	177
---	-----

Índice de Tablas

Tabla 1. Dimensiones en las que se organizan los apoyos institucionales	51
Tabla 2. Caracterización de la Matrícula año 2019	62
Tabla 3. Número de programas académicos PUCV	63
Tabla 4. Establecimientos escolares de procedencia	63
Tabla 5. Matriz Muestral	67
Tabla 6. Número de participantes del primer colectivo por Facultad	68
Tabla 7. Técnicas de recogida de información	74
Tabla 8. Códigos y categorías para la sistematización del Apoyo Psicopedagógico	76
Tabla 9. Códigos y categorías para la importancia de las acciones psicopedagógicas	83
Tabla 10. Modalidad de acceso al Apoyo Psicopedagógico	92
Tabla 11. Razones de derivación al Apoyo Psicopedagógico	94
Tabla 12. Instrumentos psicopedagógicos para la Evaluación Diagnóstica	97
Tabla 13. Actividades de Apoyo Psicopedagógico	100
Tabla 14. Estrategias o métodos que aportaron al rendimiento académico	101
Tabla 15. Rendimiento académico de estudiantes que completaron y no completaron el apoyo	104
Tabla 16. Medias marginales de los efectos fijos	104
Tabla 17. Efectos simples promedio de calificaciones	105
Tabla 18. Descriptivos para variables	107
Tabla 19. Comparaciones mediante Kruskal-Wallis	108

Tabla 20. Acciones propuestas de retroalimentación	115
Tabla 21. Ámbitos de recomendaciones	118

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo Andragógico de Apoyo Psicopedagógico	121
---	-----

PRESENTACIÓN

Este es el quinto año en que la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) publica la Serie *Cuadernos de Investigación*, con estudios originales relativos a la educación superior, al aseguramiento de la calidad y los desafíos del sistema. Es un afán de la Comisión aportar al desarrollado del sistema de educación superior chileno, dando continuidad a su rol de promotor del aseguramiento de la calidad.

Los cuatro nuevos números que contiene la serie, 17, 18, 19 y 20, culminan los proyectos de investigación iniciados en 2019. Debemos destacar el esfuerzo realizado por los equipos investigadores en el complejo contexto nacional en el cual debieron llevar a cabo y terminar las investigaciones.

Las cuatro investigaciones que forman parte de esta nueva colección abarcan temas diversos del aseguramiento de la calidad, tales como modelos de internacionalización en aseguramiento de la calidad; acciones psicopedagógicas que favorecen la retención y la

progresión académica; el desarrollo de la innovación en el subsistema técnico profesional y evidencias del logro de la formación académica. Los enfoques son variados dependiendo del estudio, utilizando aproximaciones cuantitativas y cualitativas que permiten profundizar en las distintas características tanto de las instituciones como del sistema de educación superior.

El Cuaderno N°18 se titula "Acciones Psicopedagógicas para propiciar la permanencia y avance curricular oportuno de los estudiantes de la PUCV en el marco del aseguramiento de la calidad". El estudio fue conducido por la investigadora Doctora Sandra Loreto Catalán Henríquez de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Entre los principales aportes del estudio destacan, por una parte, la importancia que tienen las estrategias psicopedagógicas para apoyar las limitaciones y necesidades que presentan los estudiantes y la necesidad de conocer su funcionamiento e implementación para posibilitar

su uso en otras instituciones universitarias. Asimismo, destaca la necesidad del trabajo colaborativo de distintos profesionales y actores, así como la importancia de las evaluaciones en distintas etapas de la formación. Por último, relevar las recomendaciones para un modelo general de acciones psicopedagógicas propuesto por las investigadoras.

La Comisión espera que estas nuevas investigaciones que se ponen a disposición de la comunidad aporten a la reflexión del sistema de educación superior en el ámbito del aseguramiento de la calidad.

Hernán Burdiles Allende

Presidente Comisión Nacional de Acreditación

PRÓLOGO

Las instituciones universitarias en general y las chilenas en particular, no pueden estar ajenas de la profunda crisis actual que se vive en relación a su misión y valor social, especialmente en aquellas referidas a las condiciones de tensión -de diversa índole- que cuestionan su quehacer y su presencia en atención a la búsqueda de propuestas para enfrentar educativamente los complejos escenarios que vive la humanidad.

Desde hace un tiempo, una prioridad relevante de la educación superior ha sido fortalecer el proceso formativo de sus propuestas profesionales en orden de la obtención de conocimientos, competencias, habilidades y destrezas que garanticen un desempeño óptimo en un ámbito específico de la formación. Así es posible reconocer variadas experiencias desarrolladas reportadas por la literatura a nivel nacional e internacional, en donde es posible advertir focalizaciones, estrategias, seguimientos e impactos diversos, sin poder concluir con demasiadas certezas aquellas más relevantes desde la

perspectiva de su impacto en la formación de los profesionales formados en los espacios universitarios.

La comunidad universitaria sabe que los y las estudiantes que ingresan al sistema terciario, presentan serias deficiencias de diferente naturaleza que dificultan el cumplimiento de las metas de calidad que se reconocen como relevantes para el nivel. Por una parte, las desiguales condiciones de ingreso de los estudiantes universitarios y, por otra, las crecientes exigencias de logro y competencias esperables de los egresados, constituyen desafíos donde las universidades deben poner su atención. A lo anterior se suma la creciente demanda de ingreso y la ampliación de la oferta de matrícula que ofrece el sistema de educación superior como elementos que tensionan el logro de una educación efectivamente de calidad. En definitiva, hoy son muchos más los estudiantes que ingresan y mayores los estándares que se deben satisfacer en su proceso formativo.

Precisamente el incremento sustantivo observado en estos últimos treinta años, respecto a la demanda por acceso a la educación superior, unido a cambios en las condiciones de ingreso al sistema, como las nuevas políticas públicas de financiamiento -cuyo principal ofrecimiento es la anhelada gratuidad- y, consecuentemente con todo ello, el proceso de democratización que significa una nueva tipificación del estudiantado universitario, hacen imperioso repensar los sistemas de acompañamiento de las trayectorias formativas de los estudiantes. El aumento de la cobertura, la disímil existencia de instituciones formadoras como también el explosivo aumento de las ofertas formadoras y un clientelismo caracterizado por un aumento en cantidad pero no un mejoramiento de su calidad, han visibilizado limitaciones que afectan la tradición educacional universitaria y la correspondiente alteración en la progresión curricular.

Un factor limitante para monitorear y acompañar el cumplimiento del avance formativo en términos de calidad, los índices de aprobación, retención, tiempos de titulación y la disminución de los indicadores de abandono y deserción, constituyen ámbitos no logrados en la formación que tienen como elemento basal el sistema

escolar previo de los estudiantes, especialmente en lo referido a los niveles de competencias académicas, dominio de técnicas y hábitos de estudio, trabajo colaborativo, autonomía y autoconcepto, entre otros.

En este marco, las instituciones de educación superior han debido propiciar instancias y procesos tendientes a igualar y mejorar las condiciones iniciales para el aprendizaje de sus estudiantes, de modo de cautelar la enorme inversión personal, familiar e institucional que hacen los postulantes y familias, se traduzcan en el logro de desempeños deseables, pese a las eventuales limitaciones y dificultades que surjan durante su trayectoria formativa.

En todo caso es destacable que una parte importante de quienes se incorporan como estudiantes a los espacios universitarios, logran avanzar de manera satisfactoria hacia su formación profesional, lo que provoca al menos dos lecturas. Por una parte, algunos establecimientos educacionales del sistema escolar general tienen un buen desempeño y, por otra parte, se puede establecer que el sistema interno universitario logra acoger académicamente a un segmento importante de los ingresantes.

Pese a ello, hay un grupo numeroso de estudiantes que no han desarrollado las herramientas adecuadas y/o suficientes para enfrentar las tareas académicas y que sufren retraso en su progresión formativa, bajos rendimientos, frustración, problemas de adaptación e incluso problemas de salud física y mental que derivan en bajos rendimientos, retiros temporales y alta deserción universitaria.

Interesa, entonces, que tanto las instituciones formadoras de profesionales como los propios estudiantes y sus familias, asuman un rol activo en el reconocimiento de las causas e implicancias en el proceso formativo, precisando aquellas acciones concretas que permitan su atención oportuna y eficiente en pos de la superación de debilidades de entrada que impidan lograr mejores resultados de aprendizaje.

En consecuencia, resulta del todo interesante y pertinente para atender los requerimientos de los estudiantes universitarios, conocer cómo y cuáles son las características y condiciones de ingreso que están presentes en quienes inician una formación profesional en diferentes campos del saber universitario.

El proyecto Acciones Psicopedagógicas para propiciar la permanencia y avance curricular oportuno de los estudiantes de la PUCV en el marco del aseguramiento de la calidad, constituye en consecuencia, una interesante experiencia investigativa acerca de cómo se perciben e influyen las diferentes acciones formadoras complementarias aportadas por una institución de educación superior para apoyar y/o superar eventuales diferencias y potenciales carencias presentes en los estudiantes que ingresan a sus carreras profesionales, atendiendo las desigualdades educativas de base.

La investigación en comentario busca dar respuestas a preguntas cruciales que están presentes en el sistema universitario y que las acciones implementadas no han podido dar respuesta de manera robusta. Las preguntas de investigación planteadas por el equipo de investigadoras permiten situar el problema en toda su complejidad y amplitud, proponiendo las siguientes cuestiones iniciales:

¿Qué características tienen las acciones de apoyo psicopedagógico implementadas por la institución?

¿Cómo se implementa el apoyo psicopedagógico otorgado para responder a los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes de primer año y de cursos superiores?

¿Existe alguna vinculación entre los resultados académicos, permanencia y avance curricular de los estudiantes con el apoyo psicopedagógico recibido durante su proceso formativo?

¿Qué significado le otorgan los estudiantes y egresados de la PUCV al apoyo psicopedagógico recibido en la institución?

¿Es factible proponer mejoras al proceso de apoyo psicopedagógico que ofrece la PUCV a todos los estudiantes que lo requieren?

¿Es posible contar con un modelo general de apoyo psicopedagógico para propiciar el avance curricular oportuno de los estudiantes en un contexto de aseguramiento de la calidad de los aprendizajes?

Focalizando así el estudio, es posible advertir que sus propósitos se orientaron al análisis de los resultados de la implementación, acciones, percepciones y efectos a nivel personal e institucional, del apoyo psicopedagógico organizado por la Universidad para mejorar la permanencia y el avance curricular de los estudiantes con el fin de contribuir al aseguramiento de la calidad de la formación profesional impartida.

Se reconoce que son varias las iniciativas que se han impulsado en Chile para fortalecer las competencias académicas de entrada de los estudiantes universitarios, a saber, sistemas de apoyos a condiciones de ingreso, preparación de ingreso al sistema universitario, nivelación de competencias de ingreso, apoyo a los procesos de aprendizajes, tutorías, mentorías, orientación vocacional, acompañamiento profesional y apoyos psicopedagógicos, esto último declarado como el tema principal de este estudio.

El centrar la investigación en las intervenciones psicopedagógicas implementadas a nivel terciario significa adoptar un constructo teórico y, a su vez, definir una línea operacional para el mejor desarrollo de aquellos aspectos deficitarios obtenidos de los diagnósticos de inicio.

Lo anterior se espera que tenga implicancias en el mejoramiento de indicadores que se declaren como garantes de la efectividad de las acciones institucionales, en tanto lograr por una parte un avance personal y por otra atender las necesidades surgidas de las diferentes áreas de desempeño o tipologías de carrera.

El estudio plantea referencialmente que existen dos líneas de trabajo en el apoyo psicopedagógico, a saber, uno asociado a la orientación vocacional y, el otro, vinculado a los procesos de aprendizaje. En este caso se optó por focalizar el trabajo en el plano académico. Los participantes involucrados representan una diversidad en cuanto a su composición en términos de procedencia, género, edad, situación socio económica, aspiraciones, expectativas, desarrollo cognitivo, entre otras características, que hacen interesante el estudio y que, sin duda, proyectan otros escenarios investigativos.

A esta tipificación inicial de carácter personal o propio de los estudiantes, se integra una variedad de factores propios del sistema docente de la Institución como son las formas de enseñar de los académicos, sus estilos de trabajo docente, las formas de evaluación, el acceso a las tecnologías y recursos de aprendizajes. Considera como elemento contextual los problemas de clima externo que podrían afectar las propias acciones de apoyo que las unidades respectivas procuran ofrecer.

Dada la importancia que tienen las estrategias psicopedagógicas para apoyar las limitaciones y necesidades que presentan los

estudiantes, es importante conocer cómo funcionan en su implementación para posibilitar su uso en otras instituciones universitarias.

Resulta especialmente valioso el estudio en el contexto de su objeto de indagación, esto es la percepción que del Programa de Apoyo Psicopedagógico implementado por la institución tienen sus usuarios como también sus gestores y su posibilidad de ser transferible a todos los estudiantes que presentan dificultades académicas en su proceso formativo desde su ingreso a la universidad.

Los resultados obtenidos muestran diferentes hallazgos entre los que se cuenta la importancia del trabajo conjunto entre los profesionales responsables del apoyo Psicopedagógico y el estudiante; el aporte de las acciones de las diferentes áreas de trabajo según las habilidades y procesos cognitivos más vinculadas con el desarrollo y/o refuerzo diagnosticadas. Otro aspecto lo constituye la organización de un plan de acción de acuerdo a la naturaleza específica de las diferentes disciplinas.

Otro aspecto interesante es que como producto esperado del o la estudiante en la transferencia al mejoramiento de su desempeño académico se promueva tanto la

autorregulación de su proceso de aprendizaje como la responsabilidad y autonomía personal y profesional.

Otro hallazgo relevante es el papel que le corresponde a la incorporación de la evaluación tanto a nivel diagnóstico como formativo del proceso y de certificación para garantizar el trabajo formativo desarrollado en función de los logros esperados.

Un aspecto que llama la atención del estudio es la heterogeneidad de motivaciones o razones por las que los estudiantes acceden a un programa de esta naturaleza sin existir una insinuación decidida para participar en las acciones de apoyo, lo cual podría hacer pensar que es un proceso que necesita mayor madurez institucional.

Por otra parte, presentar diferentes acciones factibles de ser implementadas en un plan de intervención es un aporte interesante como también lo es la generación de la propuesta de un modelo general de acciones de tipo psicopedagógico, factible de ser aplicado en distintos contextos universitarios, según los estándares de calidad consensuados para la formación profesional.

El estudio propone un modelo de apoyo situado, sistemático, sinérgico y comprensivo, que se distingue por su carácter innovador y por centrarse en el aprendizaje adulto integral. Este modelo una vez validado, contribuirá a la sistematización de los hallazgos que se sustenta en orden a vincular, integrar y dar sentido a los apoyos brindados a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje a nivel universitario con el fin de aportar al aseguramiento de la calidad.

Según las autoras para que el propósito formativo de este modelo se cumpla, es importante seguir los momentos definidos y descritos, adecuándolos a los contextos institucionales, de modo que se lleven a cabo diferentes acciones de apoyo psicopedagógico que permitan el desarrollo de habilidades académicas y procesos cognitivos y afectivos que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes -desde el inicio hasta el periodo de finalización de su carrera- y que redunden en un mejor rendimiento académico para propiciar la retención y permanencia a nivel universitario (pág 75), y que por cierto, influirán positivamente en la formación de carácter integral de los estudiantes.

En términos globales, de los resultados obtenidos se concluye que el apoyo psicopedagógico contribuye a mejorar el rendimiento académico universitario, propiciando el avance curricular de los estudiantes, siendo esto más notorio en el grupo de estudiantes que completaron el apoyo.

Una recomendación práctica emanada de los resultados es que la continuación de esta experiencia debe respetar las etapas identificadas en su implementación, por cuanto ellas ordenan el quehacer de los profesionales de apoyo y le sirve a los estudiantes valorar las posibilidades que este apoyo les ofrece y de qué manera ellos se incentivan para dar cumplimiento y lograr los resultados esperados.

Considerando, de acuerdo a lo expresado en el estudio, que principalmente el resultado del apoyo psicopedagógico depende del compromiso personal para aplicar las estrategias desarrolladas y reflexionar sobre el propio aprendizaje, lo que es esencial para alcanzar autonomía y autorregulación académica que trascienda el contexto en el cual se otorgan los apoyos (página 73) es preciso tener presente para estudios futuros acerca de la temática, lo polisémico de su objeto y la existencia

de múltiples factores que participan en todo el proceso de manera de lograr una mejor integración de ellos en el modelo propuesto. En este sentido, es importante relevar que los esfuerzos del trabajo estuvieron dirigidos a identificar las dificultades emergentes en todo proceso de enseñanza aprendizaje y que consecuentemente pudiesen desencadenar malos resultados, frustración y consecuentemente abandono o deserción, aspectos nucleares para definir una propuesta de apoyo académico que resulte pertinente a las reales necesidades y características de los actuales estudiantes de la educación superior chilena.

Finalmente, el estudio concluye lo relevante que resulta para las universidades contar con líneas formativas de apoyos psicológicos, sociales y educativos para sus estudiantes, diseñadas e implementadas de forma sistemática y específica por parte de profesionales del área. Estos apoyos deben estar fundamentados de acuerdo a las características propias del estudiante y deben propiciar y/o fortalecer el desarrollo de habilidades básicas y necesarias para el adecuado desenvolvimiento y permanencia en la universidad con criterios de calidad en la formación y centrado en el estudiante que aprende. Con todo, se apuesta

a una perspectiva distintiva de los apoyos académicos para los estudiantes que se sitúe en sus características como aspecto de base pero también en sus contextos cambiantes, como se ha observado en los últimos tiempos a nivel mundial. Por cierto que estudios como los que se presentan requieren de

continuidad y fortalecimiento de modo tal que los esfuerzos llevados a cabo sean sistemáticos y aportadores para el aseguramiento de la calidad a nivel de las universidades.

Tito Larrondo G.

Universidad de Playa Ancha.

Acciones Psicopedagógicas para propiciar la permanencia y avance curricular oportuno de los estudiantes de la PUCV en el marco del aseguramiento de la calidad

RESUMEN

Desde hace más de 14 años, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso otorga diversos apoyos psicoeducativos a los estudiantes que ingresan a sus carreras; entre ellos, destaca el apoyo psicoeducativo que se ha venido desarrollando a través del tiempo. El propósito del presente estudio es analizar los resultados de dicho apoyo que ha propiciado la permanencia y el avance curricular de los estudiantes y con ello el aseguramiento de la calidad de la formación profesional. Para ello, se realizó una investigación basada en métodos mixtos, aplicando un diseño con predominio de una estrategia cualitativa con una contribución cuantitativa adicional. Como resultados se obtiene la sistematización de las acciones de apoyo psicopedagógico que impactan favorablemente en el rendimiento académico, y a partir de lo cual se propone un modelo general que podría ser replicado en distintos contextos universitarios.

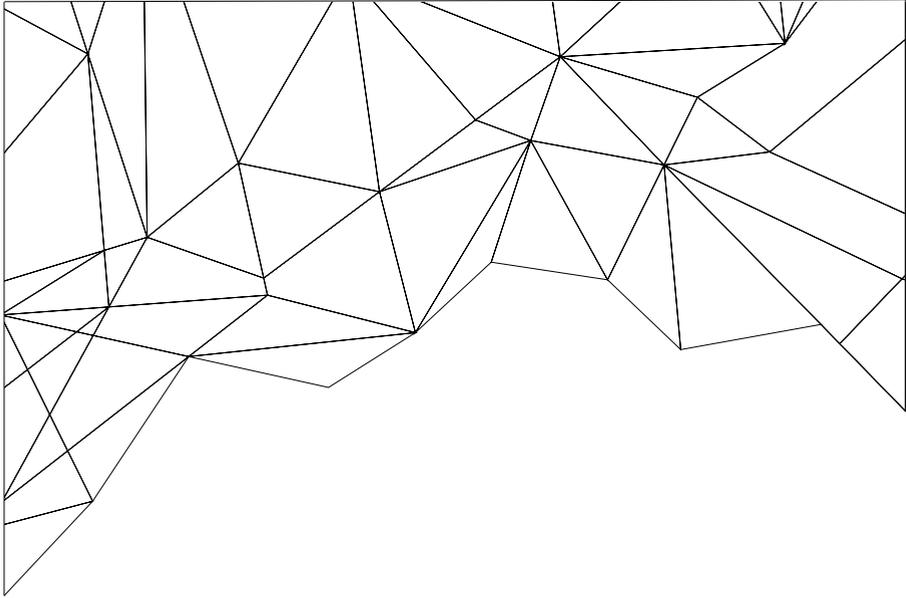
Palabras clave: Educación superior, dificultades de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, aseguramiento de la calidad, permanencia.

Psycho-pedagogical actions used to foster permanence and curricular progress of students at PUCV in the context of quality assurance.

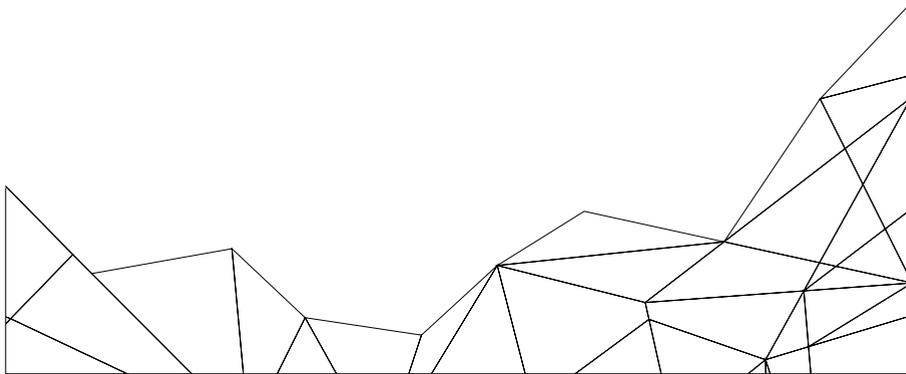
ABSTRACT

For over 14 years, the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso has provided psycho-educational support to first -year students. Among all initiatives, psycho-pedagogical support stands out for its good results throughout time. The purpose of this study is to analyse the results of the actions implemented by the institution to favour the permanence and curricular progress of the students, as well as to determine the quality of the professional formation outcome. For this aim, a research based in mixed methods was carried out, with mainly a qualitative approach complemented by quantitative contributions. The results showed that a systematic support of psychological strategies have had a positive impact on the academic results, so this model with all the different stages could be applied in different university academic contexts due to its positive effects.

Keywords: Higher education, learning difficulties, learning strategies, quality assurance, permanency.



INTRODUCCIÓN



La masificación de la educación superior es uno de los fenómenos sociales más significativos desde fines del siglo XX y principios del siglo XXI, lo que se traduce en una importante expansión de la matrícula en las universidades chilenas. Al respecto, Trow (1973) categoriza el desarrollo de la universidad en tres etapas: elite, masas y universal. En Chile, de acuerdo con dicha clasificación, la educación universitaria se encuentra en la etapa universal de desarrollo, ya que la tasa bruta de matrícula al año 2019 reportada por Salas, Gaymer y Jara (2019) asciende a un 65%. En consecuencia, a la universidad hoy en día ingresan estudiantes que tradicionalmente han visto limitado su acceso a la educación superior por provenir de contextos sociales y culturales cuyas barreras han mermado su participación en este nivel formativo.

En virtud de lo anterior, este acceso universal a la universidad trae aparejado una población estudiantil diversa en cuanto a su desarrollo cognitivo, sus aspiraciones y expectativas, su bagaje cultural, su formación inicial y sus características personales, como también al tiempo efectivo que puede dedicarle al estudio o su edad de ingreso (CINDA, 2016).

De este grupo de estudiantes que ingresa, un importante número logra avanzar, respondiendo adecuadamente a los desafíos que impone este nuevo nivel educativo, el cual presenta demandas cognitivas, procedimentales y actitudinales distintas a las exigidas en el nivel anterior. Pero, también hay quienes no logran sortear con éxito estas nuevas exigencias, presentando dificultades muy variadas, que se enmarcan desde el uso de estrategias de aprendizaje ineficientes, problemas de autorregulación de la conducta, escasa motivación, hasta sintomatología física y psicológica que, durante el transcurso de la carrera, se traducen en calificaciones deficientes, reprobación de asignaturas, rezago, prolongación del tiempo dedicado a la formación (Andrews y Wilding, 2010; Villarroel, 2001; Polo, Hernández y Pozo, 1996; González, García y Ramírez, 2015; CINDA, 2010) y, en algunas situaciones, la deserción académica.

Frente a esta realidad, las instituciones deben hacerse cargo de dicha heterogeneidad, lo que implica un desafío respecto de la responsabilidad que les compete en la formación de los estudiantes, tanto en lo personal como en lo colectivo, haciendo posible su progreso cultural y social, a partir de la generación de acciones, oportunas y diferenciadas, enmarcadas en el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Al respecto, las investigaciones señalan que las acciones y apoyos deben ser situados y específicos de acuerdo a los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes, puesto que las estrategias estandarizadas y generalizadas han resultado ser menos efectivas. Sobre la base de lo anterior, Rodríguez-Pérez y Madrigal-Arroyo (2016) señalan que no es suficiente formar al estudiante en habilidades técnicas, sino que es importante que desarrolle también la capacidad de esfuerzo, persistencia, organización y aprovechamiento del tiempo y que aprenda a valorar su aprendizaje, lo que le permitirá una mayor implicación y motivación con su propio proceso formativo.

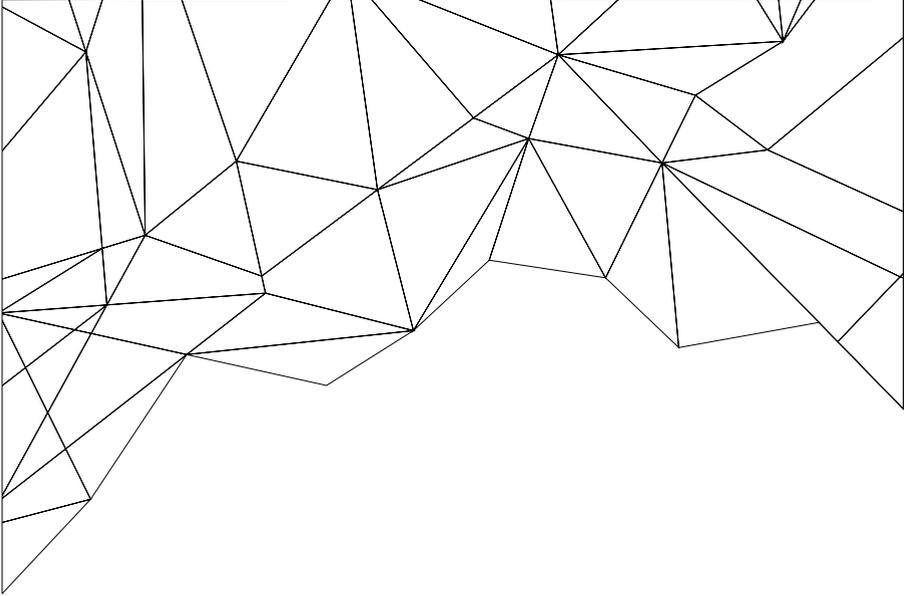
Además, estos apoyos deben tener como propósito favorecer el avance curricular y la titulación oportuna, en una sociedad que ofrece beneficios que se veían lejanos hace unos 30 años. Estos beneficios les permiten a los estudiantes acceder a la educación superior, pero, a la vez, les presentan desafíos como es el hecho de compatibilizar estudios y trabajo -en algunos casos- superar brechas provenientes de su paso por la enseñanza media, y ser autónomos para enfrentar su proceso formativo en los tiempos y condiciones establecidos en los proyectos académicos a los que se adscriben. Al respecto, Pozo y Monereo (2002) señalan que la educación terciaria tiene que estar dirigida a apoyar a los alumnos a aprender a aprender, lo que ha significado un reto para las instituciones de educación superior. Es más, el ingreso a la universidad ha traído consigo dificultades tanto para las instituciones que han tenido que replantearse el dar respuesta a este desafío, como para los estudiantes que se ven enfrentados a exigencias académicas a las que, en más de las ocasiones, no pueden responder sin ayudas específicas.

A nivel nacional, desde el año 2008, existen iniciativas ministeriales que otorgan incentivos para que las instituciones de educación superior mejoren sus condiciones con el propósito de dar respuesta a las características de los estudiantes que se incorporan a sus programas de estudio. Entre estos se encuentra el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación (MECESUP) y el Fondo de Desarrollo Institucional (FDI) (CINDA, 2010), los que han posibilitado que las distintas entidades universitarias lleven a cabo acciones en respuesta a las demandas de apoyo vinculadas a acoger a todos los estudiantes que optan por formarse en los programas que imparten.

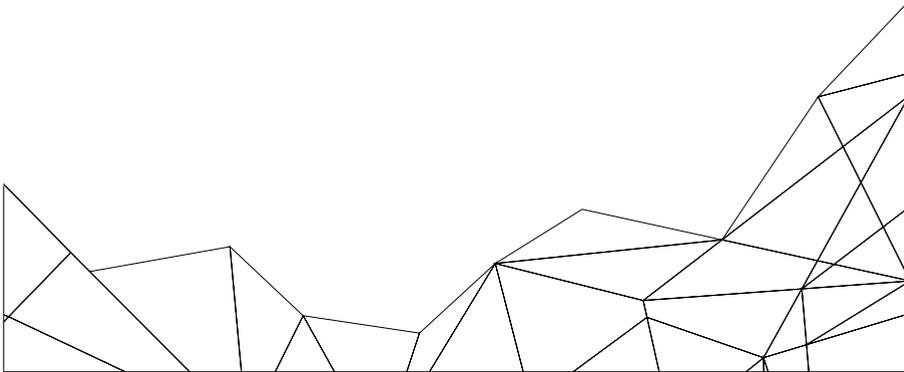
Una de las respuestas concretas que han brindado las instituciones de educación superior ha sido la generación de diversas estrategias a partir de la implementación de programas de apoyo personal, académico, económico y biopsicosocial orientados, especialmente, a los estudiantes de primer año, pero que se mantienen durante la permanencia del alumno en la institución (CINDA, 2011; Vergara, De Torres, Lizama y Torres, 2018).

En este escenario, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, desde su misión formadora de personas y profesionales integrales, ha desarrollado un Programa de Apoyo Psicopedagógico específico para los estudiantes que presentan dificultades para avanzar académicamente en la carrera escogida. Este programa, que se inserta en la Unidad de Apoyo Psicoeducativo de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, se orienta a disminuir las barreras que emergen en el proceso de transición entre la educación media y educación superior, y las que se presentan durante la formación universitaria, con el propósito de impactar positivamente en los resultados académicos de los estudiantes. Se espera con esto que los estudiantes sean autónomos, trabajen de forma independiente, se autorregulen ante el aprendizaje, decidan sobre él y conozcan cómo aprenden.

La presente investigación, entonces, se centra en analizar los resultados de las acciones de apoyo psicopedagógico implementadas por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso para favorecer la permanencia y avance curricular de los estudiantes pertenecientes a las distintas carreras de la institución. Para ello, se pretende sistematizar las acciones psicopedagógicas implementadas; relacionar los resultados académicos y el avance curricular de los estudiantes con el apoyo psicopedagógico recibido durante su proceso formativo; develar la importancia que le brindan los estudiantes y egresados al aporte de las acciones psicopedagógicas implementadas por la PUCV para el avance curricular oportuno y, por último, proponer recomendaciones que permitan progresar hacia la definición de un modelo general de acciones psicopedagógicas para ser implementado en distintos contextos universitarios contribuyendo, de este modo, al aseguramiento de la calidad de la formación profesional.



CAPÍTULO I
ANTECEDENTES CONCEPTUALES



La Educación Superior en Chile se ha visto impactada por el incremento en la matrícula como resultado de políticas educativas que centran su atención en dos conceptos fundamentales: cobertura y calidad.

El aumento en la cobertura trae asociado una nueva caracterización de la población universitaria lo que ha motivado a las instituciones de educación superior a diseñar y proponer distintas acciones las que han variado desde las generales, en la mayoría de las ocasiones, a las más específicas, que permiten atender a los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes que presentan dificultades en su trayectoria formativa.

Los estudios que versan respecto de los apoyos que se otorgan al estudiantado, son concluyentes en señalar que las respuestas remediales, como propedéuticos o estrategias de nivelación, no influyen significativamente en el progreso académico a nivel de educación terciaria y, por lo tanto, no son suficientes para asegurar la permanencia y el éxito académico de los estudiantes que presentan dificultades. Por lo contrario, sí han evidenciado que las propuestas de apoyo especializadas y consonantes con las necesidades particulares de los estudiantes, propician un mejor resultado que se traduce en el avance académico de quienes los reciben (Grimes y David, 1999).

Entre estas respuestas se encuentran los apoyos psicopedagógicos que se implementan en algunas de las instituciones de educación superior, puesto que son informados, aproximadamente, solo por la cuarta parte de las universidades del CRUCH (Acuerdos de acreditación CNA, DEMRE y páginas institucionales de difusión, analizados en el año 2020).

Estos apoyos psicopedagógicos se fundamentan en la disciplina psicopedagógica, la que tradicionalmente solo se ha vinculado con el nivel escolar, dado que su relación con el aprendizaje adulto (andragógico) ha sido menos desarrollada. Sin embargo, su delimitación no

se restringe a una sola etapa educativa; muy por el contrario, abarca todo el ciclo vital. Comprende el ámbito interdisciplinario que se nutre de los aportes emanados desde la psicología y la pedagogía (Bermeosolo, 2015), y se centra en el estudio de las variables psicológicas, a nivel cognitivo, emocional y social, directamente relacionadas con los procesos pedagógicos centrados en la enseñanza y aprendizaje (Bermeosolo, 2005) para proponer estrategias que permitan desarrollar las habilidades vinculadas a dichas variables.

De acuerdo con Baeza (2011), la psicopedagogía es transversal a todo el aprendizaje humano, independientemente del contexto o el periodo etario donde se desarrolla. Del mismo modo, se inserta en todo tipo de organizaciones educativas, tanto formales como no formales, con el propósito de mejorar los procesos de aprendizaje individuales u organizacionales que se llevan a cabo en los distintos espacios educativos.

En esta misma línea, Carpio (2007) señala que el espacio de trabajo de la psicopedagogía a nivel universitario se ha centrado en dos áreas, una de ellas corresponde a la orientación vocacional y la otra al proceso de aprendizaje. En cuanto al aprendizaje, esta disciplina se ocupa de la detección oportuna de las dificultades que pudiesen emerger durante el proceso formativo; de la evaluación del nivel de desarrollo de las habilidades requeridas para sortear las exigencias emanadas de este nivel académico; y de implementar apoyos consonantes con las necesidades identificadas a partir de la evaluación antes mencionada.

Dada la importancia que tienen estos apoyos, que incorporan estrategias psicopedagógicas específicas de acuerdo con las necesidades que presentan los estudiantes para su progreso académico, es de relevancia conocer sus características desde una institución que ha tenido la experiencia en su implementación, lo que hace posible contar con un acopio de conocimientos susceptibles de ser replicados en distintos contextos universitarios. Este es el caso de la PUCV que ha generado apoyos psicopedagógicos, los que en este estudio se pretenden analizar y compartir con la comunidad académica y científica.

I.1. Factores que influyen en el aprendizaje adulto

El aumento en la cobertura en Educación Superior en Chile ha significado un cambio en el contexto educativo, cuyo efecto ha posicionado al rendimiento académico y, por lo tanto, al aprendizaje de los estudiantes como objeto de creciente interés para la investigación educativa.

El aprendizaje a nivel de educación terciaria no es un hecho garantizado, sino que depende de la interacción de diferentes factores; algunos son inherentes al estudiante y otros dependen del contexto en el cual ocurre el proceso formativo (Monroy y Hernández Pina, 2014). Mientras más conocimiento se tiene acerca de estos factores por parte de las casas formadoras, Undurraga y Varas (1995) señalan que es más probable que estos sean considerados al seleccionar las estrategias de enseñanza y, sobre todo, al momento de generar los apoyos que se han de implementar para favorecer el progreso académico, avance curricular y la permanencia de todos los estudiantes que los requieran.

Si bien los autores refieren determinadas categorizaciones dependiendo de su orientación teórica y empírica, para efectos de este estudio se consideran los siguientes factores, inherentes al estudiante, que influyen en su aprendizaje y que se describen a continuación: Alfabetización académica; Enfoques de aprendizaje; Funciones Ejecutivas y Procesos afectivos.

Alfabetización académica

Tanto leer como escribir son habilidades cotidianas y evidentemente esperadas en el contexto universitario, por lo que se asume que todos los estudiantes que ingresan a alguna carrera profesional las aplican de forma óptima. Sin embargo, esta situación no siempre es así, puesto que algunos no alcanzan, de forma natural, la experticia que les permita responder a la exigencia de este nivel educativo.

La lectura y la escritura disciplinar son las competencias comprendidas en la alfabetización académica, la cual se entiende como “el conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005: 6). Esto implica que tanto la lectura como la escritura son específicas para cada ámbito del conocimiento y, como tal, deben ser enseñadas desde las mismas áreas disciplinares.

Por lo señalado, estas competencias no se corresponden, necesariamente, con el nivel de lectura y escritura que se espera alcanzar en educación media, dado que la alfabetización académica debe responder a las características discursivas y estructuras lógicas compartidas por una determinada comunidad o disciplina, cuyo desarrollo se logra de forma progresiva al interior de las organizaciones mandatadas para este fin, siendo principalmente la universidad la llamada a cumplir con esta tarea (Moyano, 2010; Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega y Bañales, 2011).

En este contexto, el estudio de las competencias de lectura y escritura en educación terciaria es de gran interés para la investigación en el área de las ciencias de la educación, debido a que los estudios señalan que el manejo que logren los estudiantes de los textos académicos se vincula directamente con su ingreso a una carrera profesional, su permanencia y el egreso oportuno (Olave-Arias, Cisneros-Estupiñán y Rojas-García, 2013). De este modo, cuando los estudiantes presentan descenso en el desarrollo de estas competencias se produce una mayor reprobación de asignaturas, poca participación y escasa integración en las discusiones en clase, actitud pasiva y no crítica, ausencia de autonomía en el aprendizaje, poca disposición para la investigación, alumnos sólo receptores (Torres, 2003: 381), lo que no se condice con las habilidades y actitudes esperadas en un estudiante universitario.

En cuanto a las dificultades específicas que presentan los estudiantes a nivel de lectura y en el entendido que leer es comprender (Solé, 1998), algunos de ellos logran solo una comprensión literal, lo que no es suficiente para acceder al nivel semántico profundo que se requiere para identificar y reorganizar jerárquicamente las ideas esenciales que contiene un texto disciplinar (Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010; Kintsch, 1988; 1998).

En relación con las dificultades que se observan en la escritura académica, Carlino (2005) describe cuatro ámbitos en los cuales estas se pueden constatar: (a) incapacidad para considerar, en la escritura, las características de un lector determinado, (b) escaso aprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, (c) revisión de los textos de forma lineal y no de manera holística, o bien, se omite la revisión del texto y (d) postergar o interrumpir el proceso de escritura, lo que, de acuerdo a Avendaño, Paz y Rueda (2017), limita la construcción y reconstrucción del conocimiento en y desde las diferentes disciplinas.

Puesto que es la universidad la institución que tiene la responsabilidad de formar profesionales no solo teórica y técnicamente preparados, sino también capaces de producir y transmitir conocimientos transformadores (Moyano, 2010), ella es la que debe propiciar instancias que les permitan a los estudiantes, sobre todo a quienes presentan dificultades, alcanzar un óptimo desarrollo en lectura y escritura disciplinar. De acuerdo con Carlino (2013), lo anterior se debe llevar a cabo durante toda la formación académica y de manera sistemática a partir de la incorporación de cursos de lenguaje, acciones remediales, propedéuticos o centros de escritura, en los que se intencione su enseñanza de manera explícita y situada.

Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios

Los enfoques de aprendizaje se entienden como los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas, influidas por sus características de tipo personal (González-Pienda, Roces Montero, Gutiérrez y García Rodríguez, 2002: 168). Estos enfoques pueden ser dos, superficial y profundo y se conciben como la manera habitual que un estudiante universitario tiene de abordar las tareas académicas con la finalidad de reproducir información, o bien, con el objetivo de relacionar los contenidos nuevos con los que ya posee, o de analizarlos para generalizar a otras esferas de la experiencia práctica o del conocimiento declarativo (Morales, 2012). Estos procesos de aprendizaje incluyen motivaciones y estrategias, pudiendo ser superficiales o profundas, dependiendo del enfoque que prevalece (Biggs, 1999, 2008). De acuerdo con Biggs (1993) esto se debe a que, frente a una determinada tarea, los estudiantes se plantean dos cuestionamientos: uno de ellos referido a la definición de las metas, asociadas a las motivaciones y, el otro, respecto de la determinación de los recursos o estrategias que seleccionarán para el logro de dichas metas.

Según Recio Saucedo y Cabero Almenara (2005) los enfoques de aprendizaje incluyen tres factores principales: las características del alumno, el contexto y la tarea, conformándose un sistema ecológico en equilibrio, centrado en el presente. Lo anterior queda de manifiesto en el modelo que fue propuesto por Dunkin y Bidle, citados por Hernández, Rodríguez, Ruiz y Esquivel (2010), el cual describe el proceso de

aprendizaje y el funcionamiento en el aula en tres fases: Presagio, Proceso y Producto. Del mismo modo, Biggs (2008), a partir de este modelo, propone el Modelo 3P, enfatizando que en el proceso de enseñanza y aprendizaje interactúan recíprocamente tanto los factores propios del estudiante y del contexto, como los enfoques de aprendizaje. Respecto de los factores de presagio, estos abarcan los aspectos personales, contextuales y de la enseñanza previos a la acción educativa; factores que influyen sobre las variables de proceso y que son relevantes de considerar, en especial, al inicio de la formación universitaria. Por su parte, los factores vinculados al proceso están relacionados con la dinámica de enseñanza y aprendizaje que acontece durante la interacción entre docentes y estudiantes y dan paso a la fase de producto. Finalmente, el producto se vincula con los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, pudiendo ser de orden cuantitativo, cualitativo y/o afectivo.

En cuanto al producto, desde lo cuantitativo, que se traduce en rendimiento académico, las investigaciones muestran que las personas que obtienen mejores resultados optan por el enfoque profundo, presentan una motivación intrínseca y alcanzan un aprendizaje significativo que transfieren a distintas situaciones; mientras que, los estudiantes con un rendimiento descendido tienen tendencia a aproximarse al aprendizaje a partir de un enfoque superficial, con una motivación extrínseca y seleccionando estrategias reproductivas (Monteiro, Almeida, & Vasconcelos, 2012; Da Silva Marini y Boruchovitch, 2014). Del mismo modo, quienes se aproximan al aprendizaje desde un enfoque profundo, optan por responder a las tareas solicitadas evidenciando habilidades propias del nivel terciario, como es investigar y analizar. En cambio, quienes presentan un aprendizaje superficial, se centran en la mera evocación y reproducción de información, sin llegar a establecer relaciones de mayor significación conceptual.

Asimismo, las investigaciones han mostrado que los estudiantes evolucionan desde un enfoque superficial, más característico de los primeros semestres de la carrera, a un enfoque profundo, que se logra constatar durante el último periodo de la formación profesional (Hernández-Pina, García, Martínez, Hervás y Maquilón, 2002; Fernández-Castillo y Nieves-Achón, 2015). Este hallazgo es de relevancia para las instituciones que imparten educación superior, puesto que expresa la necesidad de generar instancias, planificadas y estructuradas,

en las que se evalúe el nivel que alcanzan los estudiantes en los distintos enfoques de aprendizaje y, a partir de estos resultados, ofrecer apoyos específicos para el aprendizaje de estrategias que les permitan una aproximación profunda al aprendizaje en las distintas disciplinas.

Para ello, los programas de apoyo deben intencionar el aprendizaje de estrategias que les permita a los estudiantes comprender, relacionar e interactuar con los conocimientos y relacionarlos entre sí y con otros aprendizajes, de modo que se logre la aplicación y la transferencia a contextos nuevos, motivando con esto la autonomía y la autorregulación en el proceso formativo.

Funciones Ejecutivas en la educación superior

Como ya se ha expresado, el rendimiento académico es multifactorial, siendo las Funciones Ejecutivas otro de los elementos intervinientes que ameritan ser considerados y descritos al analizar el proceso de aprendizaje y los resultados de los estudiantes de educación superior.

Las Funciones Ejecutivas son un conjunto de procesos cognitivos, tales como, la planificación, memoria de trabajo, atención, inhibición de respuestas inapropiadas, automonitoreo, autorregulación de la conducta y supervisión de la tarea (Goldstein & Naglieri, 2014), que hacen posible la resolución de problemas de forma eficaz (Zelazo, Müller, Frye & Marcovitch, 2003). Dada su complejidad, estas dependerán de múltiples factores, como las características y condiciones de la tarea, el nivel de preparación académica y las demandas asociadas a otras actividades que ocurren de forma simultánea, pudiendo o no estar vinculadas entre sí.

De lo anterior, es posible inferir que la mayoría de las actividades de la vida diaria requieren de la participación de estos procesos, incluyendo las actividades de orden académico, las que requieren de la coordinación e integración de estas Funciones Ejecutivas para el logro de respuestas eficientes, planificadas y autorreguladas.

Dada la influencia de las Funciones Ejecutivas en los diferentes procesos cognitivos, resultan ser un buen predictor del desempeño académico de los estudiantes en los distintos niveles educativos (Alloway y Alloway, 2010; Miyake y Friedman, 2012), ya que son estas las que permiten orientar los actos hacia metas definidas, lo que hace posible seleccionar las estrategias más apropiadas y planificar el trabajo en concordancia con los objetivos y fines pre establecidos (Kaufman, 2010).

Al respecto, son varios los estudios que muestran que los alumnos con mejor rendimiento académico tienen un mejor funcionamiento ejecutivo (Reinoso y Méndez-Luévano, 2018). A los procesos señalados, Jiménez-Puig, Broche-Pérez, Hernández-Caro y Díaz-Falcón (2019), incorporan la fluidez verbal como características de los más avezados, y plantean que los estudiantes con un bajo rendimiento evidencian dificultades en la flexibilidad mental.

En virtud de lo señalado y de acuerdo a lo mencionado por Sandoval-Rodríguez y Olmedo-Moreno (2017) la intervención oportuna en los procesamientos cognitivos y en el desarrollo de las funciones ejecutivas de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, a partir de la utilización de estrategias psicopedagógicas específicas, *ha evidenciado ser una estrategia efectiva para lograr cambios relevantes en su desempeño, reflejado en mejores calificaciones, la aprobación efectiva de asignaturas (materias) rendidas con anterioridad y un cambio evidentemente positivo en su calidad de vida* (Sandoval-Rodríguez y Olmedo-Moreno, 2017: 337).

Procesos afectivos en el estudiante universitario

Los estudios han dado cuenta de la importancia que tienen los factores antes descritos en el aprendizaje a nivel universitario, siendo posible señalar que la alfabetización académica, una aproximación al aprendizaje profundo y un adecuado nivel de desarrollo de las Funciones Ejecutivas se relacionan con un mejor rendimiento. Pero, además de estos elementos, es fundamental considerar las implicancias que tienen los procesos afectivos en el progreso y resultado académico de los estudiantes.

Los procesos afectivos se entienden como *el conjunto organizado de descripciones y sentimientos que los educandos tienen acerca de ellos mismos* (Undurraga, 2004: 86) y contemplan dos conceptos centrales que influyen de diversas formas en el proceso de aprendizaje: el autoconcepto y la autoestima, siendo el primero el componente cognitivo y el segundo, el componente afectivo del concepto que cada uno tiene de sí mismo y de su actuar en el mundo.

Para algunos autores, como Bolívar y Rojas (2015), la autoestima que desarrollan las personas influye en su autoconcepto, y ambos afectan el proceso de aprendizaje. Así, un estudiante con un autocon-

cepto descendido tenderá a dudar de sus capacidades y será proclive a anticipar el fracaso antes que el éxito; del mismo modo, las personas que presentan una autovaloración negativa tendrán mayores dificultades para aprender, puesto que su disposición para enfrentar el proceso de aprendizaje será menor al de quienes tienen una valoración mayor de su propio actuar, lo que puede traer como consecuencia el abandono de la experiencia de aprendizaje. Al respecto, Acuña (2013), Nicho (2013) y Apaza (2018) plantean que, un buen autoconcepto y una valoración positiva de sí mismo, influye positivamente en el rendimiento académico, toda vez que se encuentran más dispuestos a aprender y a comprometerse con su proceso formativo, situación que motiva a los autores a proponer que las instituciones de educación superior deben ocuparse de instaurar un sistema de acompañamiento a los estudiantes que les permita fortalecer la percepción de su valía como personas.

I.2. Aseguramiento de la Calidad en la educación superior

Asegurar la calidad de la educación superior es un desafío permanente para cualquier sistema educativo en el contexto de la sociedad del conocimiento, la creciente internacionalización de la educación terciaria, el aumento de cobertura y la diversidad del sistema tanto en los programas de formación, los proyectos institucionales, como en los perfiles de ingreso de los estudiantes, entre otros (PUC, 2011; Cepeda, Bizama, Casanova y Oliva, 2019; AEQUALIS, 2013; CINDA, 2007). No existe una definición única de aseguramiento de la calidad, sino más bien distintas aproximaciones o perspectivas desde las cuales se ha abordado el tema. Así, los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior pueden concentrarse en mecanismos de verificación del cumplimiento de estándares mínimos, previamente validados, o bien, comprender procesos internos de mejoramiento continuo en las propias instituciones, lo que es compartido por autores como CINDA (2007) y PUC (2011). Vlasceanu, Grüngberg y Parlea (2007) dejan ver que, como mecanismo regulatorio, se focaliza tanto en el “dar cuenta” (accountability) así como en el mejoramiento (improvement), proveyendo de información y juicios evaluativos respecto del proceso.

En este sentido, asegurar la calidad de un proceso se puede asociar desde conseguir un mínimo establecido de calidad en un momento de tiempo, hasta alcanzar el mejoramiento continuo y permanente de su calidad.

Durante los últimos 30 años, la noción de aseguramiento de la calidad ha evolucionado en gran medida, impulsado por dos factores bien diferenciados: por un lado, el constante aumento del interés de las instituciones de educación superior por asegurar la calidad de su enseñanza/aprendizaje; por otro, el interés de quienes financian estas instituciones y de los propios alumnos por un uso adecuado de su dinero (OCDE, 2013). De tal manera, se puede decir que centrarse en dicho aseguramiento, demanda preocuparse de la calidad de la educación y de las implicancias asociadas a los costos de ella.

Con relación al primer factor, la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA) atribuye a las instituciones de educación superior la responsabilidad primaria de la calidad del servicio que prestan y de su aseguramiento, y para ello fija estándares y directrices que se deben cumplir (OCDE, 2013). CINDA (2007), en tanto, comparte el hecho de que el desarrollo del compromiso de las instituciones por su propio mejoramiento coincide con la forma en que ha ido evolucionando y comprendiendo, a través del tiempo, la función que cumple este proceso en un sentido más amplio a la mera tarea controladora.

El énfasis dado por las instituciones chilenas al aseguramiento de la calidad, con un foco acentuado en la calidad de la formación de los estudiantes, se ha acrecentado en las últimas décadas como consecuencia del crecimiento desregulado del sistema de educación superior. Lo anterior llevó a un aumento considerable del número de instituciones que ofrecen una enorme cantidad de programas de formación, *A partir de 1980 se produjo en Chile una explosiva expansión (...) de la Educación Superior* señala CINDA (2007: 40). Esta desregulación ha sido tratada por varios autores, entre ellos Pulido y Espinoza (2018) y Zapata y Clasing (2016), quienes la relacionan con el surgimiento de la necesidad de garantizar la confianza depositada en las instituciones de educación superior, ya que tal aumento no siempre ha estado acompañado de la calidad esperada. En el país, esta relevante función la cumple la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) quien, mandatada por la Ley 20.129 y por la Ley 21.091, es la responsable de los procesos de acreditación como el medio a través del cual se da fe pública de la calidad de los programas de formación y de las instituciones de educación superior.

En relación con el segundo factor que ha influido en la evolución de la concepción y alcance que se le ha ido dando al aseguramiento de la calidad, se encuentran los costos vinculados a la permanencia de los estudiantes en el sistema de educación superior. A nivel latinoamericano, son preocupantes los indicadores de permanencia y de deserción puesto que los porcentajes de estudiantes que permanecen en el sistema de educación superior y que terminan sus estudios, son bajos (Moreno, 2005). A propósito de lo anterior, la cifra de alrededor de un 22% de deserción del estudiantado en el sistema de educación superior en Chile (SIES, 2019), es una cifra que dista de ser un valor deseable, lo que afecta, de manera significativa, la eficiencia del sistema toda vez que el Estado invierte dinero en este sistema educativo.

CINDA (2006), devela las implicancias personales y familiares que tiene la repitencia y deserción para los estudiantes que se ven afectados por ello; las familias, invierten recursos económicos y tienen puestas sus expectativas en el éxito académico del estudiante, entendido este, según Román (2013), como la retención y el egreso de la universidad.

Si bien los dos factores señalados por OCDE (2013) como influyentes en la noción que se ha ido desarrollando respecto del aseguramiento de la calidad, esto es, asegurar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y los costos asociados a la deserción del sistema, hay consenso en que el fin principal sigue siendo garantizar la calidad en la educación para todos los estudiantes y promover la mejora continua. De aquí, que el mismo autor indique que existe una necesidad de dar a las políticas públicas un enfoque basado en la calidad y no en la cantidad, en los resultados de aprendizaje y no en el número de estudiantes. Conforme los antecedentes, el foco en educación superior no es solo el acceso sino también la permanencia o la deserción y la titulación oportuna, las que están relacionadas, entre otros factores, al rendimiento académico.

En este sentido, asegurar la calidad del proceso educativo es la forma cómo las instituciones de educación superior pueden responder al desafío de mejorar estos indicadores. Para ello, se considera necesario que las diferentes instituciones se ocupen de conocer las carac-

terísticas o necesidades del estudiantado, para disponer de los apoyos académicos permanentes y sistemáticos que le permita mejorar su rendimiento académico y, con ello, lograr el avance curricular oportuno; desafío que implica encontrar un equilibrio entre el aseguramiento de la calidad y los apoyos brindados.

Rendimiento académico

El rendimiento académico del estudiantado universitario, aunque es un concepto complejo, multidimensional y polémico, que depende de múltiples factores personales, contextuales y de la tarea, como lo señala Martínez (2011), constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a que permite una aproximación a la realidad educativa (Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez, Vidal, 2002; CINDA, 2006; Artunduaga, 2008), siendo un indicador de eficacia. Esta realidad educativa se relaciona, entre otros aspectos, a las acciones de aseguramiento de la calidad implementadas por las instituciones con el fin de que los estudiantes mejoren su rendimiento. Una de estas acciones son los apoyos académicos que se brindan y cuyos resultados pueden influir positivamente en el indicador de eficacia, al propender a mejoras en el rendimiento y, consecuentemente, progresos en el avance curricular.

Algunas de las causas que pueden influir en el abandono de los estudios o el atraso en la titulación, se encuentran relacionadas con el rendimiento académico. Figueroa (2004) indica que el rendimiento académico es la asimilación del contenido de un curso y que este se refleja mediante las calificaciones que suelen expresarse en una escala convencional. Por su parte, Tonconi (2013) relaciona el rendimiento académico en términos del logro o alcance de los objetivos curriculares. Esta concepción, comprende la asimilación de los contenidos que el docente imparte a sus alumnos a través del proceso formativo.

El rendimiento se caracteriza, entonces, por una valoración que se obtiene desde lo que se logró aprender y que se refleja con una calificación. Este concepto, comprende que es la suma de calificaciones la que demuestra el aprovechamiento por parte del alumno del cúmulo de distintas actividades que conformaron las clases de un ciclo o periodo académico. Así, Garbanzo (2007) continúa indicando que las notas obtenidas son un hito preciso y accesible que certifica la valoración del

rendimiento académico, asumiendo que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales.

Los factores que influyen en el rendimiento académico son difíciles de identificar tanto por los estudiantes como por el profesor. Rodríguez-Pérez y Madrigal-Arroyo (2016) señalan que este no solo depende de factores intelectuales, sino también de factores internos como externos al estudiante. Figueroa (2004) los organiza tomando en cuenta factores básicos, psíquicos, ambientales y físicos. Por su parte, complementando y ampliando estos factores, Rodríguez-Pérez y Madrigal-Arroyo (2016) incluyen los relativos al estudiante, al profesor, a la misma institución educativa y los relacionados con la riqueza del contexto del estudiante.

Respecto de los factores básicos mencionados por Figueroa (2004) y del estudiante y profesor (Rodríguez-Pérez y Madrigal-Arroyo, 2016), estos están constituidos por lo que se pretende alcanzar al aprender y enseñar, esto es, los contenidos procedimentales, actitudinales y declarativos. En cuanto a los factores psicológicos, el primer autor indica que la poca motivación, el desinterés o las distracciones en clase en las que se ve involucrado el estudiante afectan a la comprensión de los conocimientos impartidos por el profesor.

Por su parte, en los factores ambientales Figueroa (2004) agrupa aquellos relacionados con el ambiente familiar, medio educativo y marco social general, los que Rodríguez-Pérez y Madrigal-Arroyo (2016) han mencionado como el contexto del estudiante. Respecto del ambiente familiar, Figueroa (2004) considera la actitud que tiene la familia en cuanto al estudio. Señala que los padres que tienen un coeficiente intelectual alto y cuentan con un nivel educacional mayor, brindan más apoyo a sus hijos. Lo mismo sucede con el nivel económico y social de las familias respecto del rendimiento escolar de los hijos; Rodríguez-Pérez y Madrigal-Arroyo (2016) señalan que, si este nivel económico y social es alto, este tendría efectos positivos sobre el rendimiento académico.

Finalmente, Figueroa (2004) considera entre los factores físicos, las bases fisiológicas en términos de salud, nutrición, enfermedades, edad cronológica y sexo como aquellos que estarían influyendo en el rendimiento académico.

Es relevante destacar lo señalado por Rodríguez-Pérez y Madrigal-Arroyo (2016), respecto del rol fundamental que con relación al tema expuesto tienen las propias instituciones formadoras. La institución educativa, es un factor que afecta el rendimiento ya que se debe entender que el éxito académico es una labor compartida entre la institución y la propia persona. AEQUALIS señala al respecto que:

Las diversas problemáticas que pueden afectar las trayectorias académicas de los estudiantes y sus consecuencias -la “repitencia” de cursos o la salida de la carrera elegida- deben ser entendidas como ámbitos de responsabilidad compartida entre los estudiantes y la institución de educación superior que los recibe. No es posible “privatizar” el fracaso académico como si este fuera de exclusiva responsabilidad del estudiante. A las instituciones les corresponde la provisión de recursos adecuados para que el alumno alcance los aprendizajes esperados, proceso que incluye también políticas compensatorias. (AEQUALIS, 2013:78)

Coincidiendo, Rodríguez-Pérez y Madrigal-Arroyo (2016) mencionan que la propia institución de educación se convierte en un factor más que influye en el rendimiento, puesto que es responsable de definir, coordinar y seleccionar las distintas instancias que participan del proceso formativo; a decir de estos autores *el bajo rendimiento académico y que los estudiantes repitan alguna materia, expresan cierto grado de deficiencia en el sistema de educación superior* (Rodríguez-Pérez y Madrigal-Arroyo, 2016: 28).

Un bajo rendimiento académico es, por tanto, causa de repitencia y de deserción que, de acuerdo con CINDA (2006), son fenómenos que en muchos casos están concatenados ya que la investigación demuestra que la repitencia reiterada conduce, por lo general, al abandono de los estudios. Tanto la repitencia como la deserción son siempre procesos individuales, si bien pueden constituirse en un fenómeno colectivo o incluso masivo y ser estudiado como tal. En dicho caso, por lo general, se asocia a la eficiencia del sistema.

La repitencia se entiende como la acción de cursar reiteradamente una actividad académica, sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito educativo. La repitencia se refleja en el atraso o rezago en la trayectoria formativa, es decir, en la prolongación de los estudios por sobre lo establecido formalmente para cada carrera o programa (CINDA, 2006).

Por su parte, la deserción se puede definir como el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él. Algunos definen la deserción en la educación superior en forma más operativa como *la cantidad de estudiantes que abandona el sistema de educación superior entre uno y otro periodo académico (semestre o año)* (CINDA, 2006:12).

Según AEQUALIS (2013) y CINDA (2006), la deserción debe ser considerada como el producto de la interrelación de diversos factores que relacionan el sistema educativo y la estructura social y económica de la sociedad, y como una manifestación de los profundos cambios que han acaecido en las instituciones de educación superior y en la composición del alumnado. Entre los factores mencionados por estos autores se encuentran los económicos, vocacionales, falta de preparación académica y dificultades para integrarse efectivamente en la enseñanza superior.

I.3 Marco general de los apoyos en las universidades en Chile

Partiendo de la premisa que el aseguramiento de la calidad se entiende para el mejoramiento permanente (improvement) y está asociado al control interno y a la autorregulación de las instituciones de educación superior para mayor efectividad de la formación que imparten -para lo cual se requiere haber superado los estándares mínimos- se comprende que ellas desplieguen esfuerzos con el objetivo de apoyar el avance curricular de los estudiantes y con ello mejorar sus indicadores de eficiencia como lo es la retención y titulación estudiantil. Si, por el contrario, los estudiantes no cuentan con el apoyo necesario, pueden abandonar sus carreras, o bien, presentar tiempos de graduación mayores.

Hay consenso en que la retención estudiantil puede ser entendida como el conjunto de acciones que desarrolla el aparato educativo de una institución para asegurar la trayectoria completa del estudiante y apoyar su proyecto de vida, y se releva la importancia de estas acciones en su retención y éxito, destacando la responsabilidad que tienen las instituciones de educación superior en el logro de la graduación (AEQUALIS, 2013; Rodríguez-Pérez y Madrigal-Arroyo, 2016).

En el actual contexto, las instituciones tienen una doble preocupación; por una parte, se debe mejorar el acceso a la educación superior y, por otra, una vez incorporado el estudiante a este sistema, es necesario generar condiciones que les permitan, a todos, terminar los estudios. De acuerdo con CNA (2010), la masificación que se ha producido en la educación supone que muchos alumnos con carencias ingresan a la educación superior por lo que se hace imprescindible que las instituciones se hagan cargo de suplir esos déficits. Para ello, se ha de considerar a cada uno de los estudiantes en su individualidad, centrando la enseñanza en su persona como los arquitectos de su propio desarrollo.

No se trata entonces, según AEQUALIS (2013) de bajar la exigencia, sino por el contrario, de tomar en serio las diferencias de entrada con las que ingresan los estudiantes a la educación superior, ofreciendo estructuras y soportes sobre los cuales ellos, con esfuerzo y dedicación, logren integrarse plenamente a cada comunidad educativa. La institución, entonces, debe hacerse cargo de estudiantes que son distintos, con características propias y singulares, que se constituyen en variables que deben ser consideradas en la selección y definición de las acciones que implementará la institución para incorporar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, promoviendo así su adherencia y retención dentro del sistema educativo en general.

Sumado a lo anterior, Lemaitre (2018) menciona que la deserción temprana de los estudiantes *plantea un desafío importante para las instituciones de educación superior* (Lemaitre, 2018: 29). Dadas las altas cifras de deserción que se registran en América Latina sistematizadas por CINDA (2016) y analizadas también por Lemaitre, las instituciones de educación superior han implementado diferentes estrategias para revertir la situación, respondiendo de esta manera al desafío que promueve la Educación para Todos (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990).

Para llevar a cabo lo antes descrito, en Chile las instituciones de educación terciaria han contado con programas de mejoramiento de la calidad de la educación a los que accedieron, vía concurso, a partir del año 1999. Este primer concurso denominado El Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP, estableció condiciones de planificación estratégica a las instituciones de educación superior, promoviendo la toma de decisiones basadas en evidencias y en el logro de indicadores de desempeño, como por ejemplo, de retención y titulación estudiantil. Los logros alcanzados con los proyectos MECESUP, dieron lugar -entre los años 2005 y 2010 y, posteriormente, en 2013- a nuevos programas concursables cuyo propósito fue la continuidad de estas acciones para avanzar en equidad y calidad a través del reforzamiento de la rendición de cuentas por desempeño. Entre las acciones implementadas por las universidades, se encuentran aquellas relacionadas con la creación de estudios propedéuticos, cursos remediales y de nivelación de las competencias básicas de ingreso de los estudiantes; creación de tutorías e implementación de sistemas de seguimiento, promoviendo modelos educacionales innovadores para la mejora del aprendizaje, en especial aquellos que han demostrado su efectividad en otras instituciones (Mineduc, 2020).

En la actualidad las instituciones cuentan, además, con información complementaria proporcionada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional de la Universidad de Chile (DEMRE), conforme a los acuerdos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, la cual aporta a la toma de decisiones respecto de las acciones que eventualmente podría requerir el estudiante para su permanencia en la educación terciaria, al entregar datos relacionados con las características, necesidades educativas especiales y condiciones de ingreso del postulante.

A nivel nacional, a partir de la preocupación por las características de los estudiantes que ingresan a la enseñanza superior, se han realizado estudios cuyo propósito ha sido, por una parte, conocer la distancia entre el currículo y el perfil deseado con el perfil de ingreso de los estudiantes y, por otra, dar cuenta de experiencias exitosas antes y después del ingreso de los estudiantes a la educación superior (CINDA, 2011).

En la misma línea, los antecedentes reportan la preocupación que existe en cuanto a las posibilidades de éxito de los estudiantes, extendiéndose a la capacidad que tienen las instituciones para responder a la diversidad de la población estudiantil (Sebastián, 2007; Abbate, 2008; OCDE, 2009; CNED, 2011), que se traduce en que los programas específicos de apoyo para ellos han evolucionado desde la compensación de las deficiencias que trae consigo desde la educación media, a desarrollar las competencias iniciales y las necesarias para responder al currículo universitario durante la trayectoria formativa.

En cuanto a los apoyos brindados por las universidades en Chile, al año 2008, las instituciones privadas eran las que ofrecían, en mayor medida, programas de inserción y apoyo académico a sus estudiantes, puesto que solo el 11,6% de las universidades del CRUCH otorgaban estos apoyos (Universidad de Chile, 2008). Actualmente, al año 2020, las treinta universidades que forman parte del Consejo de Rectores de Chile, entre ellas la PUCV, otorgan apoyos de diferente naturaleza los que se clasifican en nueve dimensiones, no excluyentes (Tabla 1), las que se desprenden de tres fuentes de información: a) Resoluciones de Acreditación Institucional de las respectivas instituciones disponibles en la plataforma www.cnachile.cl, b) Documento Oficial N.º 5 del DEMRE, fechado el jueves 07 de noviembre de 2019, que recoge los servicios y beneficios que ofrecen las universidades a los estudiantes que ingresan en el año 2020 y c) la información contenida en las páginas web de las respectivas casas de estudio.

Tabla 1
Dimensiones en las que se organizan los apoyos institucionales

Dimensiones	Total CRUCH	Estatales CRUCH	No Estatales CRUCH
1 Evaluación del perfil de estudiantes	73%	67%	83%
2 Inducción a la vida universitaria	57%	50%	67%
3 Desarrollo de habilidades y estrategias (cognitivo)	73%	67%	83%
4 Nivelación y/o remediales académicos	70%	61%	83%
5 Refuerzo contenido en asignaturas críticas	7%	11%	0%
6 Tutorías, consejería, asesoría o apoyo académico	90%	83%	100%
7 Seguimiento a estudiantes	23%	22%	25%
8 Apoyo psicopedagógico	23%	11%	42%
9 Apoyo discapacidad	27%	22%	33%

Fuente: Elaboración propia basada en datos provenientes de CNA, DEMRE y páginas de difusión institucionales.

En la Tabla 1 se observa que las dimensiones que más se han desarrollado en las universidades del CRUCH corresponden a la realización de Tutorías, consejería, asesoría o apoyo académico, las que se llevan a cabo en el 90% de las instituciones; luego sigue la Evaluación del perfil del estudiante y el Desarrollo de habilidades y estrategias, las que se ofrecen en el 73% de las universidades y, el 70% promueve la implementación de acciones de Nivelación y/o remediales académicos. Por otra parte, es importante señalar que las dimensiones menos atendidas por las instituciones y que dicen relación directa con la presente investigación, corresponden al Refuerzo de contenidos de asignaturas críticas, Seguimiento de estudiantes y a la incorporación de Apoyos Psicopedagógicos como respuestas institucionales hacia las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, en un contexto de aseguramiento de la calidad, para propiciar su retención y permanencia en las diferentes carreras favoreciendo con esto su avance curricular.

En cuanto a los Apoyos Psicopedagógicos, los estudios los sugieren por sobre las intervenciones de carácter remedial o de nivelación (Grimes y David, 1999), puesto que las acciones vinculadas a este se hacen cargo de identificar las potencialidades cognitivas específicas del sujeto que aprende, otorgando apoyos especializados que contribuyan a su mejor desenvolvimiento en aquellas tareas vinculadas al ámbito académico y al desarrollo personal en general (Donoso, Julio, Conejeros, Manghi y Vega, 2017).

Apoyos implementados en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

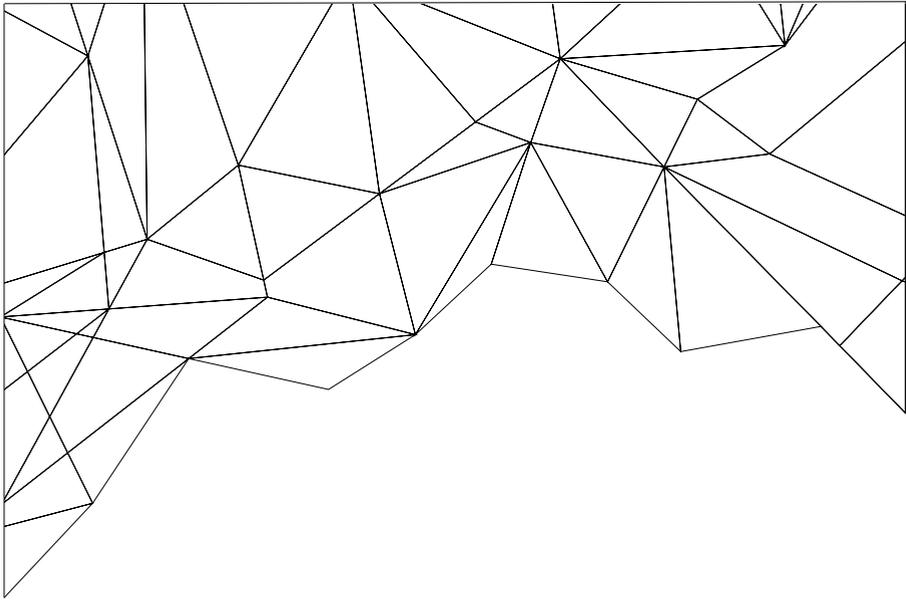
El escenario de acceso universal, analizado con antelación en el presente texto, se plasma en una población estudiantil heterogénea al interior de PUCV, que ha requerido de decisiones socialmente responsables con el fin de favorecer un adecuado progreso académico y el consecuente egreso oportuno, como elementos esenciales que develan el aseguramiento de la calidad. La PUCV inicia los apoyos en el contexto de la inclusión de los estudiantes que presentan discapacidad para, posteriormente, avanzar en forma paulatina a programas de apoyo diversificados. En esta línea, en el año 2008, la institución se adjudica el Proyecto MECESUP UCV-0715 que facilitó la instalación de un sistema de apoyo académico para los estudiantes en la búsqueda de la calidad y permanencia a nivel de pregrado, el cual involucró un modelo predictivo de riesgo académico a partir del perfil de ingreso a primer año.

Tomando en cuenta este perfilamiento de los estudiantes y en el marco de una formación integral y de calidad, como principios rectores establecidos en su Proyecto Educativo, la PUCV ha diseñado e implementado estrategias y acciones con el fin lograr la detección temprana de los estudiantes que presentan dificultades para avanzar de manera regular en su proceso formativo y así propender a su progreso académico. Coincidiendo con Sobrero, Lara-Quinteros, Méndez y Suazo (2014), la PUCV ha generado iniciativas para atender a la diversidad del alumnado, con el propósito de contrarrestar la desigualdad que se ha profundizado en las últimas décadas en la sociedad chilena.

Para concretar estas iniciativas, la institución cuenta con dos unidades dependientes de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (en adelante DAE) de la Vicerrectoría Académica, que permiten atender los requerimientos de los estudiantes. Una de ellas corresponde a la Unidad de Inclusión y Género que desarrolla el Programa PUCV Inclusiva, entre otros, a través del cual se coordina y se entregan ayudas específicas, además de proporcionar apoyo técnico a los alumnos que se encuentran en situación de discapacidad, con el propósito de contribuir a la inclusión en educación superior.

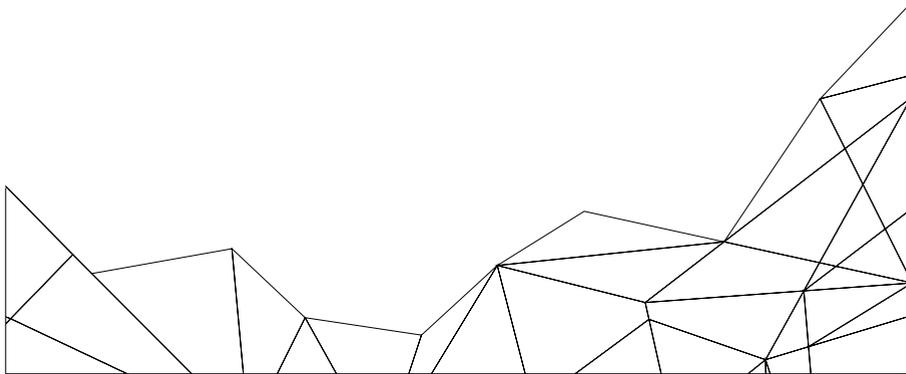
La segunda de ellas es la Unidad de Apoyo al Aprendizaje, cuyo objetivo es estimular el desarrollo temprano de competencias básicas académicas de los estudiantes que ingresan a primer año y psicoeducativas para todos los estudiantes que lo requieran, propiciando una adecuada inserción a la vida universitaria y un consecuente progreso académico, a partir de la ejecución de programas y talleres: Inducción a la vida universitaria, académica y disciplinar, Talleres educativos y de desarrollo personal, Tutorías académicas, Taller de estrategias de aprendizaje, Mentorías, Programa Pre Mate y Pre Fis y Apoyo Psicoeducativo.

En la Unidad de Apoyo al Aprendizaje, específicamente desde el apoyo psicoeducativo, se desarrollan las acciones que requieren los estudiantes cuando presentan dificultades de salud mental y académicas. En el caso puntual de los estudiantes con dificultades académicas, ellos reciben apoyo psicopedagógico especializado, siendo esta una acción que se observa solo en el 23% de las universidades del CRUCH (Tabla 1); si bien, la mayoría de las instituciones de educación superior cuentan con apoyos para atender a las necesidades que presentan los estudiantes, estos no contemplan mecanismos de intervención específica (CINDA, 2019), como es el apoyo psicopedagógico, que permite otorgar respuestas especializadas a la población de estudiantes que presenta dificultades de aprendizaje.



CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO



La investigación que se presenta busca dar respuestas a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué características tienen las acciones de apoyo psicopedagógico implementadas por la PUCV para favorecer el progreso académico de los estudiantes?
- ¿Cómo se implementa el apoyo psicopedagógico otorgado por la PUCV para responder a los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes de primer año y de cursos superiores?
- ¿Existe alguna vinculación entre los resultados académicos, permanencia y avance curricular de los estudiantes con el apoyo psicopedagógico recibido durante su proceso formativo?
- ¿Qué significado le otorgan los estudiantes y egresados de la PUCV al apoyo psicopedagógico recibido en la institución?
- ¿Es factible proponer mejoras al proceso de apoyo psicopedagógico que ofrece la PUCV a todos los estudiantes que lo requieren?
- ¿Es posible contar con un modelo general de apoyo psicopedagógico para propiciar el avance curricular oportuno de los estudiantes en un contexto de aseguramiento de la calidad de los aprendizajes?

II.1. Objetivos de investigación

II.1.1. Objetivo general

Analizar los resultados de las acciones de apoyo psicopedagógico implementadas por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) para la permanencia y avance curricular de los estudiantes pertenecientes a las distintas carreras de la institución, con el fin de contribuir al aseguramiento de la calidad de la formación profesional impartida en las instituciones de educación superior.

II.1.2. Objetivos específicos

- Sistematizar las acciones de apoyo psicopedagógico implementadas en la PUCV para favorecer el progreso académico de los estudiantes de primer año y cursos superiores.
- Relacionar los resultados académicos, permanencia y avance curricular de los estudiantes con el apoyo psicopedagógico recibido durante su proceso formativo.
- Develar la importancia que le brindan los estudiantes y egresados al aporte de las acciones psicopedagógicas implementadas por la PUCV para el avance curricular oportuno.
- Retroalimentar las acciones que ha implementado la institución con el fin de mejorar el proceso de apoyo psicopedagógico para favorecer los resultados académicos de los beneficiarios.
- Formular recomendaciones que permitan avanzar hacia la definición de un modelo general de acciones psicopedagógicas para ser implementado en distintos contextos universitarios contribuyendo al aseguramiento de la calidad de la formación profesional.

II.2. Relevancia de la investigación

En las últimas cuatro décadas, la matrícula en instituciones de educación superior en Chile se ha cuadruplicado, llegando, en el año 2019, a 1.180.181 estudiantes incorporados en los niveles universitarios y no universitarios, convirtiéndose en un sector que adquiere características de un sistema de acceso universal (CNED, 2019), que se ha visto favorecido por factores, tales como:

1. Mejoramiento en los apoyos económicos que reciben los estudiantes que acceden a la educación técnica y profesional, ya que pueden optar por dos tipos de créditos -con Aval del Estado y Fondo Solidario de Crédito Universitario- o, a la gratuidad, en el caso de las instituciones adscrita a este sistema de financiamiento (cumpliendo con sus requisitos legales).
2. El marco legal internacional, que ha avanzado hacia la visión de la educación como un derecho de todas las personas, lo que queda establecido en la Declaración Universal de los De-

rechos Humanos (ONU, 1948); Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990); Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994); Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar (UNESCO, 2000); Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva, Costa Rica (Congreso Mesoamericano de Educación Inclusiva, 2004) y Declaración de Lisboa: Opinión de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa (Ministerio de Educación de Portugal, 2007).

3. La normativa chilena que responde al desafío de alcanzar una educación de calidad, para todos y a lo largo de toda la vida, independientemente de las condiciones o circunstancias en las que se encuentre la persona, lo que queda de manifiesto en la Ley General de Educación N° 20.370 (2009); Decreto N° 170 (2009), Ley N° 20.422 (Mideplan, 2010), Decreto N° 83 (Mineduc, 2015) y la Ley N° 20.845 (2015). Esta normativa, exhorta a las instituciones de educación -independientemente del nivel que atiendan- a generar mecanismos que faciliten el acceso y el progreso académico de todos los estudiantes.

Como resultado, la demografía de las instituciones que imparten educación superior en Chile se ha visto marcada por la pluralidad y heterogeneidad, caracterizándose por la presencia de estudiantes con distinto desarrollo cognitivo, además de diferentes aspiraciones y expectativas, lo que devela un bagaje cultural y características personales muy diversas (CINDA, 2016).

El incremento en la matrícula, asociado a los elementos antes mencionados, trae consigo algunas problemáticas, siendo la deserción temprana una de las consecuencias más complejas que debe abordar la educación a nivel universitario (Santelices, Williams, Zárate, Soto, Jara, Dougnac, 2013).

La deserción ocurre independientemente de la carrera a la que se incorpore el estudiante, ascendiendo a un 21,1% en promedio, en primer año, a nivel universitario (SIES, 2019). Si bien, las causas del fenómeno de la deserción son multifactoriales, estas se pueden categorizar en las de origen económico, vocacional y personal (Mauna, 2013).

Para efectos de este estudio, el análisis se centra en las causas personales, entre las que se encuentran las debilidades académicas previas, así como también los problemas asociados a la implementación de metodologías de enseñanza y aprendizaje que no se ajustan necesariamente a las condiciones de aprendizaje de todo el estudiantado (Universidad de Chile, 2008; Khuong, 2014). Al respecto, algunas investigaciones se han centrado en indagar en los conflictos que los estudiantes pueden presentar en el primer año de formación universitaria, principalmente cuando son la primera generación de sus familias que acceden a la enseñanza superior. Entre estas se encuentran aquellas que señalan la existencia de dificultades para desarrollar hábitos de estudios (Soto, 2016), y otras que dan cuenta de la poca capacidad de adaptación al sistema educacional universitario (González, 2005). A lo anterior se suman estudios, cuyos resultados señalan que gran parte de los estudiantes traen consigo una enseñanza deficitaria, desde la formación anterior (Fukushi, 2013).

Esta causa de deserción es fundamental de tener en consideración -sobre todo durante los primeros años de formación profesional- puesto que demanda a las instituciones generar respuestas específicas que les permitan a los estudiantes insertarse de manera progresiva en un nuevo nivel formativo. Es decir, la transición a la formación terciaria requiere de un proceso de atención gradual y multidimensional, donde las problemáticas que puedan presentar los estudiantes sean respondidas con una amplia variedad de estrategias que les permitan afrontar, de la mejor forma posible, las exigencias propias de este nivel académico (García, Sánchez y Riskey, 2016).

Dado este escenario, el que impone grandes desafíos a la educación terciaria, las universidades han ido generando mecanismos para conocer a los estudiantes que reciben cada año. Dentro de estos mecanismos se encuentra la identificación de las competencias básicas de ingreso para ofrecerles apoyos que les permitan favorecer sus aprendizajes, propiciando un avance curricular oportuno. De este modo, algunos estudios se han ocupado de analizar la incidencia de los apoyos que brindan las instituciones a los estudiantes. En esta línea, Tinto (1975), Catterall (1998) y Goldfinch y Hughes (2007) muestran que los programas de inserción y apoyo académico en los que se incluyen estrategias de estudio y desarrollo personal tienen directa relación con la permanencia de sus estudiantes en la universidad.

Es posible señalar que los antecedentes que aportan estos trabajos e investigaciones son una aproximación a los focos que preocupan a las instituciones universitarias y a las áreas en las que han incursionado para responder al desafío de atender los requerimientos de sus estudiantes. En esa respuesta es importante tener presente que los apoyos de carácter académico que se otorgan a los estudiantes debieran discriminar suficientemente en las características o necesidades específicas que algunos de ellos presentan y que no les permiten responder a las demandas y exigencias de una formación en enseñanza superior.

En consecuencia, la importancia del presente estudio radica en que indaga, a partir de la experiencia declarada por diversos actores educativos (estudiantes y egresados beneficiarios, docentes, directivos y profesionales especialistas), respecto del apoyo psicopedagógico que se otorga, en el contexto universitario, a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje en su trayectoria académica. Lo anterior, con el fin de mejorar su rendimiento y su avance curricular, contribuyendo con esto al aseguramiento de la calidad de su proceso formativo.

II.3. Metodología y trabajo de campo

II.3.1. Antecedentes del contexto de investigación

La investigación se desarrolla en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, fundada en el año 1928, siendo la cuarta universidad más antigua y la segunda universidad católica del país. Desde la fecha y hasta hoy, se sitúa en la Región de Valparaíso, manteniendo su singular impronta regional.

La institución es una universidad privada de carácter público, perteneciente al Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH), se rige por el Sistema Único de Admisión (SUA) y se encuentra acreditada por 6 años en las áreas obligatorias de Gestión Institucional y Docencia de Pregrado y en las áreas electivas de Docencia de Postgrado, Vinculación con el Medio e Investigación (CNA, 2016).

Su identidad está determinada por su condición de ser una universidad católica, de excelencia y con vocación pública, lo que queda de manifiesto en su misión, la que se señala a continuación:

La Misión de la Universidad es el cultivo, a la luz de la fe, de las ciencias, las artes y las técnicas a través de la creación y comunicación del conocimiento, y la formación de graduados y profesionales con vocación de servicio a la sociedad, en el marco valórico del Magisterio de la Iglesia.

En el ejercicio de su Misión, la Universidad garantiza a sus miembros libertad académica y resguarda la igualdad de oportunidades de los estudiantes en el acceso a sus aulas.

Debido a su contribución al quehacer universitario y católico, en el año 2003 recibe el título de Pontificia, lo que confirma el sentido y dimensión en que se desarrolla su actuar como entidad universitaria (PUCV, 2010). En la práctica, lo anterior queda plasmado en los cinco lineamientos estratégicos establecidos en su Plan de Desarrollo Estratégico Institucional para el período comprendido entre el año 2017 y 2022, a saber: Universidad que proyecta su identidad, Universidad que genera conocimiento, Universidad que forma personas con vocación de servicio a la sociedad, Universidad de calidad y sostenible y Universidad que es vínculo (PUCV, 2018).

Respecto de su oferta académica, las Tablas 2 y 3 muestran el detalle de la matrícula y oferta de programas académicos de la institución, respectivamente:

Tabla 2
Caracterización de la Matrícula año 2019

Matrícula 2019	Mujeres	Hombres	Total
Matrícula total de pregrado	6.866	9.386	16.252
Matrícula primer año de pregrado	1.670	2.218	3.888
Matrícula total de postgrado	665	972	1.637
Matrícula de doctorado	175	195	370
Matrícula de magíster	490	777	1.267
Estudiantes internacionales en PUCV	-	-	808
Estudiantes PUCV en intercambio	-	-	191

Fuente: Elaboración propia basada en datos proporcionados por Dirección de Análisis Institucional y Desarrollo Estratégico PUCV (2020).

Tabla 3
Número de programas académicos PUCV

Facultades	Programas de Pregrado	Programas de postgrado	Doctorados	Magíster	Postítulos	Diplomados
9	61	53	16	37	9	97

Fuente: Elaboración propia basada en el 10° Reporte de Sostenibilidad PUCV (2018)

La institución cuenta con 61 programas de pregrado que se agrupan en 9 facultades, un total de 53 programas de postgrado, 9 postítulos y 97 diplomados. Los estudiantes que acceden a los programas de pregrado se caracterizan por presentar un perfil altamente diverso, lo que representa fielmente a la sociedad chilena; un 40% procede de regiones distintas a la de Valparaíso y su perfil socioeconómico se distribuye en los cinco quintiles de ingreso, proviniendo mayoritariamente del 5° Quintil y en su minoría del 1er Quintil (PUCV, 2020).

Asimismo, la diversidad antes señalada se ve reflejada en el porcentaje de estudiantes que proviene de los diversos tipos de establecimientos escolares, observándose, en la Tabla 4, que la mayor parte de ellos proviene de establecimientos Particulares subvencionados. La Universidad, por lo tanto, recibe prioritariamente un tipo de estudiantes que según Castillo, González y Puga (2011), provienen de establecimientos que favorecen en los sectores medios-bajos y bajos el desarrollo de hábitos y disciplina por sobre la excelencia académica, lo que se conforma en un desafío para la institución que debe responder a las necesidades de estos estudiantes con el fin de generar acciones que propicien una adecuada trayectoria formativa.

Tabla 4
Establecimientos escolares de procedencia

Tipo de establecimiento por dependencia administrativa	Estudiantes matriculados en 1er año de 2019 (%)
Municipal y Servicios Locales	14,3
Particular subvencionado	62,7
Particular pagado	21,5
Administración Delegada	1,5

Fuente: MINEDUC (2020) <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/>

Con respecto a los indicadores asociados al perfil de ingreso de los estudiantes en el año 2019, su promedio de Notas de Enseñanza Media (NEM) es de 6,1 y su puntaje promedio en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) corresponde a 597 puntos (MINEDUC, 2020).

La institución se organiza en tres Vicerrectorías y dos Direcciones Generales. En la Vicerrectoría Académica se aloja la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), cuyo objetivo es dar respuesta integral y de calidad a las necesidades e intereses de todos los estudiantes. Su actuar se centra en motivar la autogestión, propiciar el desarrollo de las capacidades y potencialidades estudiantiles, promover el trabajo interdisciplinario, apoyar las iniciativas y proyectos, orientar el acceso a beneficios, y apoyar el aprendizaje de los alumnos. Para ello, la Universidad intenciona la realización de una gama de talleres y programas de acompañamiento para sus estudiantes de primer año, así como para los de cursos superiores, con el fin de responder a todos aquellos que presentan necesidades personales, académicas y/o disciplinares detectadas a partir de la aplicación de una batería de instrumentos cuyos resultados llevan a la identificación del perfil de ingreso de cada uno de ellos.

Uno de los programas de acompañamiento corresponde al Programa de Apoyo Psicoeducativo que se inserta en la Unidad de Apoyo al Aprendizaje de la DAE, en el que destaca el Programa de Apoyo Psicopedagógico que está orientado especialmente a los estudiantes con dificultades de aprendizaje que, dadas sus características y condiciones, requieren de una atención especializada que les permita desarrollar las habilidades necesarias para enfrentar su proceso de formación profesional. La presente investigación se sitúa, específicamente, en el análisis de este programa de apoyo, basándose, para ello, en la metodología que se describe en los siguientes apartados.

II.3.2. Diseño de Investigación

Para abordar el problema de investigación referido al análisis de los resultados de las acciones de apoyo psicopedagógico implementadas por la PUCV y con objeto de aportar evidencia consistente y sistemática, se ha optado por el uso de una aproximación basada en métodos mixtos,

aplicando un diseño con predominio de una estrategia cualitativa con una contribución cuantitativa adicional. El diseño seleccionado, originalmente llamado Diseño Incrustado o Embedded Research Design (Creswell y Plano, 2007), sigue siendo denominado así por algunos autores que defienden su consistencia como estrategia (Plano e Ivankova, 2016) o subordinado, por otros autores, a una categoría de diseño más amplio y flexible denominada Diseño Convergente (Creswell y Plano, 2018).

Este diseño mixto se caracteriza por favorecer una estrategia principal, que puede ser cualitativa o cuantitativa y un aporte, complemento o contribución puntual, de menor nivel y que no alcanza a constituir un diseño en sí mismo, pero que está al servicio del diseño principal (Plano e Ivankova, 2016). En este estudio, la estrategia principal es de carácter cualitativo, orientada a explorar, comprender y profundizar en la información que actores claves puedan proveer al estudio y la contribución incrustada cuantitativa que busca fortalecer ciertas evidencias cualitativas mediante información extensiva, colectada a través de bases de datos y fuentes secundarias de esta naturaleza. Un diseño de este tipo se simboliza usualmente como estrategia CUAL - cuan (Creswell y Plano, 2007; Plano e Ivankova, 2016).

El diseño incrustado permite dar mayor realce a la información rica y profunda, propia de la aplicación de técnicas cualitativas de producción de datos, mientras que los aportes cuantitativos permiten ampliar la perspectiva considerando la complejidad reconstruida de la etapa cualitativa más allá de los casos y muestras propias de la indagación cualitativa.

La aproximación cualitativa se basa en un enfoque sociotécnico cuasi-etnográfico debido a las posibilidades de los investigadores, que deben recoger abundante y suficiente información proveniente de diferentes actores, pero sin los largos tiempos de permanencia en el contexto de indagación (Silva y Burgos, 2011). Por su parte, la aproximación cuantitativa se ciñe a la recolección extensiva de información de aquellas fuentes desde la perspectiva analítica tradicional (Pérez, 1998).

II.3.3. Fuentes de información para el análisis del Programa de Apoyo Psicopedagógico

El objeto de análisis de este estudio corresponde al Programa de Apoyo Psicopedagógico implementado por la PUCV, de manera progresiva a la fecha. Este programa está dirigido a todos los estudiantes que presentan dificultades académicas en su proceso formativo, pudiendo recurrir a él desde su primer año en la Universidad.

Para cumplir con los objetivos de la investigación, se recurre a distintas fuentes con el propósito de acceder a la información; algunas de ellas cuantitativas, a partir de bases de datos específicas, y otras cualitativas, a partir de los significados, experiencias y vivencias declaradas por los diferentes actores involucrados en el proceso de apoyo.

Una primera fuente son las bases de datos que corresponden, por un parte, a las fichas técnicas de registro del historial de los estudiantes que reciben el apoyo psicopedagógico facilitadas por la DAE y, por otra, al registro académico (Ficha Académica) que mantiene la universidad de cada uno de los estudiantes, proporcionado por la Dirección de Análisis Institucional y Desarrollo Estratégico de la Vicerectoría de Desarrollo.

La segunda fuente de información comprende a los estudiantes y egresados que recibieron, en algún momento de su formación, el apoyo psicopedagógico brindado por la institución. Dado el carácter progresivo de cobertura que ha tenido este programa de apoyo psicopedagógico en la institución, la mayor parte de ellos se concentran en los últimos tres años, siendo atendidos, en total, 154 estudiantes en el periodo estudiado que comprende los años 2013 al 2019.

Una tercera fuente está conformada por jefes de docencia y docentes de la institución que han derivado estudiantes de sus carreras al apoyo psicopedagógico entre los años 2013 y 2019.

La última fuente de información la constituyen Profesores de Educación Diferencial y profesores en formación de la misma carrera, quienes otorgan el apoyo psicopedagógico a los estudiantes.

Participantes

Dado que la estrategia principal es cualitativa, la definición de los participantes se rige por criterios cualitativos. Se la define, por lo tanto, en función de la variación máxima y con cobertura suficiente de la opinión de los actores que pueden hacer contribuciones de relevancia desde sus testimonios, necesariamente comprometidos con el foco de la investigación.

Para ello, se define una caracterización inicial a priori de los participantes de acuerdo con tipologías de interés (Flick, 2018). Primeramente y para circunscribir la opinión de los actores y delimitar el colectivo con el que se trabaja, se determinan algunos criterios de agrupación mínimos, a saber: a) tipo de participantes, agrupando estudiantes y egresados, directivos y docentes de carrera y profesionales de apoyo psicopedagógico y b) cohorte o año en que se brinda apoyo, desde el 2013 hasta el primer semestre de 2019. Posteriormente, una vez seleccionados los participantes con base en estos criterios, se construyen las tipologías a priori, dando forma a la matriz muestral que se detalla en la Tabla 5.

Tabla 5
Matriz Muestral

Cohorte en que se brinda apoyo	Estudiantes y egresados de la institución	Directivos y docentes	Profesionales de apoyo psicopedagógico
2013	Estudiantes y egresados entre los años 2013 y 2019, que recibieron apoyo psicopedagógico y completaron su proceso.	Jefes de docencia y docentes, que han derivado estudiantes al apoyo psicopedagógico entre los años 2013 y 2019.	Profesores de Educación Diferencial y profesores en formación de Educación Diferencial que están realizando su Práctica Profesional.
2014			
2015			
2016			
2017			
2018			
1er. sem. 2019			

Fuente: Elaboración propia.

Considerando los criterios establecidos a priori y sobre la base de la matriz muestral precedente, los participantes del estudio se categorizan en tres colectivos. El primero queda conformado por 68 estudiantes y 17 egresados de los diferentes programas de pregrado que imparte la institución y que han recibido apoyo psicopedagógico entre los años 2013 y primer semestre del año 2019. Estos 85 sujetos son quienes responden a los cuestionarios aplicados en el transcurso de la investigación y aceptan participar de las siguientes etapas del estudio, proviniendo de 8 de las 9 facultades de la institución, lo que se detalla en la Tabla 6.

Tabla 6
Número de participantes del primer colectivo por Facultad

Facultades	Nº de participantes Total
Facultad Ciencias Agronómicas y de los Alimentos	4
Facultad Ciencias Económicas y Administrativas	8
Facultad de Arquitectura y Urbanismo	3
Facultad de Ciencias	19
Facultad de Derecho	7
Facultad de Filosofía y Educación	7
Facultad de Ingeniería	35
Facultad de Ciencias del Mar y Geografía	2
Total	85

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el segundo colectivo se conforma por 2 jefes de docencia y 2 docentes quienes, durante los años 2013 al primer semestre 2019, han realizado el proceso de derivación de sus estudiantes al apoyo psicopedagógico y acceden a participar en la investigación.

Finalmente, el tercer colectivo de investigación está formado por 2 Profesoras de Educación Diferencial y 2 profesoras en formación de la misma carrera que están realizando su práctica profesional, quienes corresponden al total de profesionales que, en cada semestre, son responsables de otorgar los apoyos psicopedagógicos a los estudiantes.

II.3.4. Técnicas de recogida de información

A continuación, se describen las técnicas de recogida de información que se utilizan para responder a los objetivos propuestos, información que se sintetiza en la Tabla 7.

Entrevista grupal

Para responder a los objetivos 1, 3 y 4 de la presente investigación, se utiliza una entrevista grupal semiestructurada dirigida a las profesionales de Educación Diferencial y a estudiantes en práctica profesional de la misma carrera que trabajan actualmente en la DAE, con el fin de recoger información de los apoyos psicopedagógicos que se brindan en dicha Dirección.

Este tipo de entrevista permite la reconstrucción de las teorías subjetivas (Groebe, 1990) referidas, en este caso, a los conocimientos y sentidos que le otorgan las entrevistadas al apoyo psicopedagógico que proporcionan a los estudiantes en la institución. Para la realización, se aplica un protocolo de consentimiento informado, mediante el cual se garantiza la confidencialidad de la información proporcionada y se informa de los requerimientos de participación en el estudio. Para cumplir con los criterios de confirmabilidad y credibilidad propuestos por Guba y Lincoln (1981), se utilizan medios tecnológicos para el registro de los discursos, y su análisis se realiza a partir de las transcripciones textuales de las entrevistas realizadas a las participantes.

Para tal efecto, se elabora un guion de entrevista que consta de cinco preguntas específicas y preguntas complementarias que permiten guiar la conversación y profundizar en determinadas temáticas de ser necesario, el que se valida por dos profesionales de Educación Diferencial con experiencia en la implementación de apoyos académicos en las universidades en las que se desempeñan laboralmente. En la validación, se le solicita al profesional manifestar su nivel de aprobación de las preguntas propuestas a partir de la siguiente gradación: aprueba, rechaza o aprueba con observaciones, incluyéndose, en este caso, un espacio para describir dichas observaciones. Las dos profesionales que validaron el instrumento coincidieron en aprobar todas las preguntas sin emitir observaciones respecto de su contenido y redacción.

El guion final para la entrevista grupal semiestructurada contempla las siguientes preguntas específicas y complementarias:

1. ¿Cómo acceden los estudiantes a la atención psicopedagógica?
 - a) ¿A nivel institucional cuáles son los criterios para la selección de los alumnos que ingresan a evaluación y que reciben el apoyo?
2. ¿Nos pueden mencionar qué instrumentos se aplican y las razones por las que se aplican esos y no otros?
 - a) ¿Cuáles son los criterios para seleccionar los instrumentos?
 - b) ¿Se realizan adaptaciones a los instrumentos de evaluación?
3. ¿Cómo se lleva a cabo la etapa de intervención?
 - a) ¿Qué estrategias se utilizan o implementan?
4. ¿Cuál es su percepción respecto de los resultados del apoyo psicopedagógico que brindan a los estudiantes?
 - a) ¿Cuál es la importancia que le otorgan al apoyo psicopedagógico brindado por la institución para el logro de los aprendizajes?
5. Respecto de los temas tratados ¿qué aspectos consideran que podrían mejorar?

Entrevistas individuales

Para responder a los objetivos 1, 3 y 4 se realizan entrevistas semiestructuradas individuales a jefes de docencia y docentes de carreras que han tenido la oportunidad de derivar a estudiantes al apoyo psicopedagógico y a los egresados que recibieron apoyo.

Se escoge esta técnica porque permite que los entrevistados centren su atención en situaciones o episodios concretos que podrían aportar información importante para los objetivos de la investigación, lo que hace posible la generación de conocimiento narrativo episódico asociado a las situaciones o episodios concretos, así como conocimiento semántico, vinculado a las relaciones más abstractas que se organizan a partir de las experiencias vividas y relatadas (Flick, 2018).

De manera inicial, el guion de entrevista dirigido a los jefes de docencia y docentes de las carreras contaba con 6 preguntas y el de los egresados con 4, los que fueron validados por profesionales del área de

educación superior. Como resultado del proceso de validación, en el caso del primer guion se fusionan dos de las preguntas propuestas ya que dirigían a obtener información equivalente; además, se modifica la redacción de las preguntas 4 y 5 para expresar con mayor precisión la información requerida. En cuanto al segundo guion, se incorporan dos preguntas; una, que busca recabar información respecto del proceso de apoyo psicopedagógico recibido, atendiendo a las acciones y actividades realizadas y otra, asociada a la importancia que le asignan a este apoyo; asimismo, se elimina una de las preguntas originales, puesto que su contenido se contempla en el Cuestionario de Percepción respondido en forma previa por los egresados que participan en la investigación.

A continuación, se enuncian las preguntas que conforman los guiones de entrevista definitivos para ambos colectivos.

Preguntas para los jefes de docencia y docentes de carreras:W

1. De lo que Ud. conoce, ¿cuáles son los apoyos psicopedagógicos que proporciona la PUCV, a través de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), a los alumnos de la institución?
2. ¿Cómo detecta que un estudiante presenta necesidades de apoyo en su proceso formativo?
3. ¿Cuál es el procedimiento para realizar la derivación al apoyo psicopedagógico?
4. ¿Qué fortalezas tiene el apoyo psicopedagógico implementado en la institución?
5. ¿Qué sugerencia/s de mejora Ud. le haría al programa de apoyo psicopedagógico?

Preguntas para egresados:

1. El 61% de los estudiantes y el 47,1% de los egresados han accedido al apoyo por iniciativa propia. En su caso, ¿cómo accedieron al apoyo psicopedagógico?
2. Una vez que accedieron al apoyo psicopedagógico, ¿cuál fue el proceso que llevaron a cabo desde el inicio al cierre? Por ejemplo: qué acciones o actividades.
3. ¿Qué tan importante fueron los apoyos para su avance académico?

4. De todo el apoyo recibido ¿qué fue lo más relevante o significativo para avanzar en sus carreras?
5. ¿Qué sugerencia/s le harían al programa de apoyo psicopedagógico?

Grupo Focal

Para dar cuenta de los objetivos 1, 3 y 4 se realiza un grupo focal con estudiantes que reciben y/o han recibido el apoyo psicopedagógico brindado por la institución. Se ha escogido esta técnica porque permite recoger lo que sienten, piensan y vivencian los participantes, siendo posible generar auto explicaciones acerca del fenómeno en estudio (Krueger, 1991). Puntualmente, en el contexto de la presente investigación, la técnica permite explorar acerca de los conocimientos, creencias y experiencias de los estudiantes, en un espacio de interacción que facilita la discusión y propicia la obtención de testimonios variados y de gran riqueza en su contenido.

La pauta de entrevista para el grupo focal da la posibilidad de abordar temas de relevancia referidos a los objetivos mencionados anteriormente. En el grupo focal, siguiendo a Taylor & Bogdan (1984), se comienza con una pregunta abierta que permite instalar el centro de la narración, propiciando una descripción fluida de los acontecimientos, hechos, lugares, circunstancias y personas involucradas en el fenómeno en estudio.

En cuanto al guion de entrevista para el grupo focal de estudiantes, este corresponde al que se utiliza para las entrevistas individuales realizadas con los egresados y que fue descrito en el apartado anterior.

El grupo focal se efectúa de manera virtual, con la participación de cinco estudiantes, de acuerdo con lo sugerido por Kitzinger (1995), quienes, habiendo otorgado su consentimiento, expresan sus opiniones, ideas, conocimientos, expectativas y significados en relación con el Programa de Apoyo Psicopedagógico.

Cuestionario de Percepción de Apoyo Psicopedagógico

Con el fin de responder a los objetivos 1, 3 y 4, se elaboraron dos cuestionarios, uno para estudiantes y otro para egresados, con el propósito de conocer la percepción respecto de la implementación del apoyo psicopedagógico. Estos cuestionarios se disponibilizaron a través de la plataforma Google a la totalidad de estudiantes y egresados que han recibido el apoyo en algún periodo de su formación profesional, siendo contestado por el 55% de ellos, quienes conforman el colectivo final de participantes.

Estos cuestionarios están conformados por preguntas iniciales de caracterización general del encuestado, doce preguntas cerradas de percepción, más dos preguntas abiertas que refieren a la identificación de debilidades y sugerencias de mejoras al apoyo psicopedagógico.

Los cuestionarios fueron sometidos a validación de contenido por juicio de expertos, siendo validados por siete profesionales con experiencia en docencia e investigación en educación superior. La validación se realiza a través de correo electrónico, solicitándoles manifestar su nivel de aprobación de las preguntas propuestas a partir de la siguiente gradación: aprueba, rechaza, aprueba con observaciones (se incluye un espacio para describir la observación).

En general el total de los profesionales aprobaron las preguntas consideradas en los cuestionarios, indicando algunas observaciones las cuales fueron consideradas para la redacción final de los cuestionarios, los que se incluyen en anexos. Dentro de estas observaciones, se acogió la eliminación de la solicitud del nombre de quien responde, considerando solo el Rut como identificador; se incorpora la posibilidad de que el informante escoja diversas alternativas como respuesta a una misma pregunta; se incluye una pregunta que contempla diversas razones para asistir o ser derivado al apoyo, como también una pregunta que contempla posibles razones de abandono del apoyo.

Para el desarrollo de los objetivos propuestos en la investigación, y a modo de síntesis, la Tabla 7 muestra las técnicas utilizadas y los participantes.

Tabla 7
Técnicas de recogida de información

Técnicas de recogida de información	Participantes
Entrevista grupal	Profesionales de Educación Diferencial Profesores en formación de la misma carrera
Entrevistas individuales	Egresados Jefes de docencia Docentes de carreras
Grupo Focal	Estudiantes
Cuestionario de Percepción de Apoyo Psicopedagógico	Estudiantes Egresados

Fuente: Elaboración propia.

II.3.5. Procedimiento de Análisis

Respecto del procedimiento de análisis, este se describe a continuación considerando los objetivos propuestos en la investigación.

Sistematización del apoyo psicopedagógico implementado en PUCV

Dadas las características del presente estudio y del diseño de investigación propuesto para la sistematización de las acciones psicopedagógicas, se efectúan dos tipos de análisis, uno cuantitativo y otro cualitativo.

Para el análisis cuantitativo se considera la información emanada de los Cuestionarios aplicados a los estudiantes y egresados. El análisis contempla la aplicación de estadística descriptiva, lo que permite obtener la frecuencia porcentual asociada a cuatro temáticas consideradas relevantes para dar cuenta de las acciones que se llevan a cabo al interior del Programa de Apoyo Psicopedagógico, como lo son: a) las formas de acceso al apoyo psicopedagógico, b) las razones de derivación al apoyo, c) el tipo de actividades realizadas y d) las estrategias o métodos que aportaron en mayor medida al rendimiento académico.

En cuanto al análisis cualitativo y con el propósito de recopilar descripciones densas, se realizan entrevistas individuales, entrevista grupal y grupo focal cuya información es analizada mediante el método comparativo constante, propio de la Teoría Fundamentada, pero desde

la perspectiva de Charmaz (2006), dado su énfasis constructivista, más acorde con la lógica cualitativa de este estudio. Las distintas técnicas utilizadas, permiten, desde la teorización sustantiva original propuesta por Glaser y Strauss (1967), la obtención de co-construcciones, puesto que la problemática en estudio en sí misma lo es. Para ello, se identifican atributos o cualidades de los datos consignados, los que se comparan entre sí para encontrar coincidencias y distinguir diferencias. Los datos que comparten las mismas características se agrupan y congregan en un mismo código o subcategoría; proceso denominado codificación.

Para fines de este objetivo, se siguen dos de los tres procesos definidos por los expertos, a saber: a) codificación abierta y, b) codificación axial (dejando la codificación selectiva o sustantiva para la elaboración de un modelo general de apoyo psicopedagógico correspondiente al objetivo 5). La codificación abierta del discurso se desarrolla a partir del análisis conceptual y/o semántico del texto, identificando los conceptos de interés y seleccionando las citas que los contienen. Por su parte, la codificación axial de los códigos propuestos para la generación de un núcleo teórico se obtiene de la identificación de una dimensión conceptual abstracta o de nivel superior que permite vincular los códigos en una familia de códigos. La realización de este análisis se lleva a cabo con apoyo de Atlas Ti (versión 8.4) lo que queda sistematizado en la Tabla 8.

Tabla 8
Códigos y categorías para la sistematización del Apoyo Psicopedagógico

Códigos	Definición	Categorías	Definición
Acceso a los apoyos DAE	Refiere a las formas en que accede el estudiante al apoyo que brinda la DAE, como: modalidades, procedimiento, entre otros.	Acceso y derivación a los apoyos DAE.	Formas, razones y procedimiento por los cuales los estudiantes con dificultades de aprendizaje son derivados y acceden al apoyo psicopedagógico que brinda la DAE.
Derivación a la DAE	Refiere a las razones por las cuáles los estudiantes son derivados a atención en la DAE, tales como: dificultades de aprendizaje, problemas en asignaturas, ansiedad, entre otros.		
Razones para recibir el apoyo	Refiere a las razones o condición detectada en el estudiante que lo hace candidato al apoyo: bajos resultados en las evaluaciones, desmotivación, estrés, ansiedad, entre otros.		
Derivación en la DAE	Refiere a las derivaciones que realizan los profesionales de la DAE, tales como: derivación del psicólogo a la educadora diferencial.		

Continúa

Acceso al psicólogo	Refiere a cómo el estudiante accede o llega al psicólogo de la DAE.		
Razones para solicitar el apoyo	Refiere a las situaciones, condiciones, problemáticas que declara el estudiante como causa de la solicitud de apoyo. Por ejemplo, psicológico, mal rendimiento, problemas emocionales, entre otros.		
Nivel académico del alumno	Refiere al año o semestre en que se encuentra el alumno cuando recibe el apoyo.		
Procedimiento institucional de derivación	Refiere al procedimiento implementado en la institución para derivar a los estudiantes de 2° a 5° año a los apoyos proporcionados en la DAE.		
Complementariedad entre profesionales	Refiere al apoyo que recibe el estudiante desde diferentes profesionales, lo que se considera complementario. por ejemplo: el trabajo realizado por educador/a diferencial y psicólogo para un mismo estudiante.	Implementación de apoyo psicopedagógico	Profesionales y acciones que se llevan a cabo y recursos para proporcionar el apoyo psicopedagógico a cada uno de los estudiantes.

Continúa

Etapas del apoyo psicopedagógico	Refiere a las etapas que constituyen progresivamente el apoyo psicopedagógico: inicio, proceso, cierre.
Temporalidad	Tiempo o periodo de tiempo en los cuales los apoyos se han brindado: Por ejemplo: a lo largo de los años.
Estrategias de aprendizaje	Refiere a los métodos, actividades, ejercicios y estrategias de aprendizaje proporcionadas en el Programa de Apoyo Psicopedagógico.
Frecuencia del apoyo psicopedagógico	Refiere a la periodicidad en la que se proporciona el apoyo psicopedagógico. Por ejemplo: cada dos semanas.
Número de sesiones	Refiere al número de sesiones de apoyo psicopedagógico a las que asistió el estudiante: por ejemplo: seis, o más.
Profesionales apoyo psicopedagógico	Refiere a los profesionales que otorgan el apoyo psicopedagógico. Por ejemplo: educador/a diferencial, psicopedagogas/os.

Continúa

Recursos de apoyo	Refiere a los recursos psicopedagógicos indicados por las profesionales para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, tales como: recursos digitales, agenda, entre otros.	Desafíos del programa de apoyo	Conjunto de amenazas, debilidades y propuestas de mejora al Programa de Apoyo Psicopedagógico.
Amenazas al sistema de apoyo	Refiere a las amenazas al sistema del apoyo DAE, tales como: que los alumnos tutores no llegan a realizar su labor; que los estudiantes no asisten a sus citas.		
Propuesta de mejora	Refiere a las mejoras que se deberían generar para implementar los apoyos de la DAE, tales como: sistema virtual de solicitud de horas, difusión, mayor coordinación, mejor acceso y factibilidad.		
Causas de abandono apoyo psicopedagógico	Refiere a las razones por las cuales el estudiante abandona el apoyo que brinda la institución. Por ejemplo: piensa que ya logró lo que quería o por falta de tiempo.		

Continúa

Razones para no asistir al apoyo	Refiere a las razones que - a juicio de las carreras- lleva a los estudiantes a no querer recibir el apoyo.		
Debilidad en el sistema de apoyo	Refiere a las limitaciones internas que tiene el sistema de apoyo DAE como: número de profesionales, entre otros.		
Conocimiento respecto de que DAE brinda apoyos	Refiere a que los estudiantes saben que en la DAE pueden encontrar apoyos. Por ejemplo, estudiantes que dicen conocer los apoyos y se han enterado por diversos medios, amigos, externos a la universidad, internos a la universidad.	Difusión y conocimiento de los apoyos	Acciones cuyo objetivo es dar a conocer el Programa de Apoyo Psicopedagógico a nivel institucional.
Desconocimiento del apoyo psicopedagógico	Refiere al desconocimiento que existe en la comunidad educativa y administrativa respecto del apoyo psicopedagógico implementado en la PUCV.		

Continúa

Apreciación respecto de las acciones de difusión	Refiere a la opinión respecto de las acciones que se realizan a nivel institucional para dar a conocer los servicios y apoyos que ofrece a los estudiantes, en relación con: afiches, información web, entre otros.
--	---

Fuente: Elaboración propia.

Relación entre el apoyo psicopedagógico y rendimiento académico

Para establecer la relación entre el apoyo psicopedagógico y el rendimiento académico de los estudiantes y egresados que han recibido dicho apoyo, se recurre a los datos aportados por la Ficha Académica del estudiante, la que entrega información del rendimiento académico que tiene el alumno previo a su participación en el Programa de Apoyo Psicopedagógico, así como durante y una vez finalizado el apoyo, lo que se constata a partir de las calificaciones, número de créditos y número de asignaturas aprobadas en cada uno de los tres momentos detallados.

Con el fin de responder al objetivo, se realiza un análisis cuantitativo, descriptivo e inferencial. El análisis descriptivo hace uso de la comparación entre quienes completaron el apoyo y quienes no lo completaron, determinando la presencia de diferencias en medias y porcentajes que se calcularon para las tres variables que fueron utilizadas como criterio, a saber: las calificaciones universitarias, el porcentaje de créditos aprobados y el porcentaje de cursos aprobados.

El análisis inferencial considera como variable predictiva haber completado el apoyo psicopedagógico, y se relaciona con la variable promedio de calificaciones. La intención es establecer si existe un efecto estadísticamente significativo por haber completado el apoyo y obtener mayores calificaciones.

Se acude al análisis de las medias marginales de los efectos fijos de la condición antes de recibir el apoyo psicopedagógico y después de haber completado dicho apoyo; y al análisis de los efectos simples (Bates, Machler, Bolker y Walker, 2015) del promedio de calificaciones, de las mismas condiciones antes descritas.

Importancia de las acciones psicopedagógicas

Para la determinación de la importancia que les atribuyen los informantes a las acciones psicopedagógicas, se consideran dos tipos de análisis: cuantitativo y cualitativo.

Para el análisis cuantitativo se contempla la información emanada de los cuestionarios, respecto de las siguientes variables relacionadas con el apoyo psicopedagógico: relevancia, compromiso, participación, asistencia y cumplimiento de las tareas propuestas durante el proceso. Asimismo, se realizan dos niveles de análisis, uno descriptivo, para lo cual se calculan las medianas para cada una de las variables antes señaladas y, otro, inferencial que busca establecer, a partir de las mismas medianas, la existencia de diferencias significativas entre el grupo de estudiantes que completa y el que no completa el apoyo.

Para el análisis inferencial se utiliza la prueba Kruskal-Wallis, puesto que es un test no paramétrico basado en diferencias de rangos. El criterio de decisión de la prueba se debe a que esta no se basa en una aproximación distribucional, como ocurre con la prueba t, siendo más adecuada cuando se incumplen supuestos estadísticos como la normalidad o la homogeneidad de varianzas como ocurre en el presente estudio. Además, la liberación de supuestos tiene como consecuencia que sea una prueba más conservadora, por lo que resulta más difícil rechazar la hipótesis nula que señala que no hay diferencias entre los grupos.

Respecto del análisis cualitativo la información se obtiene del discurso declarado por los informantes en las entrevistas y grupo focal. Se recurre al análisis de contenido como el procedimiento clásico para el análisis de material textual de diverso orden. Para su aplicación se siguen los seis pasos propuestos por Mayring (2000): a) selección de las partes del material que permite responder a la pregunta de investigación; b) análisis de la situación en la cual se recogen los datos;

c) determinación del sistema de codificación; d) determinación de las categorías; e) comprobación de la fiabilidad del sistema de codificación y f) categorización, con la participación de las tres investigadoras responsables del estudio y extracción de las inferencias y conclusiones. Lo anterior queda representado en la Tabla 9.

Tabla 9
Códigos y categorías para la importancia de las acciones psicopedagógicas

Códigos	Definición	Categorías	Definición
Apreciación respecto de los resultados del apoyo realizados	Refiere a la opinión positiva referida a los apoyos implementados por la DAE. Esto, declarado por parte de un docente o un estudiante por ejemplo: el apoyo realmente ayuda a los estudiantes a mejorar en sus aspectos descendidos.	Beneficios del apoyo académico y psicopedagógico.	Opinión positiva respecto de los apoyos psicopedagógicos brindados en la institución.
Importancia del apoyo psicopedagógico	Refiere a la apreciación o valoración otorgada por los estudiantes al apoyo psicopedagógico. Por ejemplo: me ayudó, las herramientas fueron muy importantes.		
Calidad del profesional de apoyo	Refiere a la calidad del trabajo que realiza el profesional que brinda el apoyo psicopedagógico.	Valoración positiva del profesional de apoyo.	Percepción positiva respecto de los profesionales que brindan el apoyo psicopedagógico.

Continúa

Actividades de evaluación psicopedagógica	Refiere a las acciones y actividades de evaluación psicopedagógica. Por ejemplo: aplicación de test.	Evaluación Diagnóstica	Acciones implementadas para la evaluación diagnóstica.
Seguimiento estudiantes 1er año Unidad Académica	Refiere a las acciones que realiza la carrera para estar en conocimiento de la situación académica de los estudiantes, durante y/o al finalizar el 1er semestre de 1er año.	Cierre y seguimiento del apoyo	Acciones implementadas para el cierre y seguimiento de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Retroalimentación para el fortalecimiento del apoyo psicopedagógico

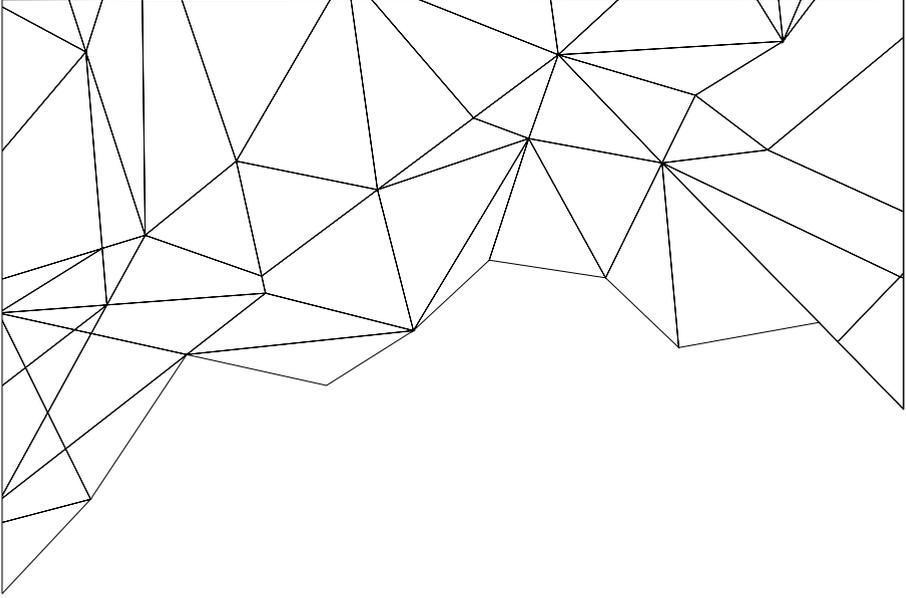
Para la retroalimentación del programa de apoyo psicopedagógico se realiza la triangulación de la información proveniente de fuentes, métodos y técnicas con el propósito de clarificar los significados y verificar cuán repetible es la interpretación realizada y contrastar las diferencias entre las percepciones y significados que le otorgan los participantes al apoyo psicopedagógico. Además, y siguiendo a Guba y Lincoln (1981), se lleva a cabo la triangulación entre las responsables del estudio.

Recomendaciones para un modelo general de acciones psicopedagógicas

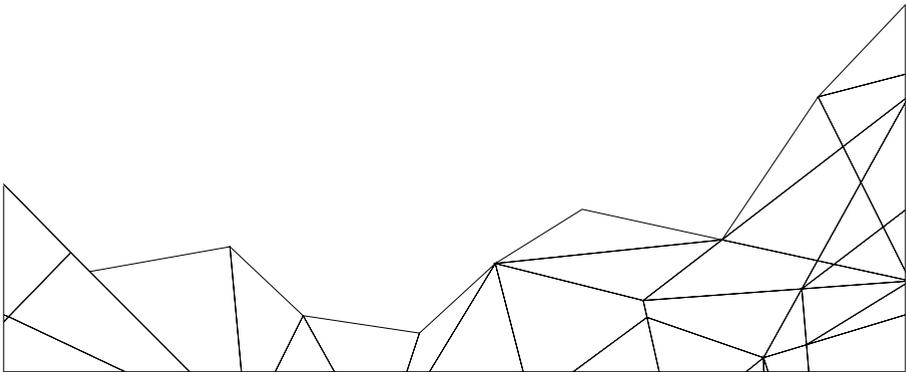
El análisis para la formulación de un modelo general de acciones psicopedagógicas que pueda ser replicado en instituciones de educación superior que enfrentan desafíos similares respecto de una población estudiantil que requiere apoyos específicos y especializados, surge a partir del método comparativo constante explicado en el procedimiento de análisis para la Sistematización de las acciones de apoyo.

Para el desarrollo de este objetivo, se utiliza el tercer proceso de la Teoría Fundamentada, es decir, la codificación selectiva o sustantiva para la elaboración de un modelo general de apoyo psicopedagógico la que permite integrar y refinar las categorías con el fin de generar un modelo comprensivo del fenómeno en estudio.

Este Modelo se diseña conforme lo señalan Achinstein (1967) y Sesento (2008), teniendo en cuenta cuán bien sirve a los fines para los que se emplea y cuán completa y exacta es la representación que propone de la realidad. Por otra parte, también se tiene presente lo expresado por Flórez (1999) quien señala que un modelo debe ser un instrumento analítico que tiene como función describir, organizar e inteligir.



CAPÍTULO III
RESULTADOS



Los resultados que se exponen a continuación dan respuesta a las preguntas de investigación y a los objetivos propuestos en el presente estudio. Para mayor claridad, su presentación se ha organizado en 5 apartados.

El primero, presenta la sistematización del apoyo psicopedagógico que está actualmente implementado en la PUCV; esta sistematización se realiza a partir de la información recabada de entrevistas grupales e individuales, grupo focal y cuestionarios. El segundo, describe la relación entre el apoyo psicopedagógico recibido por los estudiantes y egresados y su rendimiento académico. El tercero, desde la voz de los actores, da cuenta de la importancia de las acciones psicopedagógicas implementadas para el aprendizaje, la permanencia y el avance curricular en el plan de estudio. El cuarto, propone acciones que podrían servir, a modo de retroalimentación, para el fortalecimiento del apoyo psicopedagógico que se brinda en el contexto del aprendizaje andragógico. Finalmente, el quinto apartado, aporta un modelo general de acciones psicopedagógicas, fundamentado en la sistematización de los resultados del estudio, posible de ser implementado en distintos contextos universitarios en el marco del aseguramiento de la calidad de la formación profesional.

III.1. Sistematización del apoyo psicopedagógico implementado en PUCV

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas individuales y grupal realizadas a profesionales de la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la PUCV y docentes de las unidades académicas, así como de las entrevistas, grupo focal y aplicación de cuestionarios a estudiantes y egresados que recibieron apoyo psicopedagógico durante su formación.

Para la sistematización del trabajo que se realiza en la institución con el fin de brindar apoyo psicopedagógico a los estudiantes que lo requieren, se consideran dos criterios: temporalidad y acciones. La temporalidad, hace referencia a las distintas etapas que se distinguen en este apoyo y que tienen un orden secuencial. Por su parte, las acciones, refieren a los propósitos, agentes, actividades y tareas, que son propias de cada una de las etapas y que de manera integrada constituyen el apoyo psicopedagógico que otorga la PUCV a los estudiantes de las distintas carreras. Para la total comprensión de las acciones que se llevan a cabo en la institución, en los siguientes apartados se describe la importancia y características de cada una de ellas.

Etapas 1

La etapa 1 inicia el proceso de Apoyo Psicopedagógico con la búsqueda de información por parte del estudiante en la DAE, específicamente en la Unidad de Apoyo Psicoeducativo, a la que llegan, de acuerdo a lo señalado por los docentes y Educadoras Diferenciales entrevistadas, por sugerencia de los profesores, los Jefes de carrera o Jefes de docencia, los encargados de los Talleres de Estrategias de Aprendizaje que se imparten a estudiantes de primer año, los trabajadores sociales que trabajan en la DAE y que están asociados a las carreras, los mentores del Programas de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE). Asimismo, y en consonancia con lo señalado por algunos de los estudiantes, son ellos quienes se pueden dirigir voluntaria y directamente a la Unidad de Apoyo Psicoeducativo para recibir orientación respecto de las actividades que se contemplan en el Programa de Apoyo Psicopedagógico que brinda la institución.

Hay ciertos casos en los cuales uno nota en que por ejemplo un estudiante que requiere algún tipo de apoyo más urgente o que requiere una atención especial, conversa conmigo y yo lo que hago es que tengo la ficha, ficha del DAE, yo mismo la lleno, relleno con los antecedentes del alumno, les pongo un timbre, les pongo mi tarjeta y le digo al alumno expresamente que vaya a hablar a la DAE. (Docente 3)

(...) por propia iniciativa, dije “¿Qué voy a perder con ir?”. (Estudiante 5)

(...) y, otra forma de poder participar dentro de los apoyos es a través de la derivación que se hace por medio de Talleres de Estrategias de Aprendizaje. (Educadora Diferencial 1)

Otra forma de derivación es la asistente social y los mentores en la situación de los estudiantes que son PACE, o también a través de la información o requerimientos de los jefes de Carrera, dependiendo de la forma cómo el estudiante contacte este tipo de apoyo. (Educadora Diferencial 2)

Al interior de la DAE los profesionales que forman parte de la Unidad de Apoyo Psicoeducativo de la PUCV son quienes realizan la derivación al Apoyo Psicopedagógico. Las profesionales del área Psicopedagógica de la DAE mencionan que entre los profesionales que realizan la derivación, se encuentran psiquiatras, trabajadores sociales y psicólogos. De manera particular, estas profesionales coinciden en señalar que es el psicólogo quien realiza una entrevista de ingreso que se utiliza como insumo para decidir acerca de la eventual derivación. De efectuarse la derivación, esta entrevista es compartida con las profesionales que otorgan el Apoyo Psicopedagógico, sirviendo de base para iniciar el proceso de evaluación psicopedagógica específica, lo que refleja el trabajo complementario entre estos profesionales.

Este Apoyo Psicopedagógico es brindado por profesionales de Educación Diferencial y por profesores en formación que cursan quinto año, de la misma carrera y que se encuentran realizando la práctica profesional final. Para el acceso al Apoyo Psicopedagógico, los estudiantes solicitan atención directamente en la DAE o son contactados por las mismas profesionales.

La derivación [al apoyo psicopedagógico] la pueden hacer los Psicólogos, el Psiquiatra, la Orientadora Vocacional. (Educadora Diferencial 1)

(...) entonces la psicóloga me sugirió... me habló de este apoyo psicoeducativo [se refiere al programa de apoyo psicopedagógico], que brindaban igual en la DAE. (Egresado 3)

(...) a mí me llegaron muchos estudiantes que venían por tercera [se refiere a tercera oportunidad]. (Educadora Diferencial 1)

Ese es otro criterio [refiere a aspectos emocionales] que usan mucho los Psicólogos (Alumna en Práctica 2)

Coincidiendo con lo anterior, en las respuestas a los cuestionarios aplicados a estudiantes y egresados, se observa que más de la mitad de ellos indican que accedieron a los apoyos a través de iniciativa propia y, en segundo lugar, por sugerencia de un profesional de la DAE. Las restantes formas de acceder son mucho menos frecuentes, tal como lo atestiguan los porcentajes obtenidos que, en su mayoría, no supera el 11% como se muestra en la Tabla 10, entendiendo que las modalidades de acceso no son excluyentes.

Cabe señalar que, un bajo porcentaje de los encuestados informa haber accedido al apoyo por sugerencia del jefe de docencia o de carrera y lo mismo ocurre con la derivación realizada por parte de un profesor.

Tabla 10
Modalidad de acceso al Apoyo Psicopedagógico

Formas de acceso	Frecuencia de formas de acceso (%)
Por iniciativa propia	58,8
Por sugerencia de un profesional de la DAE	22,4
Por sugerencia del mentor del programa PACE	10,6
Por sugerencia de un compañero	10,6
Por sugerencia del jefe de carrera o de docencia	8,2
Por sugerencia de un profesor	8,2
Por sugerencia del tutor del taller de estrategias de aprendizaje	3,5

Fuente: Elaboración propia.

Las razones para acceder al Apoyo Psicopedagógico, que se desprenden del análisis de las opiniones vertidas por los participantes, pueden agruparse en las de origen académico y/o de origen afectivo - emocional. Dentro de las primeras, se identifican del discurso las razones vinculadas con el bajo rendimiento académico, con el retraso en el avance curricular y con la carencia de estrategias de aprendizaje; dentro de las segundas razones de origen afectivo-emocional, se encuentran las asociadas a desmotivación, estrés, ansiedad, agobio y problemas emocionales.

(...) y me costaba hartito concentrarme, que se yo de memoria, no tenía hábitos de estudio. (Egresado 3)

(...) Si es que está agobiado principalmente porque no se puede planificar, o demasiada carga académica y el hecho de que mencione principalmente los temas organizativos de planificación. (Educatora Diferencial 2)

(...) Pero, sí, me recomendaron el tema del DAE, creo que era porque estaba como muy “bajoneada” dentro del año y del inicio de la carrera, o sea de ese año. (Egresado 4)

(...) porque tenía muy mal rendimiento en los ramos de cálculo y todo eso (...) pero por errores como... bueno yo soy disléxica (...) eran errores como que en vez de poner un “+” ponía un “-“o en vez de un “1” ponía un “7” porque confundía los números, entonces tenía notas, así como un 6,0 y después un 1,0, después un 2,0 y después un 7,0 una cosa así. (Egresado 2)

(...) estaba pasando por un proceso en la universidad que era algo difícil porque estaba atrasado con muchos ramos, entonces como había... reprobé muchos ramos de 1ro y 2do, entonces estaba muy atrasado con mi generación. (Estudiante 1)

Al consultar en los cuestionarios sobre la razón por la cual los estudiantes y egresados PUCV asistieron o bien fueron derivados para recibir apoyos, hay tres motivos principales: por falta de hábitos o métodos de estudio; por dificultades de atención y concentración y por descenso en el rendimiento académico, es decir, las derivaciones principales están asociadas a características de la propia persona y al resultado de su proceso formativo. El motivo menos común corresponde a dudas vocacionales, lo que queda planteado en la Tabla 11.

Tabla 11
Razones de derivación al Apoyo Psicopedagógico

Razones de derivación	Razones declaradas (%)
Por falta de hábitos y métodos de estudio	68,2
Por dificultades de atención y concentración	52,9
Por rendimiento académico	50,1
Por falta de estrategias de aprendizaje	42,4
Por desmotivación	35,3
Para reforzar áreas o habilidades necesarias para la educación superior	28,2
Por dificultades de aprendizaje	27,1
Por dudas vocacionales	11,8

Fuente: Elaboración propia.

Etapa 2

La etapa 2, según el análisis de la información recabada de las informantes del tercer colectivo, comprende acciones que permiten la caracterización de los estudiantes que se incorporan al Apoyo Psicopedagógico, mediante una entrevista personal y la aplicación de instrumentos de evaluación psicopedagógica. Respecto de la entrevista, esta es un instrumento específico del área psicopedagógica denominada “Identificación de Necesidades de Apoyo” realizada por las Educadoras Diferenciales y las profesoras en formación que realizan su Práctica Profesional. Su finalidad es clarificar y determinar la necesidad de apoyo, indagar respecto de las habilidades que deberían ser evaluadas y explicar las características del proceso de aplicación de instrumentos psicopedagógicos, formales e informales, cuyo resultado permite, posteriormente, definir acciones de apoyo psicopedagógico.

De acuerdo con las informantes antes señaladas, la aplicación de instrumentos contempla una o dos sesiones de acuerdo con las características y necesidades expresadas por cada estudiante. En la siguiente sesión se entregan los resultados y se planifica, en conjunto con ellos, la etapa siguiente en la cual se proporcionan los apoyos.

(...) hay una entrevista que realizamos nosotras de manera individual... Identificación de Necesidades de Apoyo. (Alumna en Práctica 2)

(...) a ese documento le llamamos Identificación de Necesidades de Apoyo que es un documento que fuimos elaborando y que se ha ido modificando que es una entrevista especializada de nuestra área, con ciertas preguntas que nosotros consideramos fundamentales para después poder evaluar. (Educadora Diferencial 2)

(...) determinábamos ciertos instrumentos que respondieran, por ejemplo, a los procesos cognitivos como atención, memoria, al autoconcepto académico que era nuestra principal área de intervención al comienzo del programa (...) necesitaban apoyo en redacción o en comprensión lectora, y teníamos uno [se refiere a instrumento] que era el ACRA. (Educadora Diferencial 1)

(...) ella también hizo una evaluación diagnóstica, me hizo varios test y a partir de esos test gestionó un plan de trabajo. (Egresado 4)

Nosotros no aplicamos una batería completa, por ejemplo, sino que de acuerdo a las características que nosotros visualizamos en los chicos, en la primera entrevista, empezamos a determinar qué, cuáles serían los test psicopedagógicos que aplicaríamos. (Educadora Diferencial 1)

Al estudiante, se le dice más que nada cómo fue su desempeño en cada uno de los test. Cada una [se refiere a las Educadoras Diferenciales] tiene su propia dinámica, en la forma de presentarlos y eso se compara con las necesidades de apoyo que él dice [se refiere al estudiante]. Y ahí uno también le puede informar, sabes que, yo considero que no tienes problema en esta área, no tienes dificultades, pero ¿qué crees tú? (Educadora Diferencial 2)

Concretamente, los instrumentos para llevar a cabo la evaluación diagnóstica, de acuerdo con lo declarado por las informantes, se orientan a determinar el nivel de desarrollo de los procesos cognitivos y habilidades que son fundamentales en el aprendizaje adulto, los que se circunscriben a cuatro áreas: a) Funciones Ejecutivas; b) Habilidades académicas; c) Enfoques de aprendizajes y d) Procesos afectivos.

En relación con la evaluación, mencionan que permite conocer la manera que tiene el estudiante de acceder, procesar y utilizar la información con la que debe interactuar. Además, otorga información respecto de las decisiones que toma el estudiante en función de la demanda de la tarea; la forma en que aborda y organiza la información que recibe; la capacidad de concentración para atender a las condiciones cambiantes del entorno; la memoria y motivación que lo caracteriza. Lo anterior les permite conocer el funcionamiento ejecutivo del alumno en los procesos de planificación, flexibilidad cognitiva, monitorización y memoria de trabajo.

Esta etapa contempla la aplicación de instrumentos psicopedagógicos que se identifican del análisis de las fichas técnicas de registro del historial de los estudiantes, lo que se condice con lo manifestado por Merrifield (2011) y Berrío (2016), en cuanto a la necesidad de contar con información especializada a partir de la aplicación de instrumentos que permitan identificar el nivel de desarrollo de las habilidades que ellos presentan, con el propósito de seleccionar, posteriormente, las estrategias de aprendizaje más adecuadas según sus características y condiciones contextuales.

La Tabla 12 muestra los instrumentos psicopedagógicos utilizados en la etapa 2:

Tabla 12
Instrumentos psicopedagógicos para la Evaluación Diagnóstica

Funciones Ejecutivas			
Nombre	Autor	Año	Habilidades evaluadas
Evaluación conductual de la función ejecutiva Brief 2. (Autorreporte)	G. A. Gioia, P. K. Isquith, S. C. Gay, L. Kenworthy	2017	Inhibición, Flexibilidad, Control emocional, Iniciativa, Memoria de Trabajo, Planificación, Supervisión de sí mismo y Supervisión de su tarea
Test de copia y de reproducción de memoria de figuras geométricas complejas (Figura A)	Rey, André	1997	Organización perceptual y memoria visual
Test de colores y palabras, Stroop	Charles J. Golden	2010	Control inhibitorio
Cambios. Test de Flexibilidad cognitiva.	Seisdedos, Nicolás	2004	Concentración y Flexibilidad Cognitiva
Pruebas de Método y Orden, Forma 2	Seisdedos, Nicolás	1994	Método y orden
Test de memoria y aprendizaje, Tomal	C. R. Reynolds y E. D. Bigler	2001	Memoria
Batería de Evaluación Psicopedagógica Evalúa 10	Jesús García Vidal, Daniel González Manjón, Manuel García Pérez	2000	Atención y concentración
Habilidades académicas			
Test de habilidades verbales para adolescentes (T.H.V.A.)	Bruner, María Paz	2013	Seriación Verbal, Categorización Verbal, Conceptualización, Inducción,
Prueba de lenguaje (CAPLI)	Myklebust, Helmer	1972	Productividad verbal y Lenguaje abstracto

Continúa

Batería de evaluación psicopedagógica Evalúa 10	Jesús García Vidal, Daniel González Manjón, Manuel García Pérez	2000	Comprensión lectora
Enfoques de aprendizaje			
Cuestionario de hábito y método de estudio (CMHE)	Editorial Océano	s/f	Evalúa planificación, ambiente, hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje
Inventario de enfoques de estudio	Entwistle, N. y Ramsden, P. Routledge Falmer.	1984	Enfoque Profundo y Enfoque Superficial
Cuestionario sobre hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje (H.E.M.A.)	Oñate, C.	2001	Hábitos de estudio y actitudes referidas al estudio académico
Escala de estrategias de aprendizaje (ACRA)	Román, J. M y Gallego, S.	1994	Estrategias de: adquisición de la información; codificación de la información; recuperación de información y apoyo al procesamiento.
Cuestionario Honey- Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)	C. M. Alonso, D. J. Gallego, P. Honey.	1994	Estilos de Aprendizaje: activo, teórico, reflexivo, pragmático.
Procesos afectivos			
Escala de autoestimación Reidl	Lucy Reidl. Adaptación de Roberto Careaga	2007	Autoestima
Test de autoestima de Coopersmith	Adaptación para Chile de H. Brinkmann y T. Segure.	1988	Autoestima: total, general, escolar, social y hogar.

Fuente: Elaboración propia.

Etapa 3

De acuerdo con la opinión de los estudiantes, de los egresados, de las profesoras de Educación Diferencial y de las profesoras en formación de la misma carrera, la tercera etapa comprende la realización de sesiones de Apoyo Psicopedagógico que, en promedio, se estiman de 7 a 9. Estas sesiones de trabajo se realizan una o dos veces por semana, dependiendo de las necesidades de cada estudiante, y tienen una duración de 60 minutos cada una. Las áreas de apoyo psicopedagógico se corresponden con las evaluadas durante la segunda etapa.

Los informantes destacan que las estrategias que se utilizan para favorecer el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades descendidas son situadas y diversas, y se incluyen dentro de ellas el trabajo individual, talleres grupales, establecimiento de metas personales y profesionales, uso de TICs, análisis FODA y aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje como herramienta metodológica.

(...) fue principalmente autoconcepto y estrategias de comprensión lectora y funcionamiento ejecutivo con la planificación. Esos tres apoyos los visualizo como herramientas para bajar la ansiedad, la frustración. (Alumna Práctica 2)

(...) los estudiantes traen el material que realmente tienen que utilizar para exponer y lo ensayamos. Yo los grabo, y utilizamos todo lo relacionado con sus asignaturas, con sus pruebas y trabajos. Entonces, cada intervención que hacemos es muy distinta, es un mundo completamente diferente al del otro estudiante. (Alumna en Práctica 1)

(...) Yo tengo recuerdo como que ella me explicó súper bien, me pasó un documento para que yo tuviera claridad de cómo se iba a ir guiando el proceso. (Egresado 3)

(...) era como cada dos semanas (...) vimos como varios métodos de lectura, unas que eran como anotaciones al margen, de subrayado (...) mapas conceptuales (...) vimos como categorizaciones, cosas así. (Egresado 1)

(...) me basé mucho en lo que es la programación neurolingüística, el coaching (...). También utilicé mucho DUA y TICs, pero aparte de yo preparar mi material usando las TICs, se las enseñé a ellos como una forma de organización, apuntando a lo

que es funcionamiento ejecutivo (...) entonces fueron muchas las estrategias de lectura que usé con ellos. (Alumna Práctica 2)

Porque acá nosotras tenemos total libertad para hacer la intervención psicoeducativa como nosotras queramos. Acá no nos dicen tanto número de sesiones tú tienes que hacer, eso no está determinado. Yo tengo estudiantes que he estado 3 años acompañándolos, como tengo estudiantes que he estado 2 años como también tuve uno 1 mes. Porque va a depender mucho de las necesidades educativas que los chicos crean y queda a nuestro criterio. Todavía no está determinado eso. (Educadora Diferencial 1)

Dentro de las actividades de Apoyo Psicopedagógico que se proponen para el desarrollo de las habilidades, los estudiantes y egresados informaron en los Cuestionarios de Percepción de Apoyo Psicopedagógico, que lo más común fue responder cuestionarios, aplicar estrategias de aprendizaje, organizar el tiempo y reflexionar acerca del propio proceso de aprendizaje. La actividad que menos se mencionó corresponde al uso de los materiales y contenidos de las asignaturas durante el apoyo, sin embargo, más de la mitad aplica las estrategias a los contenidos de la disciplina, lo que evidencia la realización de transferencia de sus aprendizajes.

La Tabla 13 muestra las actividades de Apoyo Psicopedagógico realizadas en las distintas sesiones de trabajo.

Tabla 13
Actividades de Apoyo Psicopedagógico

Tipo de actividades	Actividades realizadas (%)
Respuesta a cuestionarios	84,7
Aplicación de estrategias de aprendizaje	77,6
Organización del tiempo en agenda	68,2
Reflexión acerca del propio proceso de aprendizaje	60
Manifestación de las dificultades académicas	58,8
Implementación de lo aprendido a los contenidos de las asignaturas	54,1
Trabajo con los materiales y contenidos de las asignaturas	34,1

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de las estrategias y métodos que han sido considerados un aporte por los estudiantes y egresados para lograr mejoras en su rendimiento, lo más destacado son las estrategias que favorecen su organización y planificación de actividades, seguido por aquellas que son un aporte a la organización de tareas y por los métodos y técnicas de estudio, lo que se presenta en la Tabla 14. Es decir, se valora sobre todo lo aprendido en torno a la gestión del tiempo y los métodos de aprendizaje. Por su parte, lo menos valorado son las estrategias para la escritura de textos y de razonamiento matemático, siendo que, para el nivel terciario de educación el conocimiento y la aplicación de ambos tipos de estrategias es fundamental para abordar las exigencias académicas propias de cada disciplina, lo que es relevado por Carlino (2013) y Larrazolo, Backhoff y Tirado (2013).

Tabla 14
Estrategias o métodos que aportaron al rendimiento académico

Estrategias	Uso de la Estrategia (%)
Organización y planificación	84,7
Organización de las tareas durante la semana	64,7
Métodos y técnicas de estudio	60
Atención / concentración	48,2
Control de ansiedad	48,2
Toma de apuntes	47,1
Manejo de estrés	43,5
Comprensión lectora	34,1
Memorización	22,4
Resolución de problemas	21,2
Control de impulso	16,5
Escritura de textos	11,8
Razonamiento matemático	7,1

Fuente: Elaboración propia.

Etapa 4

Desde la opinión de las profesionales de Educación Diferencial, estudiantes y egresados existe una cuarta etapa que corresponde a la finalización del proceso. Esta etapa comprende el término sistemático de las acciones de apoyo psicopedagógico que se han llevado a cabo con cada uno de los estudiantes, así como el seguimiento que se realiza posteriormente. El término de este proceso se produce cuando el profesional Educador Diferencial constata el desarrollo de habilidades y procesos cognitivos, como también la adecuada aplicación de estrategias de aprendizaje por parte del estudiante que le han permitido mejorar su rendimiento y modificar la forma en que enfrenta los desafíos que la actividad académica le presenta.

Desde el discurso de los informantes, el seguimiento que se hace posterior al apoyo psicopedagógico propiamente tal tiene por objetivo acompañar al estudiante en situaciones académicas determinadas, con el fin de reforzar lo trabajado durante las sesiones de apoyo. El seguimiento lo realizan, preferentemente, las Educadoras Diferenciales con la finalidad de otorgar apoyos ante situaciones específicas o mientras los estudiantes alcanzan una mayor seguridad en la aplicación de las estrategias, para así continuar favoreciendo el desarrollo de habilidades académicas que les permitan seguir progresando en su proceso formativo.

(...) tengo horas de seguimiento que son de media hora, donde ellos solamente informan qué están aplicando, si tuvieron algún problema para poder ayudarlos de forma puntual. (Educadora Diferencial 2)

(...) en mi caso yo lo hice, porque como yo era alumna en práctica y después me quedé trabajando, tuve unos estudiantes que, incluso ahora que ya están trabajando, porque los acompañé tres años, me han contado cómo les fue. (Educadora Diferencial 2)

(...) cuando ya ellos sienten como esta inseguridad de que no lo pueden aplicar ellos por sí solos y todavía requieren de nuestra compañía, uno les puede ofrecer un seguimiento de una vez al mes. (Educadora Diferencial 1)

(...) sí, en ese momento sí fue un cierre, en el cual me preguntaron a mí como yo me había sentido en el proceso, como yo creía que había avanzado y ellos también evaluaron cómo había llegado y cómo me estaba yendo. (Estudiante 2)

(...) con la fase terminal supuestamente ya tenía todas las herramientas para seguir yo sola con las problemáticas o enfrentando problemáticas ya de la carrera y los estudios. (Egresado 2)

III.2. Relación entre el apoyo psicopedagógico y rendimiento académico

A continuación, se presentan los resultados del análisis de la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes (obtenido a partir de la Ficha Académica) y el apoyo psicopedagógico recibido. Para efectos de este estudio, el rendimiento se entiende como el logro de los aprendizajes que se refleja mediante la asignación de una calificación y que se vincula con el avance curricular expresado en el número de cursos y porcentaje de créditos aprobados por los alumnos.

Análisis descriptivo

En la Tabla 15 es posible observar que luego de finalizado el apoyo, los estudiantes que lo completaron presentan mejores calificaciones, un mayor porcentaje de créditos aprobados y mayor porcentaje de cursos aprobados que quienes no completaron el apoyo.

Al inicio del apoyo psicopedagógico, los estudiantes que completaron y los que no completaron el apoyo tenían un promedio de calificaciones equivalente. No obstante, a nivel intragrupo, es posible constatar un importante avance en el promedio de calificaciones en el grupo que completó el apoyo, el que se incrementa de manera progresiva hasta el término de este. Además, al analizar el avance curricular en términos de los créditos y cursos aprobados, se observa que los estudiantes que completaron el apoyo presentan un avance curricular mayor respecto del grupo de estudiantes que no completó dicho apoyo.

Por lo tanto, considerando los resultados obtenidos del análisis descriptivo, se evidencia que el apoyo psicopedagógico aporta a la mejora del rendimiento y con ello al avance curricular de los estudiantes, siendo esto más notorio en el grupo de estudiantes que completaron el apoyo.

Tabla 15
Rendimiento académico de estudiantes que completaron y no completaron el apoyo psicopedagógico

	Completaron el apoyo			No completaron el apoyo		
	Antes del apoyo	Durante del apoyo	Después del apoyo	Antes del apoyo	Durante del apoyo	Después del apoyo
Resultados proceso académico						
Promedio de Calificaciones	4,6	4,8	5,1	4,6	4,6	4,9
% Créditos aprobados	77,8	79,3	89,2	72,5	73,9	83,4
% Cursos aprobados	80	79,8	90,1	75,1	75,1	84,4

Fuente: Elaboración propia.

Análisis Inferencial

Para el análisis inferencial se considera el rendimiento académico del grupo de estudiantes que completó el apoyo psicopedagógico, constatóndose que hubo una mejora en el promedio de calificaciones luego de finalizado el proceso de apoyo en relación con las que presentaba previas al apoyo. Lo anterior, se refleja en la Tabla 16 que presenta el análisis de Medias marginales de los efectos fijos y en la Tabla 17 que muestra el análisis de los Efectos simples del promedio de calificaciones.

Tabla 16
Medias marginales de los efectos fijos

Promedio de Calificaciones	Media	E.E.	gl	95% Intervalo Confianza	
				Inferior	Superior
Antes	4.58	0.09	117.31	4.41	4.76
Después	5.10	0.09	120.17	4.92	5.27

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 16 muestra las medias aritméticas y los errores estándar de la condición antes de recibir el apoyo psicoeducativo y después de haber completado dicho apoyo. Se aprecia una diferencia de 5 décimas, lo que indica un claro aumento del desempeño de los estudiantes que completaron el apoyo. Si se considera el intervalo de confianza, se evidencia que no hay solapamientos en los rangos asociados con las medias, lo que implica diferencias efectivas entre ambos momentos.

Tabla 17
Efectos simples promedio de calificaciones

Contraste Promedio Notas	Coeficiente	E.E.	95% Intervalo confianza		gl	Valor t	Valor p
			Inferior	Superior			
Antes- Después	-0.513	0.094	-0.700	-0.326	64.286	-5.476	<.001

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 17 se puede apreciar que existe diferencia estadísticamente significativa entre la condición antes y la condición después del apoyo. La diferencia a favor del momento después revela un cambio en el desempeño que no es debido al azar.

En la práctica, el avance obtenido por los estudiantes representa un cambio relevante en el rendimiento, lo que de acuerdo con Biggs (2008) y Rodríguez-Pérez y Madrigal-Arroyo (2016) genera una mayor implicación y motivación por su propio proceso formativo.

De estos datos se infiere que existe relación entre el Apoyo Psicopedagógico recibido y asegurar la calidad de los aprendizajes, lo que promueve la permanencia y egreso de la educación superior; esto se evidencia en que, de acuerdo con el análisis de la información obtenida a partir de la Ficha Académica, cerca del 100% de los estudiantes que completan el Apoyo Psicopedagógico en la PUCV, permanecen en la institución.

III. 3. Importancia de las acciones psicopedagógicas

Respecto de la importancia de las acciones psicopedagógicas, se muestran a continuación los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo. En el caso del análisis cuantitativo, la fuente de origen de los datos proviene de la respuesta a los cuestionarios aplicados a estudiantes y egresados. Por otra parte, la información para el análisis cualitativo proviene de las entrevistas individuales realizadas a egresados y docentes, grupo focal con estudiantes y entrevista grupal a las Educadoras Diferenciales y las profesoras en formación.

III.3.1. Análisis Cuantitativo

El análisis cuantitativo se realiza sobre el nivel de importancia otorgado por los estudiantes y egresados que finalizaron y que no finalizaron el apoyo, en relación con la relevancia que tiene para ellos al apoyo psicopedagógico, así como al compromiso, participación, asistencia y cumplimiento de las tareas propuestas durante el proceso.

Análisis Descriptivo

En el caso de las dimensiones asociadas con el nivel de compromiso, nivel de participación, asistencia al apoyo psicopedagógico, cumplimiento de tareas y relevancia otorgada al apoyo, se disponen los resultados para el grupo que completa el apoyo respecto de aquellos que no lo completan en relación con las medianas. Estas medianas se originan a partir de la escala de gradación que se proporciona para la opinión por parte de estudiantes y egresados respecto de cada una de ellas. En esta escala, 1 representa la menor valoración y 5 la mayor valoración otorgada a cada una de las variables.

Tabla 18
Descriptivos para variables

Variables	Completaron apoyo							
	N		Mediana		Mínimo		Máximo	
	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Compromiso	19	66	4	5	2	3	5	5
Participación	19	66	4	5	1	3	5	5
Asistencia al apoyo	19	66	3	5	1	3	5	5
Cumplimiento tareas	19	66	3	4	1	3	5	5
Relevancia	19	66	4	5	1	3	5	5

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 18 se presentan las medianas de ambos grupos, siendo posible observar que, en todos los casos, estas favorecen al grupo que completa el apoyo psicopedagógico hasta por dos puntos. Es así como, respecto de la variable compromiso, se aprecia que la mediana es más alta en el grupo que completó el apoyo (5) respecto del que no lo completó (4), constatándose también que los puntajes mínimos y máximos otorgados por los encuestados son más altos en el caso del grupo que completó el apoyo psicopedagógico. Situación similar se evidencia en relación con las otras variables analizadas, lo que permite establecer que los estudiantes y egresados que completan el apoyo psicopedagógico relevan con mayor intensidad la importancia que tiene el apoyo psicopedagógico otorgado.

Esta mayor valoración otorgada al apoyo psicopedagógico se vincula con el mejor resultado académico alcanzado por los estudiantes y egresados que completaron el proceso de apoyo, lo que permitiría plantear que asistir y completar el apoyo favorece el avance curricular contribuyendo al aseguramiento de la calidad de su proceso formativo, incidiendo en la permanencia y consecuente retención.

Análisis Inferencial

El análisis inferencial se realiza a partir de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis basado en la diferencia de rangos de los datos. De este modo, en la Tabla 19 se presenta el contraste para cada variable, donde se observa que las diferencias resultan estadísticamente significativas (p valor $< 0,05$) y todas favorecen al grupo que completa el apoyo psicopedagógico. En consecuencia, los estudiantes que llegan al final del proceso de apoyo denotan mayor nivel de compromiso, participación, asistencia, cumplimiento de tareas y le otorgan una mayor relevancia a dicha instancia.

Tabla 19
Comparaciones mediante Kruskal-Wallis

Variables	Completaron el Apoyo Psicopedagógico		
	χ^2	df	p
Compromiso	6.917	1	0.009
Participación	10.897	1	$< .001$
Asistencia al apoyo	22.145	1	$< .001$
Cumplimiento tareas	10.531	1	0.001
Relevancia	5.966	1	0.015

Fuente: Elaboración propia.

III.3.2 Análisis Cualitativo

La importancia que brindan los informantes a las acciones psicopedagógicas implementadas se categoriza en cuatro ámbitos: a) Nivel de relevancia, b) Nivel de compromiso, c) Nivel de cumplimiento de tareas y d) Nivel de participación y asistencia, sobre los cuales los diferentes informantes manifiestan su opinión, como se presenta a continuación.

Nivel de Relevancia

Al consultar a los entrevistados acerca de la relevancia que le asignan al apoyo psicopedagógico brindado por la institución, ellos manifiestan otorgarle una alta importancia. Dentro de las razones aludidas por los docentes para esta valoración, se encuentra, a modo de ejemplo, el reconocimiento del apoyo institucional a través de una Unidad específica encargada de brindar ese apoyo, lo cual les permite no recargar las labores docentes propias dentro de sus carreras. Para los estudiantes ha sido relevante la labor de las profesionales de apoyo, y expresan un reconocimiento explícito a la perseverancia, dedicación y profesionalismo que ellas demuestran; por su parte, los egresados destacan la secuencialidad del apoyo, así como la organización, planificación y proactividad en el desempeño de la labor de las educadoras diferenciales, lo que redundaba en lo que ellos consideran una buena atención.

(...) nosotros qué vamos a estar empezando a buscar de manera autónoma [se refiere a la Educadora Diferencial], entonces que exista y que esté alojado en un departamento, en una unidad de la universidad, es un apoyo importante. (Docente 1)

(...) de alguna u otra manera fue como que hoy en día se lo agradezco que me hayan dicho “tienes que ir a hacerlo porque te estamos ayudando”, porque si no sería un desastre hoy día. (Estudiante 2)

(...) era bien ordenada la niña [refiriéndose a la Educadora Diferencial], tenía una fase inicial, media y al final terminal. (Egresado 2)

(...) yo, nada que decir de la chica que me atendía, porque era como... ella era muy organizada para explicar cada parte del proceso y yo me daba cuenta, como que decía “no, esto no es una sesión organizada así no más”, sino que ella como que se nota que estaba súper organizada en lo que estaba proponiendo hacer, como que tenía algo pensado, algo planificado (...) de verdad la chica que me atendía era súper proactiva, no sé si te responde como a los lineamientos del programa, pero yo sentía que la atención estaba súper bien. (Egresado 3)

|

Respecto de la relevancia atribuida al apoyo psicopedagógico brindado y a partir del discurso de los estudiantes, se devela la alta satisfacción que ellos manifiestan por el servicio recibido y por la efectividad de este. De igual modo, los egresados, desde su actual situación y rol profesional, opinan que el Apoyo Psicopedagógico es un servicio completo, que implica un acompañamiento al estudiante durante parte de su proceso formativo, que les permite conocer y aplicar estrategias de forma inmediata en las asignaturas que ha cursado, que no es complejo acceder a él y, además, valoran la amplia cobertura que tiene este programa en el sentido que está abierto a todo estudiante de la Universidad que lo requiera.

(...) realmente estoy bastante contento. (Estudiante 1)

Entonces ahí fue cuando me dije “todo esto funcionó y está funcionando, sabía que sería una buena idea ir al DAE”. (Estudiante 5)

Es un programa súper completo, porque yo pensaba que no lo era. (...) era solamente ir, pedir una cita y se acabó. Pero fue súper completo, me acompañaron durante todo un año. (Egresado 2)

(...) académicamente a la vuelta yo creo que me sirvió mucho porque tomé como 8 ramos, 16 ramos en un año y ahí tuve que aplicar todas las técnicas que me enseñó la educadora. (Egresado 2)

(...) fue buena experiencia dentro de todo. (...) yo valoré mucho que existiera y que era algo a lo que uno podía recurrir, que no me acuerdo haber esperado como mucho tiempo para acceder a eso. (Egresado 3)

(...) porque yo creo que es súper necesario que esté presente dentro de la universidad como algo constante y que pueda acceder la mayoría de los estudiantes porque no todos tiene la oportunidad de tener o de saber cómo trabajar y planificar (...). (Egresado 4)

Nivel de compromiso

Al ser consultados, los estudiantes señalan un alto nivel de compromiso con el apoyo psicopedagógico, dado que este les ha resultado útil para organizar sus tiempos, avanzar en sus asignaturas y finalizar su carrera. En una mirada retrospectiva, los egresados mencionan que si el compromiso con el apoyo psicopedagógico hubiese sido mayor, el impacto del progreso académico habría sido mejor.

(...) me topo con el educador diferencial que me ayudó (...) de hecho, por él ocupé esa agenda y me organicé y todo eso y me sirve hasta el día de hoy, ya estoy terminando la carrera a la cual me cambié (...) entonces era como “ya, perfecto” (...) Entonces yo decía “ya sí”, al final de alguna u otra forma como que me comprometí a asistir todas las semanas y era como “ya, perfecto, sí, ya tengo que ir”. (Estudiante 2)

(...) si, ya estoy terminando [se refiere a programa de apoyo psicopedagógico], en realidad solo me faltaba la última... como el seguimiento de este mes, pero eso lo vamos a hacer vía internet, con la encargada del tema de psicología y con la encargada del tema de educación especial, (...) me apoyaron mucho en realidad. (Estudiante 3)

(...) si le hubiera dado más tiempo a ese proceso me habría servido mucho más. (Egresado 3)

Por su parte, las profesionales Educadoras Diferenciales entrevistadas también aportan antecedentes favorables en relación con el compromiso y adherencia al apoyo psicopedagógico por parte de los estudiantes. Entre las razones que señalan, se encuentra el hecho que los estudiantes obtienen logros y cumplen sus metas académicas lo que les da confianza y seguridad para continuar con el apoyo que se les brinda y, sumado a ello, el plan de trabajo contempla mantenerlos informados del resultado de sus evaluaciones y del progreso que van logrando en la medida que transcurren las sesiones de apoyo.

Y de ahí rescato a un estudiante que, como la pregunta anterior era de logros, ella ya no dejó su carrera gracias a Dios y ya está demasiado comprometida ahora después de toda la intervención que se hizo durante un semestre. (Educatora Diferencial 1)

(...) en un caso recuerdo que un estudiante que venía con frecuencia, que cambiaba las horas para poder venir, él, el semestre anterior había reprobado cinco asignaturas de siete que tenía, entonces, desde que comenzó con el apoyo, su objetivo estaba en aprobar, él decía “no, no me importa si me saco un 4.0 (...) y el impacto sí se vio, porque efectivamente aprobó todas las asignaturas”. (Educatora Diferencial 2)

En general los chicos tienen una alta adherencia al apoyo psicopedagógico bastante alta, las metas y los logros que van teniendo en relación justamente a lo que van cumpliendo también la pueden visualizar con este acompañamiento porque como dice ella, nosotros les demostramos cómo los avances, como de manera evidente te evalué, estos son los resultados, mira en esto vas avanzando, entonces ellos pueden percibir su progreso (...). (Alumna Práctica 1)

Nivel de cumplimiento de tareas

Los estudiantes declaran que el Apoyo Psicopedagógico les permite conocer y aplicar estrategias de aprendizaje cuyos buenos resultados aumenta su motivación académica; asimismo, este apoyo favorece la organización y planificación de sus acciones y del tiempo, el automonitoreo de su proceso formativo y las habilidades académicas referidas a lectura y escritura disciplinar. En el discurso de los egresados se valora que el apoyo es oportuno y que motiva la autogestión del proceso de aprendizaje a través de la apropiación de estrategias para la supervisión de la tarea, lo que les permite la gestión del tiempo y el establecimiento de metas; estas estrategias se continúan aplicando en su desarrollo profesional. En consonancia con lo anterior, las Educadoras Diferenciales plantean que el apoyo brindado aporta significativamente al autoconocimiento del estudiante, lo que les permite enfrentar diversos escenarios en el nuevo contexto educativo en el cual se encuentran, asumiendo el rol protagónico que se espera a nivel de educación universitaria.

(...) leo y uso “post it” para los libros que leo, o sea, constantemente, que ha ayudado mucho a mi desempeño o al menos sentir la gratificación de leer un libro y verlo con los “post it” que aquí está lo importante, lo que quería buscar. (Estudiante 1)

(...) según yo estaba muy organizada, pero era un caos, entonces el apoyo me ayudó, así como, a ordenarme en todo el semestre. (Estudiante 2)

En ese momento, cuando fui, estaba avanzando [referida a la escritura] a una tasa de dos párrafos por semana, me quedaban poco más de dos meses y, para cuando terminé el apoyo psicopedagógico, estaba avanzando a una tasa de 10 páginas por día. (Estudiante 5)

Fue lo más relevante, me entregó todas las herramientas para poder estudiar sola. (Egresado 2)

(...) siempre he creído que me brindaron el apoyo oportuno, fueron bastante oportunas para el desarrollo de lo que estaba pasando, de la planificación, desde como planificar el tiempo, el tema de cómo ponerme metas diarias, organizarlas en el tiempo, planificarlas para yo poder cumplir, lo que todavía aplico cuando estoy realizando mis trabajos. (Egresado 4)

Este es un proceso que los chicos rescatan mucho como de autoconocimiento, de cómo yo me enfrento a la situación de tomar el rol de estudiante dentro de una universidad cómo yo me adapto a mis compañeros, a mis profesores, cómo yo abordo una frustración académica (...). (Educadora Diferencial 2)

Nivel de participación y asistencia

Las profesionales Educadoras Diferenciales entrevistadas, señalan que para el apoyo que implementan es esencial comprometer de manera explícita la asistencia y participación del estudiante. Mencionan, además, que esta forma de abordar el apoyo psicopedagógico, haciendo partícipe al estudiante y asignándole responsabilidad en el proceso, les reporta muy buenos resultados para el desarrollo de su trabajo.

La participación y asistencia regular del estudiante a las sesiones de apoyo les permite acceder a estrategias que aplican para su control emocional, lo que influye positivamente en el logro de sus

aprendizajes, lo que se refleja en un mejor rendimiento académico y la consonante aprobación de asignaturas, lo que devela que el Apoyo Psicopedagógico influye en la permanencia de los estudiantes en la institución, por cuanto asegura la calidad del proceso formativo que se refleja en los indicadores mencionados.

(...) nosotros trabajamos juntos para que tú avances, pero en realidad si tú no, no te comprometes con esto, no podemos llegar a ningún resultado...Entonces acá la intervención de nosotras estratégicamente tenía que ser que el estudiante se haga responsable. Eso es como muy, muy importante, y de verdad nos daba muy buenos resultados”. (Educatora Diferencial 1)

Esos tres apoyos, visualizó como más herramientas para bajar la ansiedad, la frustración y comenzó a notar que sus calificaciones comenzaron a subir, pudo aprobar las asignaturas que peligrosaba, ya no desertó. (Alumna en Práctica 2)

III.4. Propuesta de retroalimentación para el fortalecimiento del apoyo psicopedagógico

El análisis realizado respecto del Programa de Apoyo Psicopedagógico permite, como resultado de la reflexión, proponer acciones que pueden fortalecerlo con el objetivo de favorecer los resultados académicos de los beneficiarios.

Es así como en la Tabla 20 se presentan las acciones de retroalimentación, para cada una de las etapas del apoyo psicopedagógico, que emanan de los diferentes análisis. En la misma tabla se considera la Difusión que, si bien no es parte del proceso de apoyo, constituye una instancia fundamental para la comunicación efectiva del programa de apoyo psicopedagógico.

Tabla 20
Acciones propuestas de retroalimentación

Etapa 1
<p>Dado los beneficios reconocidos del Apoyo Psicopedagógico para el avance académico de los alumnos, por parte de los estudiantes, egresados, jefes de docencia y docentes y las profesionales del área, la demanda de atención ha ido en aumento lo que redundo en la necesidad de fortalecer de manera continua y sostenida el área de atención psicopedagógica, con el propósito de aportar al aseguramiento de la calidad de los procesos formativos en torno a los aprendizajes esperados de cada uno de los estudiantes beneficiarios del apoyo.</p>
<p>Un importante aporte sería la incorporación de un mayor número de estudiantes en práctica profesional de las carreras de Educación Especial o Educación Diferencial, de la misma organización educativa o de otras instituciones a través de un convenio de trabajo colaborativo interinstitucional, aumentando con ello las posibilidades de contar con una mayor variedad y cantidad de horarios de atención.</p>
<p>Para favorecer el ingreso y la permanencia de los estudiantes durante el periodo de implementación de los apoyos psicopedagógicos sería necesario incorporar, dentro de las posibilidades institucionales, profesionales de apoyo y/o estudiantes en práctica profesional de educación especial o educación diferencial, no solo de manera centralizada, sino también en los diferentes campus de la institución.</p>
<p>Con el propósito de facilitar el ingreso al Apoyo Psicopedagógico se requiere contar con un mecanismo que permita acceder a este de forma directa y focalizada al momento de requerir el apoyo por parte del estudiante. Para agilizar el proceso, es relevante considerar que este mecanismo facilite la gestión para ingresar al Apoyo Psicopedagógico, lo que debería contemplar, por una parte, las acciones al interior de las unidades académicas que permitan garantizar una orientación y derivación pertinente y oportuna ante las necesidades declaradas por sus estudiantes y, por otra, las acciones al interior de la unidad de apoyo psicopedagógico debieran integrar el mayor uso de tecnologías y la definición de un protocolo para hacer más eficiente su proceso de incorporación.</p>

Continúa

Etapa 2

Se reconoce la importancia de evaluar el desempeño y el nivel de desarrollo de habilidades que están directamente relacionadas con el aprendizaje en educación superior, cuyo propósito es la identificación de las necesidades de apoyo psicopedagógico que presentan los estudiantes. Por ello, se hace necesario ampliar la variedad de instrumentos formales e informales a aquellos que son pertinentes a la edad y nivel de desarrollo de los estudiantes, con el fin de profundizar en la evaluación a nivel de funcionamiento ejecutivo, comprensión lectora y escritura académica, razonamiento matemático, enfoques de aprendizaje y procesos afectivos, lo que es relevante de identificar para seleccionar los apoyos más adecuados en relación a las condiciones de aprendizaje que como estudiantes adultos manifiestan. Además, estos instrumentos deben ser situados, dando cuenta de las necesidades que emergen a partir de los requerimientos propios de cada disciplina o carrera.

Etapa 3

Los estudiantes expresan la importancia que tiene contar con sesiones de trabajo individual con las educadoras diferenciales; cabe destacar que el número de sesiones se ajustan a los requerimientos de cada estudiante para que logren, en el corto plazo, el desarrollo de las habilidades académicas y la consecuente autonomía en su proceso de aprendizaje.

Si bien los estudiantes declaran que las estrategias, recursos y métodos que utilizan las profesionales son diversificados, estos se centran en los aspectos organizativos y de planificación. Sin embargo, es necesario diversificarlos aún más considerando las características de cada estudiante y las exigencias propias de su carrera, situación que hace necesario el uso específico de estrategias y métodos que respondan a esas singularidades personales y disciplinares, tales como: estrategias mnémicas, de comprensión lectora, de alfabetización académica, de metarreflexión, metodología basada en proyecto y basada en problemas, portafolio, entre otras.

Las decisiones que emanan de lo anterior exigen, desde una mirada crítica, la constante revisión de las estrategias y los métodos que se seleccionan al brindar los apoyos psicopedagógicos. Esto, con el propósito de que el estudiante mantenga su motivación académica que le permita avanzar y finalizar el proceso de apoyo, dado que el hecho de completarlo propicia un mejor rendimiento lo que favorece su permanencia en la universidad.

Continúa

Etapa 4

En cuanto a la última etapa de Apoyo Psicopedagógico, los estudiantes valoran que exista una instancia que les permita reconocer su avance, cuya reflexión es guiada por las educadoras diferenciales a partir de los resultados de la reevaluación de las habilidades consideradas en el Programa de Apoyo Psicopedagógico. Para nutrir esta reflexión, es necesario incorporar la revisión de la situación académica del estudiante, el análisis de la aplicación de las estrategias específicas y la consecuente transferencia a distintos contextos y ámbitos disciplinares, lo que le permitiría, tras finalizar el apoyo, seguir avanzando hacia la autorregulación y el aprendizaje autónomo.

Difusión

Los estudiantes reconocen que participar del Programa de Apoyo Psicopedagógico les ha permitido el desarrollo de habilidades académicas y con ello mejorar su rendimiento, avance y permanencia en el sistema de educación superior. Este hecho se constituye en una real oportunidad que tiene la Universidad para avanzar en el aseguramiento de la calidad del proceso formativo de todos sus estudiantes con necesidades de aprendizaje, lo que podría contribuir positivamente en los indicadores de eficiencia académica institucionales. Esta oportunidad se puede concretar en la medida que difunda y comunique efectivamente la existencia y características de estos apoyos a toda la comunidad educativa.

Para esto, se hace necesario ampliar, diversificar y aumentar los canales de difusión que se utilizan en la actualidad. Los canales de difusión físicos debieran contemplar espacios internos y externos visibles para la comunidad académica y administrativa en la institución. Del mismo modo, los canales de difusión virtuales debieran contemplar, principalmente, las diversas y masivas formas de comunicarse que tienen hoy en día los estudiantes: redes sociales, correo electrónico, mensajería celular, entre otros.

El conocimiento respecto de los apoyos y su consecuente comunicación a los estudiantes es un tema clave al momento de entregarles información precisa y coordinada. Las personas a las cuales de manera natural recurren los estudiantes al momento de presentar un problema, ya sea jefe de docencia, Jefe de carrera, secretarías o profesores, deben fortalecer el mensaje comunicacional verbal de modo que este sea efectivo para la toma de decisión por parte del estudiante respecto de acceder o no al Apoyo Psicopedagógico.

Fuente: Elaboración propia.

III.5. Recomendaciones para un modelo general de acciones psicopedagógicas

El estudio realizado, en cuanto logra identificar, describir y sistematizar acciones de apoyo psicopedagógico que, en su conjunto, favorecen el rendimiento académico y el consecuente avance curricular de los estudiantes, permite formular recomendaciones para la definición de un modelo general que pueda ser implementado en Educación Superior con los ajustes propios de cada institución con la finalidad de contribuir al aseguramiento de la calidad de la formación profesional.

En estas recomendaciones son varios los ámbitos que se han de tener en cuenta, los que se detallan en la Tabla 21.

Tabla 21
Ámbitos de recomendaciones a considerar en un Modelo General de Apoyo Psicopedagógico

Ámbito	Qué implica
Propósitos	Definir claramente qué se quiere lograr con el programa de apoyo psicopedagógico, tomando en consideración las características contextuales de la institución y de los estudiantes que se incorporan a sus carreras. Además, se debe determinar la manera en que este programa se inserta en las políticas institucionales y da cuenta de su misión.
Actores	Definir claramente: <ul style="list-style-type: none">• Tipo de profesional que será responsable de brindar el apoyo psicopedagógico• Tipo de estudiantes que serán beneficiarios del apoyo psicopedagógico• Los responsables de la identificación oportuna de estudiantes con alguna necesidad de apoyo
Criterios	Determinar con claridad: <ul style="list-style-type: none">• La identificación oportuna de necesidad de apoyo• Las condiciones para la derivación• El procedimiento de acceso al apoyo• Las características evaluativas del proceso de diagnóstico• Las características de la implementación del apoyo• El momento de finalización del apoyo

Continúa

Organización	<p>Considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos financieros estables y disponibles para dar continuidad al apoyo psicopedagógico • Horas de dedicación profesional al apoyo psicopedagógico • Disponibilidad de tiempo del estudiante • Temporalización de las acciones psicopedagógicas • Sistema de registro riguroso y oportuno • Ficha de avance individual
Difusión	<p>Contemplar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos del apoyo psicopedagógico • Modalidad de implementación • Grupos objetivos • Estrategias eficientes • Comunicación efectiva

Fuente: Elaboración propia.

III.5.1. Propuesta de un modelo general de acciones psicopedagógicas para el contexto universitario

A partir del tercer paso en el proceso de codificación teórica, propio de la Teoría Fundamentada, que corresponde a la codificación sustantiva, se obtiene una categoría central que integra las categorías y subcategorías de la codificación abierta y axial, de la cual emerge una propuesta de modelo para el apoyo psicopedagógico en instituciones de educación superior, que integra la realidad expresada por los distintos informantes y el cual debe ser, en una fase posterior, validado con la participación de los actores relevantes para su eventual implementación.

El modelo que se propone trata de representar y explicar dicha realidad en el marco de los apoyos que son brindados a los estudiantes por parte de las instituciones de educación superior, cuya aplicación podría guiar la toma de decisiones por parte de las casas formadoras para favorecer la trayectoria académica estudiantil, la permanencia y finalización de la formación profesional contribuyendo al aseguramiento de la calidad del proceso de aprendizaje. Asimismo, este modelo podría ser un aporte a las instituciones de educación superior que enfrentan

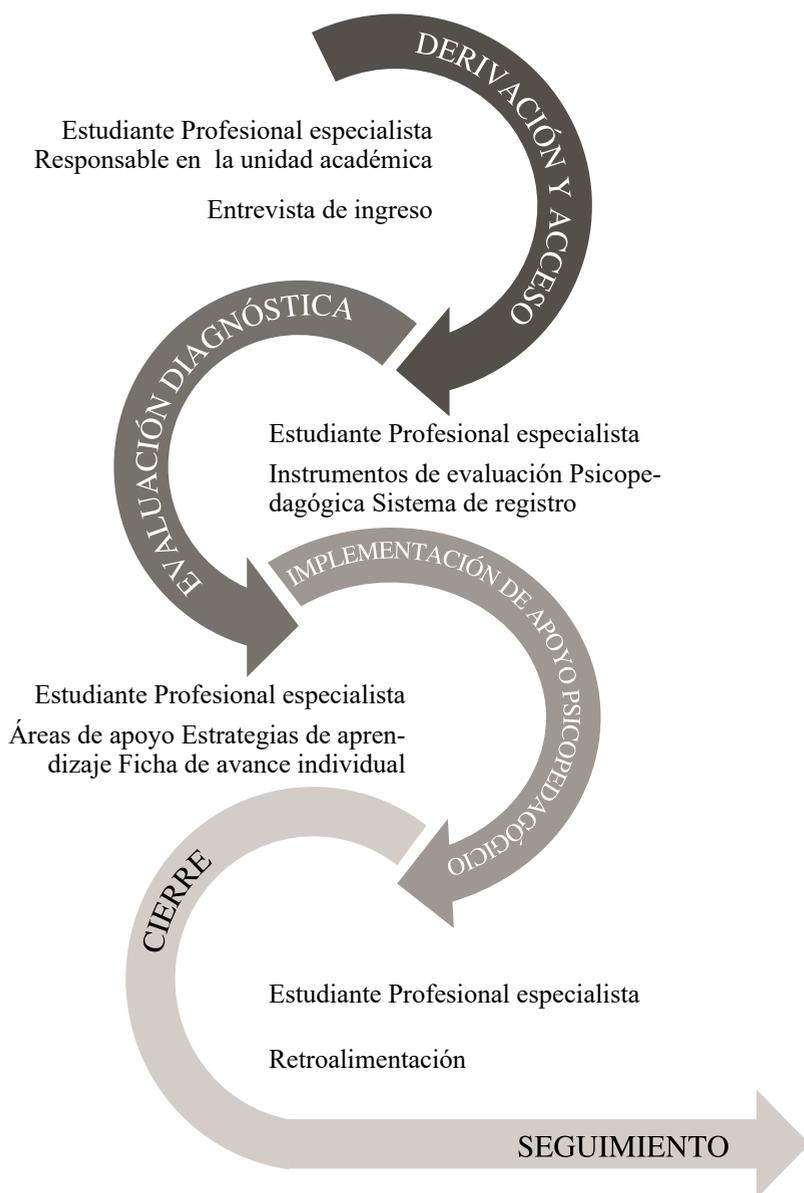
una situación común compleja, marcada por una población estudiantil diversa y heterogénea, que requiere de una respuesta especializada y de acuerdo con sus condiciones distintivas; lo cual CINDA (2016) menciona como una responsabilidad de parte de las universidades.

Propuesta de un modelo de apoyo psicopedagógico

El modelo de apoyo psicopedagógico que se propone se caracteriza por ser un modelo andragógico, situado, sistemático, sinérgico y comprensivo, que se distingue por su carácter innovador y por centrarse en el aprendizaje adulto. Por otra parte, este modelo pretende vincular, integrar y dar sentido a los apoyos brindados a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje a nivel universitario.

Por las características antes señaladas, al modelo propuesto se le ha denominado Modelo Andragógico de Apoyo Psicopedagógico MAAP y está conformado por etapas y por una acción transversal de difusión, como se detalla en la Figura 1.

Figura 1 Propuesta de Modelo Andragógico de Apoyo Psicopedagógico (MAAP)



Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la Figura 1, el modelo MAAP que se propone está constituido por cuatro etapas, las que se describen a continuación.

Derivación y Acceso

En el modelo que se propone, se establece una primera etapa a la que se le ha denominado Derivación y Acceso en la que se espera realizar la detección oportuna de los estudiantes que presentan necesidades de apoyo para el aprendizaje. De acuerdo con el modelo, existen 2 instancias por las cuales los estudiantes pueden ser derivados al apoyo psicopedagógico: una asociada a las evaluaciones iniciales que realiza la institución y, la otra, relacionada con las necesidades identificadas por el mismo estudiante o por el profesional responsable en la respectiva unidad académica.

Según lo señalado, en una primera instancia y de acuerdo con lo considerado en la Tabla 1 y en concordancia con CINDA (2011), son las instituciones de educación superior las que identifican el perfil de ingreso de los estudiantes al iniciar el primer año de sus carreras. Esto lo realizan a partir de la aplicación de una batería de instrumentos para evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades académicas, de los procesos afectivos, funciones cognitivas y conocimientos básicos disciplinares. Esta fuente inicial de información podría ser gestionada por las instituciones, con el propósito de que los estudiantes que requieren apoyo psicopedagógico sean derivados en forma oportuna a la instancia encargada de otorgarlos con el fin de propiciar el avance en su trayectoria formativa y, con ello, disminuir la deserción académica, principalmente, en los dos primeros años de la carrera profesional.

Por otra parte, en la segunda instancia, los profesionales responsables en la unidad académica cumplen un rol fundamental; en muchos casos son ellos los que primero detectan a estudiantes que podrían necesitar de apoyo para su progreso académico, o bien, son con quienes los estudiantes se comunican para plantear su problemática y solicitar orientación. De esta manera, se requiere que ellos tengan los conocimientos que les permitan orientar debidamente a los estudiantes respecto del apoyo psicopedagógico, así como de la forma en que pueden acceder a él.

En relación con el acceso al apoyo psicopedagógico se propone generar un mecanismo directo y focalizado que cumpla con el propósito de guiar hacia la atención específica que requiere cada estudiante. Dado lo anterior es necesario contar con un número suficiente de profesionales especialistas para responder a los requerimientos de los estudiantes que son derivados, con el fin de realizar, con prontitud, la entrevista de ingreso que permita delimitar las necesidades de apoyo y, con ello, avanzar a la siguiente etapa.

Como producto de esta etapa se espera que todos los estudiantes que requieran apoyo especializado para mejorar su rendimiento y avanzar académicamente, constaten que existe un apoyo concreto y específico que se brinda al interior de las instituciones, que le permitirá, de acuerdo con sus características singulares, el desarrollo de las habilidades necesarias para enfrentar de mejor manera su proceso formativo.

Evaluación Diagnóstica

En la etapa de Evaluación Diagnóstica es preciso identificar el nivel de desarrollo de los procesos y habilidades que están a la base del aprendizaje andragógico y, para ello, los profesionales especialistas deben aplicar instrumentos de evaluación psicopedagógica, cuya selección debe considerar las características de los estudiantes y el área disciplinar en el cual se desenvuelve, con el fin de analizar su desempeño de acuerdo con las demandas y condicionantes de cada carrera. Cabe señalar que estos instrumentos deben ser lo suficientemente diversos, de modo de contemplar la evaluación de procesos y habilidades que son fundamentales para el aprendizaje a nivel de educación terciaria, como son las funciones ejecutivas, las habilidades académicas de lectura y escritura disciplinar, los procesos afectivos y los enfoques que tiene el estudiante para aproximarse al aprendizaje.

En esta etapa el rol del estudiante pasa a ser fundamental, puesto que debe asistir a las sesiones de evaluación que correspondan, siendo esencial que el profesional especialista clarifique la relevancia de la evaluación diagnóstica para la delimitación de los apoyos especializados que se define implementar.

Esta etapa finaliza con la devolución de los resultados, los cuales se espera sean consignados en un sistema de registro, que permita, por una parte, mantener un historial del estudiante y, por otra parte, facilitar su análisis de manera conjunta entre el profesional especialista y el estudiante. En este punto se hace relevante explicitar los beneficios que el apoyo psicopedagógico le puede aportar para enfrentar su proceso académico y motivar su asistencia y participación activa a las sesiones que se le ofrecen.

El producto esperado en esta etapa es que el estudiante tome conciencia del resultado de la evaluación diagnóstica realizada, centrando su atención en los aspectos que debe mejorar, visualizando los compromisos que ha de adquirir con su propio proceso de aprendizaje en cada una de las siguientes etapas. En este entendido, se espera que se organice y se planifique para asistir a las sesiones de apoyo psicopedagógico y responda a las actividades que se le han de proponer.

Implementación del Apoyo Psicopedagógico

Para el desarrollo de esta tercera etapa de implementación del Apoyo Psicopedagógico, a partir de la información recabada en la etapa anterior, se hace necesario que el profesional especialista en conjunto con el estudiante jerarquice las áreas de apoyo psicopedagógico que corresponden a las habilidades y procesos cognitivos para los cuales se han de seleccionar y/o diseñar estrategias que faciliten su desarrollo o refuerzo durante el período de implementación de las acciones psicopedagógicas. Es importante que estas estrategias se apliquen en las actividades y en los contenidos propios de las distintas carreras, con el propósito de otorgarles un significado que responda a las condicionantes y exigencias emanadas desde las diferentes disciplinas. Además, se debe resaltar que la aplicación de estas estrategias requiere de la reflexión constante acerca de las potencialidades que estas tienen para mejorar el proceso de aprendizaje.

El progreso de la implementación se sugiere sea consignado en una Ficha de Avance Individual, cuyo contenido debe ser compartido con el estudiante de modo que sea él quien analice su proceso para el reconocimiento de las debilidades y/o logros.

Como producto se espera que el estudiante realice la transferencia académica y situada a los distintos ámbitos que comprende tanto la formación general como disciplinar y práctica, propendiendo con esto a la autorregulación de su proceso de aprendizaje y, en definitiva, a la responsabilidad y autonomía en su desarrollo personal y profesional.

Cierre y seguimiento

La última etapa contemplaría dos momentos, el Cierre y el Seguimiento. El primero se debe producir cuando el profesional y el estudiante constatan que el avance en el desarrollo de las habilidades y procesos cognitivos le han permitido mejorar su proceso formativo. Esta etapa se propone en el modelo con la intención de que el estudiante reconozca y evidencie, a través de su progreso académico, los aportes que le ha significado el apoyo implementado.

Asimismo, se espera que el estudiante de cuenta del nivel de avance en el uso de estrategias, lo que seguidamente ha de ser retroalimentado por el profesional especialista. En un segundo momento se espera que esta retroalimentación se extienda al Seguimiento, durante el cual el profesional que brinda el Apoyo Psicopedagógico mantiene contacto con el estudiante durante un periodo limitado de tiempo, con el propósito de conocer y monitorear su desempeño académico. Del mismo modo y ante dudas, durante este seguimiento el estudiante debe contar con la oportunidad de realizar consultas específicas y focalizadas sobre determinadas estrategias con el fin de continuar fortaleciendo los procesos cognitivos que están a la base del aprendizaje significativo.

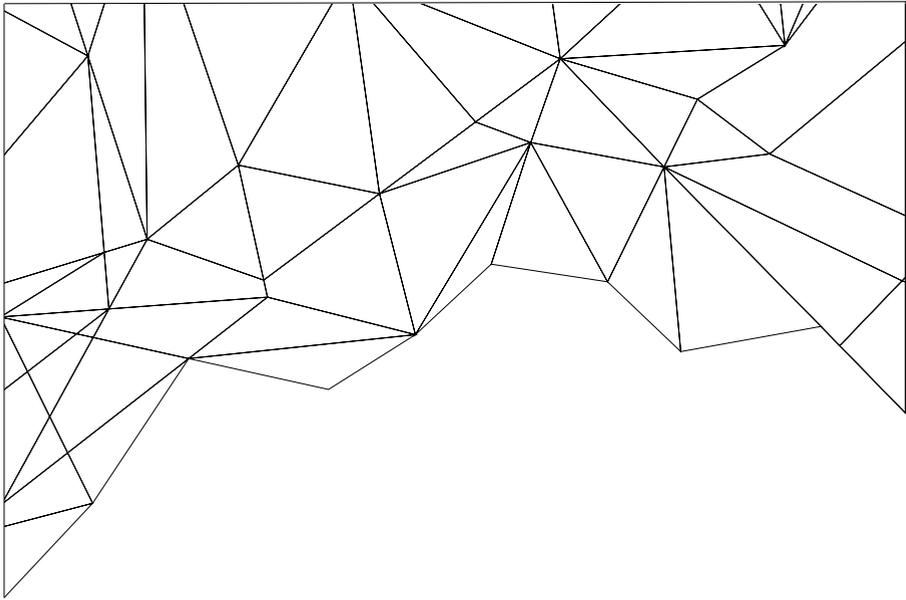
Se espera que, al finalizar esta última etapa de Cierre y Seguimiento, el estudiante continúe aplicando de manera autónoma las estrategias aprendidas y que reflexione permanentemente respecto de su proceso de aprendizaje, de las habilidades y procesos cognitivos que debe continuar desarrollando y, por lo tanto, de las decisiones que debe tomar para propiciar un rendimiento académico que dé cuenta del logro efectivo de los aprendizajes.

Difusión

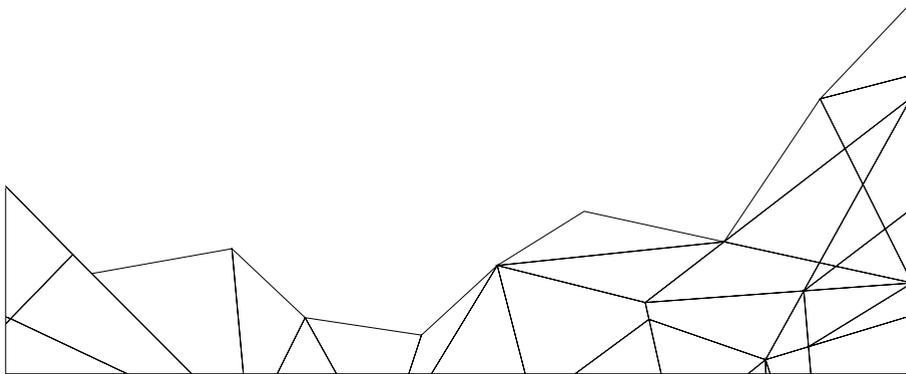
Con el propósito de que este modelo sea conocido completa y oportunamente por toda la comunidad académica y administrativa, se necesita de un fuerte y permanente componente de difusión y comunicación. La difusión permitiría la visibilización y la comprensión de la relevancia que tiene contar con Apoyo Psicopedagógico oportuno y para todos los estudiantes que, dada sus características y condiciones de aprendizaje lo requieren.

Por su parte, la comunicación debe ser lo suficientemente efectiva por parte de los responsables de la identificación de las necesidades académicas, de modo que los estudiantes tengan la información oportuna y certera respecto del Apoyo Psicopedagógico, con el fin de contar con los antecedentes necesarios y suficientes para decidir en relación con su eventual incorporación.

Un modelo como el propuesto es consonante con lo que hoy se espera de las instituciones de educación superior en torno a acoger y apoyar a todos sus estudiantes. Los estudiantes que se incorporan cada año a las aulas presentan características personales y contextuales heterogéneas y diversas que requieren de atención y apoyo especializado, con el fin de avanzar, decididamente, hacia el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes esperados y, de esa manera, mejorar el rendimiento académico, la permanencia y, con ello, el egreso del sistema universitario.



CAPÍTULO IV
CONCLUSIONES



A continuación, se concluye respecto de los apoyos especializados que se brindan a los estudiantes como respuesta a sus necesidades específicas de aprendizaje. Para ello, se consideran los resultados obtenidos del análisis de las fichas técnicas y fichas académicas, de los discursos y de la percepción declarada por los informantes en relación con el Programa de Apoyo Psicopedagógico implementado por la PUCV para favorecer el proceso de aprendizaje y con ello su permanencia y avance académico en las distintas carreras ofrecidas por la institución.

Como se ha mencionado, en las últimas cuatro décadas, los perfiles de ingreso de los estudiantes en educación superior se han caracterizado por su variedad respecto de los niveles de desarrollo cognitivo, motivaciones y expectativas (CINDA, 2016) lo que ha redundado, en algunos casos, en dificultades para progresar adecuadamente en la carrera profesional que se ha escogido. Lo anterior, se traduce en un rendimiento académico descendido, lo que puede, en ocasiones, desembocar en la deserción universitaria. Al respecto Vergara et al. (2018), señalan la importancia que reviste la capacidad de las instituciones para reconocer oportunamente la diversidad de sus estudiantes de manera que les permita definir las acciones y apoyos que brinda para responder, con responsabilidad, a las necesidades y requerimientos de aprendizaje de su estudiantado.

De acuerdo con AEQUALIS (2013) la existencia de programas de apoyo académico en las instituciones de educación superior contribuye a la disminución de la deserción por causas académicas, ya que se generan mejoras en el proceso de aprendizaje al ofrecer estructuras y soportes que les permiten a los estudiantes progresar, lo que propicia su motivación intrínseca y un enfoque profundo al momento de aprender (Biggs, 2008), influyendo en su decisión de permanecer en la carrera seleccionada.

En este entendido, la PUCV ofrece a sus estudiantes un programa de apoyo, que no solo contempla estrategias generales de fortalecimiento académico, sino que instala acciones de apoyo psicopedagógico específicas que permiten atender al alumno en su particular desarrollo cognitivo, habilidades académicas y procesos afectivos, que, de forma integral, propician el progreso académico.

De acuerdo con Donoso et al. (2017) el hecho de generar acciones que se fundamenten desde la psicopedagogía como disciplina especializada en los procesos psicológicos y el aprendizaje, favorece el progreso académico puesto que los apoyos se sustentan a partir de un discernimiento fundado, situado y centrado en y desde las necesidades específicas que presentan los estudiantes, considerando la integración de los procesos psicológicos y aquellos relacionados con el aprendizaje andragógico. Esto hace posible proponer acciones planificadas y contextualizadas de acuerdo con las singulares características y condiciones del estudiante, con el propósito de ofrecer respuestas que les permitan avanzar en su trayectoria formativa.

En este contexto, la institución ha fortalecido, desde sus inicios y de manera progresiva, el Programa de Apoyo Psicopedagógico manteniendo como foco principal el aseguramiento de la calidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes que enfrentan barreras para avanzar en su trayectoria universitaria, siendo una responsabilidad de parte de la institución formadora otorgar respuestas que les permitan integrarse plenamente a la comunidad educativa (CINDA, 2007; AEQUALIS, 2013; OCDE, 2013).

A raíz de la sistematización de la experiencia de apoyo psicopedagógico, es posible destacar dos elementos centrales; uno, en torno a las características que revisten las acciones de apoyo tanto para los estudiantes como para la institución y, el otro, referido a la importancia que se les otorga. Estos elementos centrales surgen del criterio de temporalidad y acciones definidos en el presente estudio que permiten conocer *cómo se organiza* el apoyo psicopedagógico, *cómo se hace y para qué se hace*, cuando se trabaja con estudiantes de enseñanza superior.

Respecto de *cómo se organiza* el apoyo psicopedagógico, es importante aludir a las etapas identificadas, por cuanto estas ordenan el quehacer de los profesionales que brindan el apoyo; orientan a los estudiantes acerca de las posibilidades que este apoyo les ofrece y, a la

vez, esclarecen el tipo de participación e implicancia que se requiere de parte del estudiante al acceder a dicho apoyo. En este punto es esencial señalar que, en tanto apoyo específico y especializado, requiere necesariamente que los estudiantes den cumplimiento a cada una de las etapas que lo conforman para obtener los resultados esperados.

La primera etapa de Apoyo Psicopedagógico tiene por finalidad orientar al estudiante al tipo de apoyo que necesita. Esta etapa comprende la primera interacción entre el profesional que brinda el apoyo y el estudiante que lo requiere debido a que presenta dificultades de origen académico y/o afectivo – emocional, las que se han transformado en barreras para su avance académico. La información recogida en esta primera comunicación con el estudiante permite la planificación del desarrollo de las siguientes etapas.

La segunda etapa tiene por propósito identificar las necesidades específicas de aprendizaje que tiene el estudiante, las que son la base para el diseño del apoyo psicopedagógico que se implemente. La importancia de esta etapa radica en que, en la medida que cumpla con los criterios que la rigen (García Vidal y González Manjón, 2001) y con los tiempos que se determinan para ello, se podrá brindar oportunamente los apoyos que sean necesarios.

Por su parte, la tercera etapa constituye la instancia en la que se concretan los apoyos específicos, con el fin de dar respuesta a las necesidades detectadas durante la evaluación diagnóstica. En esta etapa el estudiante conoce, selecciona, diseña y aplica estrategias que facilitarán su avance académico, a partir de las orientaciones que le otorga el profesional de educación diferencial.

La última etapa, permite cumplir con dos propósitos: primero, finalizar el apoyo, dando cuenta de los logros alcanzados y su influencia en el rendimiento académico y, segundo, constatar que el estudiante logra mantener dicho rendimiento, de manera autónoma, una vez que ha finalizado el proceso de apoyo. Carpio (2007), señala que esta es una etapa fundamental ya que comprende el seguimiento como un factor más del apoyo psicopedagógico brindado.

Es importante señalar que en el trabajo con adultos el *cómo se hace* implica las responsabilidades de dos actores: el profesional que aporta la rigurosidad y especialización en dificultades de aprendizaje, y el estudiante que recibe el apoyo, quien se compromete y se dispone

a aprender y, en algunos casos, a desaprender lo aprendido, en especial en lo que se refiere a las estrategias para el desarrollo de habilidades académicas. Por otra parte, el trabajo con adultos requiere también que se contemple lo característico y distintivo de las disciplinas propias de cada carrera, de modo que los apoyos tengan la particularidad de ser situados y respondan al contexto de cada estudiante (Carlino, 2013).

Es necesario destacar, a partir del discurso de los estudiantes y egresados, que el resultado del apoyo psicopedagógico depende, en gran parte, del compromiso personal para aplicar las estrategias desarrolladas y reflexionar sobre el propio aprendizaje, lo que es esencial para alcanzar autonomía y autorregulación académica que trascienda el contexto en el cual se otorgan los apoyos.

Finalmente, el *para qué se hace* se refiere al desafío de contribuir desde la disciplina psicopedagógica a la identificación de necesidades académicas de los alumnos que presentan dificultades específicas en su proceso cognitivo, habilidades académicas y desarrollo afectivo, de manera de concretar las decisiones psicopedagógicas que respondan a sus necesidades.

En consonancia con lo recién indicado, los informantes expresan que el apoyo psicopedagógico responde a los requerimientos del estudiantado, dado que este propicia un mejor rendimiento académico, favorece la autodeterminación, fortalece el autoconcepto y autoestima, disminuye la ansiedad y mejora el funcionamiento ejecutivo; condiciones que son esenciales para progresar académicamente, lo que se condice con las variables que impactan en el aprendizaje adulto propuestas por Undurraga (2004).

Complementando lo expresado y de acuerdo con los resultados del análisis del rendimiento académico y del avance curricular de los estudiantes que han recibido apoyo, en la línea de lo expresado por Tinto (1975), Catterall (1998) y Goldfinch y Hughes (2007), es posible reafirmar que el Programa de Apoyo Psicopedagógico es una de las variables que favorece el rendimiento académico y con ello el avance curricular, que no es producto del azar esta mejoría, y que podría tener efecto en la permanencia de los estudiantes en el sistema de educación superior. Es importante recordar que tanto el rendimiento como el avance no dependen solo de una variable, como puede ser el apoyo psicopedagógico, sino que de factores multivariados.

En consideración a lo anterior, se hace imprescindible gestionar la detección temprana y la consecuente derivación oportuna de los estudiantes al programa con el fin de que conozcan y apliquen estrategias y desarrollen habilidades que puedan incorporar con prontitud en su área disciplinar de modo que, de acuerdo con Tonconi (2013) y Figueroa (2004), logren la asimilación de contenidos, se vea favorecida la motivación y con ello un aprendizaje significativo, lo que podría favorecer su permanencia, disminuyendo la probabilidad de deserción asociada a las dificultades en el proceso de aprendizaje.

Si bien, el Programa de Apoyo Psicopedagógico influye positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes y cumple con el propósito por el cual fue creado, es posible sugerir mejoras en algunos ámbitos de este. Estas mejoras se basan en la opinión por parte de los informantes, el análisis de la información recabada y la reflexión de las investigadoras con foco en el aprendizaje andragógico, en la disciplina psicopedagógica y en el aseguramiento de calidad de los aprendizajes esperados para cada uno de los estudiantes que reciben el apoyo.

Estas mejoras se centran en dos aspectos: uno relacionado con las etapas del proceso, y el otro, vinculado a un área que no había sido considerada con antelación, pero que emerge como necesidad desde el discurso de los informantes y que está relacionada con la difusión de los apoyos. En cuanto al primer aspecto, se cree pertinente contemplar acciones que promuevan una mayor cobertura en la atención, considerar la selección de instrumentos para realizar la evaluación psicopedagógica que permita conocer el nivel de desarrollo de los procesos cognitivos y habilidades académicas, orientados al grupo etario de nivel universitario e incorporar una instancia de seguimiento formalizado y centrado en la autonomía del aprendizaje (Concha, Sánchez y Schilling, 2019). En relación con la difusión, se sugiere socializar debidamente las características del programa, sus propósitos y bondades respecto de la mejora en el logro de los aprendizajes de los estudiantes que han mostrado dificultades en su trayectoria académica, haciendo uso de diferentes canales de información. Asimismo, es relevante tener en consideración que los profesionales que se vinculan con los estudiantes para efectos de derivación al apoyo psicopedagógico requieren fortalecer su mensaje comunicacional verbal respecto de estos apoyos especializados, para otorgar la orientación adecuada de acuerdo a las necesidades de aprendizaje del estudiantado.

Dada la sistematización, análisis y reflexión que se logra como producto de los resultados obtenidos del desarrollo del estudio realizado, se hace posible no solo avanzar hacia la definición de un modelo, sino proponer un modelo general de acciones de apoyo psicopedagógico que emerge desde la Teoría Fundamentada, y cuya aplicación redundará en un mejor rendimiento académico y propicia el avance curricular oportuno de los estudiantes en un contexto de aseguramiento de la calidad de los aprendizajes.

El modelo propuesto, al que se le ha denominado Modelo Andragógico de Apoyo Psicopedagógico (MAAP), es una representación comprensiva de las acciones psicopedagógicas que emergen del análisis del discurso de los informantes que participan en la investigación.

Este modelo es andragógico, puesto que el apoyo al que refiere se centra en el aprendizaje adulto, específicamente en el desarrollo y fortalecimiento de procesos cognitivos (Alloway y Alloway, 2010; Miyake y Friedman, 2012), afectivos (Acuña, 2013; Nicho, 2013; Apaza, 2018) y habilidades académicas (Avendaño, Paz y Rueda, 2017; Carlino, 2013), fundamentales para progresar en las distintas disciplinas universitarias.

Por otra parte, es situado y sistémico, porque las estrategias que se proponen son las que utilizan los mismos estudiantes, las que se perfeccionan y redirigen de acuerdo con sus metas académicas e intereses personales, con el propósito de que las apliquen al aprendizaje de los contenidos que les ofrecen mayores barreras. Asimismo, en este modelo, durante todo el proceso el estudiante es considerado dentro de un contexto que tiene demandas y características propias, en el que interactúan, de manera dinámica, factores sociales y estructurales que pueden actuar como facilitadores o barreras para el aprendizaje.

Además, es sinérgico y comprensivo, dado que se intenciona la integración y coordinación de las variables personales y contextuales con el propósito de retroalimentar y movilizar las distintas acciones para tomar decisiones efectivas que favorezcan los aprendizajes. Sumado a lo anterior, su conformación permite integrar estrategias de aprendizaje y de control emocional, técnicas para favorecer el autoconcepto y la autoestima y métodos de estudio, vinculados con las necesidades académicas de los estudiantes.

El Modelo Andragógico de Apoyo Psicopedagógico, que requiere ser validado previamente y que se propone como resultado de la indagación científica realizada por el equipo de investigación, haría posible orientar el trabajo psicopedagógico en respuesta a las necesidades de aprendizaje que presentan los estudiantes en su proceso formativo a nivel universitario. Esto se logra porque el modelo propuesto nace y responde a las características distintivas de una población específica conformada por estudiantes de nivel terciario en educación y, como tal, comprende las variables que influyen en el aprendizaje de ellos; además incorpora a los profesionales que tienen algún nivel de intervención en las distintas etapas que se proponen y describen y cuyo rol es fundamental para la implementación de los apoyos, desde la derivación hasta la retroalimentación de las estrategias aplicadas por los estudiantes.

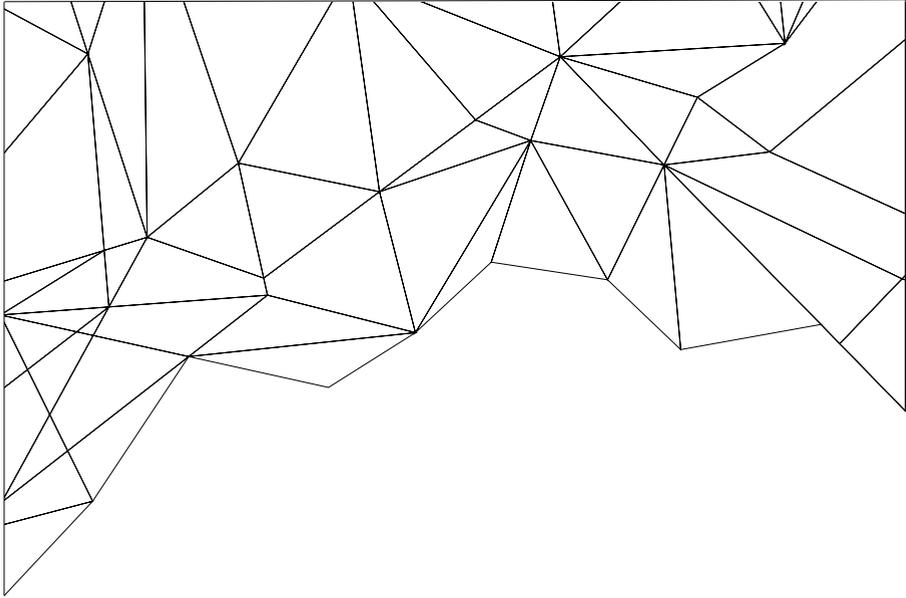
Para que el propósito formativo de este modelo se cumpla, es importante seguir los momentos definidos y descritos, adecuándolos a los contextos institucionales, de modo que se lleven a cabo diferentes acciones de apoyo psicopedagógico que permitan el desarrollo de habilidades académicas y procesos cognitivos y afectivos que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes -desde el inicio hasta el periodo de finalización de su carrera- y que redunden en un mejor rendimiento académico para propiciar la retención y permanencia a nivel universitario.

Es relevante expresar que lo develado como producto del estudio está en la línea de lo señalado por la OCDE (2013) y CINDA (2016) respecto de cómo enfrentar la masificación y la heterogeneidad en educación superior, y la necesidad de dar a las políticas educativas institucionales un enfoque basado en la calidad de la formación y en los resultados de aprendizaje, es decir, centrado en el estudiante que aprende.

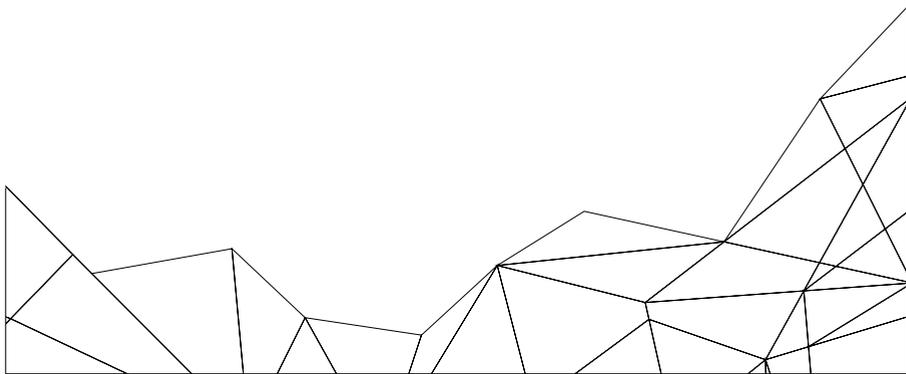
Finalmente, y a la luz de la presente investigación, es altamente significativo que las instituciones de educación superior brinden apoyos psicopedagógicos a sus estudiantes, de forma sistemática y específica, los que deben ser implementados por profesionales especialistas. Estos apoyos deben estar fundamentados en las características distintivas del estudiante andragógico, y deben propiciar y/o fortalecer el desarrollo de habilidades fundamentales -que no se logran necesariamente en el

|

nivel educativo anterior, ni de forma natural- con el propósito de responder a las exigencias académicas del nivel terciario de educación y con ello, facilitar el avance curricular oportuno y favorecer la permanencia en el sistema de educación superior.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Abbate, J. (2008). Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 7-35.
- Achinstein, P. (1967). Problemas científicos y tecnológicos. Los modelos teóricos. Suplementos III/8 México: UNAM.
- Acuña, J. (2013). Autoestima y rendimiento académico de los estudiantes del X ciclo 2012 - II de la escuela académica profesional de Educación primaria y problemas de aprendizaje de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho (Tesis de Magíster). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Perú.
- AEQUALIS. (2013). Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad. Recuperado de <http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=publicaciones/A-1391643876.pdf>
- Alloway, T. & Alloway, R. (2010). “Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment”. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 20-29.
- Andrews, B. & Wilding, J.M. (2010). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology* 95 (4), 509-521. Recuperado de <https://doi.org/10.1348/0007126042369802>
- Apaza, J. (2018). Autoestima y rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Privada Arzobispo Loayza –Lima (Tesis de Maestría). Universidad San Pedro, Lima. Recuperado de http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/7036/Tesis_59890.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Artunduaga, M. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. Recuperado de <http://www.esc.geologia.efn.uncor.edu/wp-content/uploads/2013/05/variables-en-el-rendimiento-academico-universitario.pdf>
- Avendaño, W., Paz, L. y Rueda, G. (2017). Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión de estudios. *Sophia Educacion*, 13 (1), 132 - 143. Recuperado de <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.457>
- Baeza, S. (2011). Psicopedagogía: nuevos desafíos hoy... hacia las mejores prácticas del mañana. *Revista Contextos Universidad Nacional de Río IV Córdoba*. Recuperado de <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/pdfs/05-baeza.pdf>

- Bates, D., Machler, M., Bolker, B. & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1-48.
- Bermeosolo, J. (2005). *Cómo aprenden los seres humanos. Mecanismos Psicológicos del Aprendizaje*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.
- (2015). *Psicopedagogía de la Diversidad en el Aula. Desafíos a las barreras en el aprendizaje y la participación*. México D.F: Alfaomega.
- Berrió, N. (2016). Adultos con trastornos del aprendizaje: dificultades adaptativas. *Revista Poiésis*, 31, 121-131.
- Biggs, J. (1993). "What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification". *British Journal of Educational Psychology* 63, 3-19
- (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- (2008). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, J. M., y Rojas, F. (2015). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, (44). Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/237781>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(57), 355-381.
- Carpio, A. (2007). *Propuesta de intervención psicopedagógica con vista a la mejora de la orientación en el contexto del Centro Universitario de Sancti Spiritus "José Martí Pérez"* (Tesis doctoral). Universidad Giróna. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8002/tacc.pdf>
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. y Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44 (76), 105-117. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001>

- Castillo, P., González, A. y Puga, I. (2011). Gestión y efectividad en educación: evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 187-206. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100010>)
- Catterall, J. (1998). "Risk and resilience in student transitions to high school", *American Journal of Education (USA)*, 106 (2), 302-333.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Santiago de Chile: CINDA
- (2007). *Acreditación y dirección estratégica para la calidad de las universidades*. Santiago de Chile: CINDA
- (2010). *Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria*. Santiago de Chile: CINDA
- (2011). *El proceso de transición entre Educación Media y Superior. Experiencias universitarias*. Santiago de Chile: CINDA.
- (2016). *Calidad de la formación universitaria: Información para la toma de decisiones*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.cinda.cl/download/libros/CINDA%20-%202016%20-Calidad%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20Universitaria,%20Informaci%C3%B3n%20para%20la%20toma%20de%20decisiones.pdf>
- (2019). *Enfoques y tendencias actuales en Educación Superior Inclusiva*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf>
- Cepeda M., Bizama, M., Casanova, D. y Oliva, C. (2019). *Propuesta metodológica para la obtención de un Indicador Nacional de Vulnerabilidad Académica: un insumo para políticas públicas y procesos de acreditación con foco en la equidad*. Cuaderno Investigación N°15. Santiago: CNA.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Comisión Nacional de Acreditación [CNA], (2010). *Buenas Prácticas del aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación Chile.
- (2016). *Resolución de Acreditación Institucional N° 342, Oficio N° DP-02-0098-16*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/res/inst/RES%20342%20PUCV.pdf>

- Concha, C., Sánchez, G. y Schilling, C. (2019). Acoplamiento entre habitus institucional y habitus individual: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH. (Vol. N°14). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación Chile. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Recuperado de <http://www.investigacion.cnachile.cl/>
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990). Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Congreso Mesoamericano de Educación Inclusiva (2004). Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva. Recuperado de https://www.sica.int/busqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=acue_12775_1_01022007.pdf
- Consejo Nacional de Educación [CNED], (2011). Evolución de la matrícula de educación superior 1994-2011. Recuperado en https://www.cned.cl/sites/default/files/actas/CSE_resumen1002_0.pdf
- (2019). Tendencias de matrícula de pregrado Educación Superior. Recuperado de https://www.cned.cl/sites/default/files/ppt_tendenciasindices2019.pdf
- Creswell, J. W. & Plano, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Da Silva Marini, J. A. & Boruchovitch, E. (2014). Self-Regulated learning in students of pedagogy. *Revista Paideia*, 24(59), 323-330. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272459201406>
- Decreto N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de subvenciones para Educación Especial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 21 de abril de 2010. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S., Vidal, G. J. (2002). Evaluación del Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 2(20), 357-383.

- Donoso, E., Julio, C., Conejeros, ML., Manghi, D. y Vega, V. (2017). ¿Es la Educación Especial una Disciplina? Reflexiones sobre su Objeto y Método de Estudio. En Garrido, J.; Vega, V. y Bustos, A. (Coords.). De los fundamentos a las prácticas: algunos desafíos en la formación inicial docente. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Fernández-Castillo, E. y Nieves-Achón, Z. (2015). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 37-51. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>
- Figuroa, C. (2004). *Sistemas de evaluación académica*. El Salvador: Universitaria.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa* (4ª Ed). Madrid: Morata.
- Flórez, O. (1999). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: Mc. Graw Hill.
- Fukushi, K. (2013). Una aproximación cualitativa al estudiante de la primera generación en la educación superior chilena», en *Foro de Educación Superior, Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad*. Santiago de Chile: AEQUALIS, 115-143.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252>
- García, M., Sánchez, M. y Riskey, A. (2016). Estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional. Identificación de perfiles para la orientación de estudiantes universitarios de nuevo ingreso, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 41, (1), Portugal, 39-57.
- García Vidal, J. y González Manjón, D. (2001). *Dificultades de Aprendizaje e intervención Psicopedagógica*. Madrid: EOS.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press
- Goldfinch, J. & Hughes, M. (2007). Skills, learning styles and success of first-year undergraduates, *Active Learning in Higher Education* (Reino Unido), 8 (3), 259-273.

- Goldstein, S. & Naglieri, J. A. (Eds.). (2014). *Handbook of Executive Functioning*. New York: Springer.
- González, L. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Santiago de Chile: IESALC – UNESCO. Recuperado de https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/REPITENCIA_DESERCION_L_E_Gonzalez_2005.pdf
- González-Pienda, J.A., Roces Montero, C., Gutiérrez, A.B. y García Rodríguez, M.S. (2002). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento. En J.A. González-Pienda, R., González Cabanach, J.C., Núñez Pérez y Valle Arias, A. (Coords.). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- González, N., García, R. y Ramírez, A. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios Pedagógicos XLI*, 1, 111-124. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art07.pdf>
- Grimes, S. & David, K. (1999). Underprepared community college students: implications of attitudinal and experiential differences. *Community College Review*, 27(2), 73-92.
- Groeben, N. (1990). Subjective theories and the explanation of human action. En G. R. Semin & K. Gergen (Eds.), *Everyday understanding. Social and scientific implications* (pp.19-44). London: Sage.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hernández, F., Rodríguez, M^a., Ruiz, E. y Esquivel, J. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (7).
- Hernández-Pina, F., García, M. P., Martínez, P., Hervás, R. M. y Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99031>
- Jiménez-Puig, E., Broche-Pérez, Y., Hernández-Caro, A. y Díaz-Falcón, D. (2019). Funciones ejecutivas, cronotipo y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000200015&lng=es&tlng=pt.

- Kaufman, C. (2010). *Executive Function in the Classroom. Practical Strategies for Improving Performance and Enhancing Skills for all Students*. Baltimore/Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model, *Psychological Review*, 162-182.
- (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitzinger, J. (1995). Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups. *Sociology of Health*, 311, 299-302. Recuperado de <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Khuong, H. (2014). Evaluation of a conceptual model of student retention at a public urban commuter university. e-Commons. Chicago: Loyola University Chicago. Recuperado de https://ecommons.luc.edu/luc_diss/1092/
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Larrazolo, N., Backhoff, E. y Tirado, F. (2013). Habilidades de razonamiento Matemático de estudiantes de educación media superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (59), 1137-1163. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n59/v18n59a6.pdf>
- Lemaitre, M^aJ. (Coord). (2018). *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad*. Caracas: UNESCO – IESALC. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2019/07/17/coleccion-cres-la-educacion-superior-como-parte-del-sistema-educativo-en-america-latina-y-el-caribe-calidad-y-aseguramiento-de-la-calidad/>
- Ley N° 20.370. *Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf
- Ley N° 20.845. *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 8 de junio de 2015. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

- Martínez, J. (2011). Automotivación y rendimiento académico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Cuadernos de educación y desarrollo, 3, (28). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/jamg.htm>
- Mauna, P. (2013). Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación superior chilena. En Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad. AEQUALIS, Foro de Educación Superior. Santiago de Chile: Canal ADV Marketing Ltda.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. Forum: Qualitative Social Research / Sozialforschung, 1(2).
- Merrifield, J. (2011). Meeting health needs of people with learning disabilities. International Emergency Nursing, 19, 146–151.
- Ministerio de Educación de Chile (2015). Decreto N° 83. Diversificación de la Enseñanza. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Santiago de Chile. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- (2020). Mifuturo.cl. Ficha Institución. Recuperado de <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/>
- (2020). Fortalecimiento Institucional. Programa MECESUP: Mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación terciaria. Recuperado de http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=3586&id_contenido=14892
- Ministerio de Educación de Portugal (2007). Declaración de Lisboa: Las opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_es.pdf
- Ministerio de Planificación de Chile (2010). Ley N° 20.422. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad”. Santiago de Chile.
- Miyake, A. & Friedman, N. (2012). “The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions”. Current Directions in Psychological Science, 21(1), 8-14.

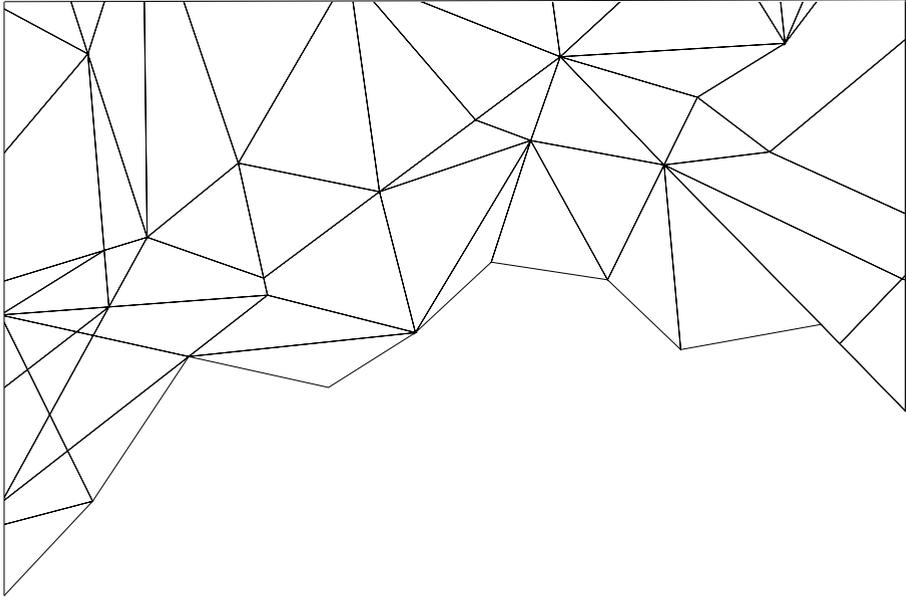
- Monroy, F. y Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17 (2), 105-124. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/46470/1/2014-Monro..T.pdf>
- Monteiro, S., Almeida, L. & Vasconcelos, R. (2012). Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: convergência no desempenho acadêmico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 153-162. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000200003&lng=pt&tlng=pt.
- Morales, P. (2012). Evaluación de los aprendizajes en la educación universitaria. Conferencia impartida en la Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://courseware.url.edu.gt/CAP/Revista/EvalAprend.pdf>
- Moreno, M. T. (2005) Informe sobre la educación en América Latina y el Caribe. Documento presentado en el Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43 (74), 465-488. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Nicho, A. (2013). Relación entre la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes de la E.B.C. tecnológica de la facultad de educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión (Tesis inédita). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Lima.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], (2009). *La educación superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Santiago de Chile: OCDE.
- (2013). *El aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación*. Paris: OCDE.
- Olave-Arias, G., Cisneros-Estupiñán, M. y Rojas-García, I. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16 (3), 455-471. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83429830004.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- (2000). Foro mundial de Educación para todos (Dakar): Informe Final. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Parodi, G., Peronard, M. e Ibáñez, R. (2010). Saber leer. Valparaíso: Santillana.
- Pérez, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.
- Plano, V. L. & Ivankova, N. V. (2016) Mixed methods research. A guide to the field. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Polo, A., Hernández, J. y Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2 (2-3), 159-172.
- Pontificia Universidad Católica de Chile [PUC], (2011). Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior: aspectos críticos y desafíos de mejoramiento. Recuperado de <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior.pdf>
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2010). Reporte de Sostenibilidad Gestión: 2009 comparativa a 2008. Recuperado de http://www.pucv.cl/pucv/site/artic/20150817/asocfile/20150817091647/reporte_de_sostenibilidad_2009.pdf
- (2018). 10º Reporte de Sostenibilidad PUCV. Recuperado de http://www.pucv.cl/pucv/site/artic/20150817/asocfile/20150817091647/reporte_de_sostenibilidad_pucv_2018.pdf
- (2020). Unidad de Aseguramiento de la Calidad. Vicerrectoría de Desarrollo PUCV.
- Pozo, JI. y Monereo, C. (2002). Introducción. Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En: Pozo, JI, Monereo, C. (Coord.). El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid: Aula XXI/ Santillana, 11-25.

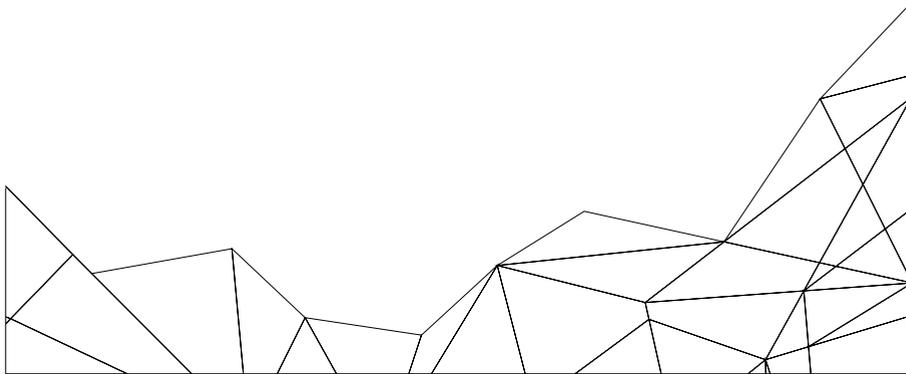
- Pulido S, y Espinoza, O. (2018). Aseguramiento de la calidad en la educación superior de Chile: Alcance, implicaciones y aspectos críticos. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)* 23 (1), 238 – 255 Maracaibo, Venezuela. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/327681013_Aseguramiento_de_la_calidad_en_la_educacion_superior_de_Chile_Alcance_implicaciones_y_aspectos_criticos
- Recio Saucedo, M. y Cabero Almenara, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, Rendimiento Académico y Satisfacción de los alumnos en Formación en entornos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26421139_Enfoques_de_aprendizaje_rendimiento_academico_y_satisfaccion_de_los_alumnos_en_formacion_en_entornos_virtualeshttp://redalyc.uaemex.mx/pdf/368/36802510.pdf .
- Reinoso, O. y Méndez-Luévano, T. (2018). ¿Es posible predecir el rendimiento académico? La regulación de la conducta como un indicador del rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Diálogos sobre Educación*, 9 (16). Recuperado de <https://doi.org/10.32870/dse.v0i16.397>
- Rodríguez-Pérez, I. y Madrigal-Arroyo A. (2016). Rendimiento académico y estrategias de aprendizaje. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 2(6), 26-34.
- Román, C. (2013). El buen rendimiento escolar en los estudiantes que ingresan a la universidad a través del programa propedéutico: un análisis desde la motivación y el discurso de la UCSH. *Calidad en la educación*, (38), 147-179. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100004>
- Salas, V., Gaymer, M, y Jara, R. (2019). “Estancamiento de la Matrícula en Educación Superior: Básicamente un Fenómeno Demográfico. Minutas del Observatorio de Políticas Públicas en Educación Superior OPPEUSACH. Recuperado de <https://fae.usach.cl/fae/docs/observatorioPP/Minuta13.pdf>
- Sandoval-Rodríguez, K. y Olmedo-Moreno, EM. (2017). Intervención de las Funciones Ejecutivas en estudiantes de Educación con Trastorno de Déficit de la Atención. *ReiDoCrea*, 6, 320-342.
- Santelices, L., Williams, C., Zárata, A. Soto, M., Jara, N. y Dougnac, A. (2013). Impacto de un programa de nivelación de ciencias básicas en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina. *Rev Med Chile*, 141, 710-715.

- Sebastián, C. (2007). La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, 26, 83-101.
- Servicio de Información de Educación Superior [SIES], (2019). Informe retención de 1er año de pregrado cohortes 2014 - 2018. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/10/Informe-de-Retencion_SIES_2019-octubre.pdf
- Sesento, L. (2008). Modelo sistémico basado en competencias para Instituciones Educativas Públicas (Tesis Doctoral). Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán, Michoacán. Recuperado de <https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lsg/index.htm>
- Silva, C. y Burgos, C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: La cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 10(2), 87-108.
- Sobrero, V., Lara-Quinteros, R.; Méndez, P. y Suazo, S. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 152-164.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8ª ed.). Barcelona: Graó.
- Soto, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense en Educación*, 27(3), 1157-1173.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa: la búsqueda de significados*. (2da ed.). Nueva York: John Wiley.
- Tinto, V. (1975). Dropout in higher education: A theoretical synthesis of recent research, *Review of Educational Research*” (eua), 45, 1, 89-125.
- Tonconi, J. (2013). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>
- Torres, E. (2003). Bases teóricas para la comprensión lectora, eficaz, creativa y autónoma. *Educere*, 6(20), 380-383.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>

- Undurraga, C. y Varas, M. (1995). Hacia un modelo de aprendizaje de adultos en situación de formación. *Psykhe*, 4(19), 17 – 24. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/69/69>
- Undurraga, C. (2004). *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Universidad de Chile (2008). Centro de Microdatos. Departamento de Economía. Informe Final: Estudio sobre las causas de la Deserción Universitaria. Recuperado de http://www.opech.cl/educsuperior/politica_acceso/informe_final_causas_desercion_universitaria.pdf
- Vergara, P., De Torres, H., Lizama, C., Torres, C. (2018). Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad. (Vol. N°11). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Recuperado de <http://www.investigacion.cnachile.cl/>
- Villarroel, V. (2001). Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Psykhe*, 10(1), 3 – 18. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/418>
- Vlasceanu, L., Gröningberg, L. & Parlea, D. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucarest: Unesco_Cepes. Recuperado de https://www.observatoriorh.org/sites/default/files/webfiles/fulltext/unesco_cepes_qual_assur_acred.pdf
- Zapata G. y Clasing, P. (2016). El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile. Cuaderno de Investigación CNA N°4. Santiago de Chile: CNA.
- Zelazo, P., Müller, U., Frye, D. & Marcovitch, S. (2003). The Development of Executive Function in Early Childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 68 (3, serial N° 274). Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/pdf/1166202.pdf>



ANEXOS



Anexo 1

Cuestionario de Percepción de Apoyo Psicopedagógico a Estudiantes

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE APOYO PSICOPEDAGÓGICO A ESTUDIANTES

Estimado(a) estudiante PUCV: esperando que te encuentres bien, se dirigen a ti docentes de la carrera de Educación Especial de PUCV quienes, con el interés de generar acciones para la mejora del programa de apoyo psicopedagógico que brinda la institución, te solicitan tener a bien contestar el siguiente cuestionario que nos permitirá conocer tu apreciación y aportes para potenciar dicho programa.

Es importante destacar que la información que nos proporciones será utilizada de manera confidencial.

Agradeciendo tu gentileza y disposición, se despiden cordialmente,

Elizabeth Donoso y Sandra Catalán

Docentes Carrera de Educación Especial

*Obligatorio

1. Dirección de correo electrónico *
2. RUT *
3. Carrera en la que recibes o recibiste el apoyo psicopedagógico. *
4. Año de ingreso a la carrera en la cual recibes o recibiste el apoyo psicopedagógico. *

Marca solo un óvalo.

2013

2014

2015

2016

2017

2018

2019

Otro:

5. Año (s) en que recibes o recibiste el apoyo psicopedagógico (puedes marcar más de una alternativa) *

Selecciona todos los que correspondan.

2013

2014

2015

2016

2017

2018

2019

Otro:

6. ¿En qué periodo de tu carrera recibiste o estás recibiendo el apoyo psicopedagógico? (puedes marcar más de una alternativa) *

Selecciona todos los que correspondan.

Primer año

Segundo año

Tercer año

Cuarto año

Quinto año

Sexto año

Otro:

7. Respetto del apoyo psicopedagógico. *

Marca solo una opción:

Completaste todo el proceso de apoyo psicoeducativo

No completaste el proceso de apoyo psicoeducativo

8. En caso de que no hayas completado el apoyo psicopedagógico, indica la o las razones

9. ¿A cuántas sesiones de apoyo psicopedagógico asististe o has asistido hasta el momento? *

Marca solo un óvalo.

Ninguna Entre 1 y 3

Entre 4 y 6

Entre 7 y 9

Entre 10 y 12

Otro:

10. ¿Cómo accediste al apoyo psicopedagógico? (puedes marcar más de una alternativa) *

Selecciona todos los que correspondan.

Por iniciativa propia

Por sugerencia del Jefe de carrera o de docencia

Por sugerencia de un profesor

Por sugerencia de un compañero

Por sugerencia del Tutor de Taller de Estrategias de Aprendizaje

Por sugerencia de un profesional de la DAE

Por sugerencia del Mentor del Programa PACE

Otro:

11. ¿Por qué razón asististe o fuiste derivado/a al apoyo psicopedagógico? (puedes marcar más de una alternativa) *

Selecciona todos los que correspondan.

Por rendimiento académico

Por dificultades de atención y concentración

Por dificultades de aprendizaje

Por falta de hábitos y métodos de estudio

Por falta de estrategias de aprendizaje

Por desmotivación

Por dudas vocacionales

Para reforzar áreas, competencias o habilidades necesarias para la educación superior

Otro:

12. ¿Cuál/es fueron las actividades que realizaste durante el tiempo en que recibiste el apoyo psicopedagógico? (Puedes marcar más de una alternativa) *

Selecciona todos los que correspondan.

Asistí a entrevista

Respondí cuestionarios y/o test

Apliqué las estrategias de aprendizaje en el estudio de mis asignaturas

Manifesté mis dificultades académicas para responder a las exigencias de la carrera

Apliqué lo aprendido a los contenidos de las asignaturas de mi carrera

En las sesiones de apoyo, trabajé con mis materiales, contenidos y/o recursos propios de las asignaturas.

Organicé mi tiempo en una agenda de estudio

En las sesiones de apoyo, aproveché las oportunidades de reflexión acerca de mi proceso de aprendizaje

Otro:

13. ¿Cuál/es de las siguientes estrategias o métodos son o fueron un aporte para mejorar tu rendimiento académico? (puedes marcar más de una alternativa) *

Selecciona todos los que correspondan.

Comprensión lectora Resolución de problemas

Atención / concentración

Organización y planificación

Escritura de textos

Razonamiento matemático

Toma de apuntes

Memorización

Control de ansiedad

Manejo del estrés

Organización de las tareas durante la semana

Control de impulso

Métodos y técnicas de estudio

Otro:

14. Califica tu nivel de compromiso con el apoyo psicopedagógico que recibiste o que recibes. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Bajo compromiso Alto compromiso

15. Califica tu nivel de participación en las actividades de apoyo psicopedagógico *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Bajo nivel de participación Alto nivel de participación

16. Califica tu asistencia al apoyo psicopedagógico *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Baja asistenciaAlta asistencia

17. Califica, en general, tu asistencia a las clases de las asignaturas de tu carrera *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Baja asistenciaAlta asistencia

18. Califica tu nivel de cumplimiento de las actividades o tareas que te demanda o demandó el apoyo psicopedagógico *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Bajo nivel de cumplimiento Alto nivel de cumplimiento

19. Respecto del apoyo psicopedagógico recibido o que recibes (puedes marcar más de una alternativa) *

Selecciona todos los que correspondan.

Favorece el repaso de los aprendizajes de los contenidos de mis asignaturas

Me ayuda a la preparación de trabajos y pruebas

Me ayuda a organizar mejor mi trabajo

Me permite reflexionar acerca de mi aprendizaje

Me ayuda a tener metas de estudio

Me permite optimizar el tiempo

Me permite anticipar la preparación de las clases

Favorece el desarrollo de mis habilidades de comunicación oral

Favorece mi autoconcepto y autoestima

Propicia mi proceso metacognitivo

Otro:

20. Califica el nivel de importancia que le atribuyes al apoyo psicopedagógico recibido o que estás recibiendo *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Poca importancia Mucha importancia

21. De acuerdo a tu percepción ¿qué debilidad/es tiene el apoyo psicopedagógico implementado en la institución?

22. ¿Qué sugerencia/s de mejora le harías al programa de apoyo psicopedagógico?

Anexo 2

Cuestionario de percepción de apoyo psicopedagógico a egresados

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE APOYO PSICOPEDAGÓGICO A EGRESADOS

Estimado(a) egresado (a) PUCV: esperando que te encuentres bien, se dirigen a ti docentes

de la carrera de Educación Especial de PUCV quienes, con el interés de generar acciones para la mejora del programa de apoyo psicopedagógico que brinda la institución a través de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), te solicitan tener a bien contestar el siguiente cuestionario que nos permitirá conocer tu apreciación y aportes para potenciar dicho programa.

Es importante destacar que la información que nos proporciones será utilizada de manera confidencial.

Agradeciendo tu gentileza y disposición, se despiden cordialmente, Elizabeth Donoso y Sandra Catalán

Docentes Carrera de Educación Especial

*Obligatorio

1. Dirección de correo electrónico *
2. RUT *
3. Carrera que cursabas cuando recibiste el apoyo *
4. Año (s) en que recibiste el apoyo psicopedagógico (Puedes marcar más de una alternativa) *

Selecciona todos los que correspondan.

2013

2014

2015

2016

2017

2018

2019

Otro:

5. ¿En qué periodo (s) de tu carrera estabas cuando recibiste el apoyo? (Puedes marcar más de una alternativa) *

Selecciona todos los que correspondan.

En el primer año

En segundo año

En el tercer año

En el cuarto año

En el quinto año

En el sexto año

Otro:

6. Respecto del apoyo psicopedagógico *

Marca solo una opción:

Completaste todo el proceso de apoyo psicoeducativo

No completaste el proceso de apoyo psicoeducativo

7. En caso de no haber completado el apoyo psicopedagógico, indica la o las razones

8. ¿A cuántas sesiones de apoyo psicopedagógico asististe? *

Marca solo un óvalo.

Ninguna Entre 1 y 3

Entre 4 y 6

Entre 7 y 9

Entre 10 y 12 Otro:

9. ¿Cómo accediste al apoyo psicopedagógico? (Puedes marcar más de una alternativa)

Selecciona todos los que correspondan.

Por iniciativa propia

Por sugerencia del Jefe de carrera o de docencia

Por sugerencia de un profesor

Por sugerencia de un compañero

Por sugerencia del Tutor de Taller de Estrategias de Aprendizaje

Por sugerencia de un profesional de la DAE

Por sugerencia del Mentor del Programa PACE

Otro:

10. ¿Por qué razón asististe o fuiste derivado al apoyo psicopedagógico? (Puedes marcar más de una alternativa) *

Selecciona todos los que correspondan.

Por rendimiento académico

Por dificultades de atención y concentración

Por dificultades de aprendizaje

Por falta de hábitos y métodos de estudio

Por falta de estrategias de aprendizaje

Por desmotivación

Por dudas vocacionales

Para reforzar áreas, competencias o habilidades necesarias para la educación superior

Otro:

11. ¿Cuál/es fueron las actividades que realizaste durante el tiempo en que recibiste el apoyo psicopedagógico? (Puedes marcar más de una alternativa) *

Selecciona todos los que correspondan.

Asistí a entrevista/s

Respondí cuestionarios y/o test

Apliqué las estrategias de aprendizaje en el estudio de mis asignaturas

Manifesté mis dificultades académicas para responder a las exigencias de la carrera

Apliqué lo aprendido a los contenidos de las asignaturas de mi carrera

En las sesiones de apoyo, trabajé con mis materiales, contenidos y/o recursos propios de las asignaturas.

Organicé mi tiempo en una agenda de estudio

En las sesiones de apoyo, aproveché las oportunidades de reflexión acerca de mi proceso de aprendizaje

Otro:

12. ¿Cuál/es de las siguientes estrategias o métodos fueron un aporte para mejorar tu rendimiento académico? (Puedes marcar más de una alternativa) *

Selecciona todos los que correspondan.

Comprensión lectora

Resolución de problemas

Atención / concentración

Organización y planificación

Escritura de textos

Razonamiento matemático

Toma de apuntes

Memorización

Control de ansiedad

Manejo del estrés

Organización de las tareas durante la semana

Control de impulso

Métodos y técnicas de estudio

Otro:

13. Califica tu nivel de compromiso con el apoyo psicopedagógico que recibiste. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Bajo compromiso Alto compromiso

14. Califica tu nivel de participación en las actividades de apoyo psicopedagógico *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Bajo nivel de participación Alto nivel de participación

15. Califica tu asistencia al apoyo psicopedagógico *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Baja asistenciaAlta asistencia

16. Califica, en general, tu asistencia a las clases de las asignaturas de tu carrera *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Baja asistenciaAlta asistencia

17. Califica tu nivel de cumplimiento de las actividades o tareas que te demandó el apoyo psicopedagógico *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Bajo nivel de cumplimiento Alto nivel de cumplimiento

18. Respecto del apoyo psicopedagógico recibido (Puedes marcar más de una alternativa) *

Selecciona todos los que correspondan.

Favoreció el repaso de los aprendizajes de los contenidos de mis asignaturas

Me ayudó a la preparación de trabajos y pruebas

Me ayudó a organizar mejor mi trabajo

Me permitió reflexionar acerca de mi aprendizaje

Me ayudó a tener metas de estudio

Me permitió optimizar el tiempo

Me permitió anticipar la preparación de las clases

Favoreció el desarrollo de mis habilidades de comunicación oral

Favoreció mi autoconcepto y mi autoestima

Propició mi proceso metacognitivo

Otro:

19. Califica el nivel de importancia que le atribuyes al apoyo psicopedagógico recibido. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Poca importancia Mucha importancia

20. De acuerdo a tu percepción ¿qué debilidad/es tuvo el apoyo psicopedagógico implementado en la institución?

21. ¿Qué sugerencia/s de mejora le harías al programa de apoyo psicopedagógico?

SOBRE LOS AUTORES

Sandra Loreto Catalán Henríquez, investigadora principal, Psicóloga de la Universidad de Valparaíso y Profesora de Educación Diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente se desempeña como docente asociada en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Se especializa en temas en torno a la educación especial y las psicología educacional.

Elizabeth Donoso Bustos, co-investigadora, Profesora Educación Diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente se desempeña como Coordinadora Mención Dificultades de Aprendizaje de la misma casa de estudios. Cuenta con experiencia en el área de educación especial.

María Adriana Audibert Arias, co-investigadora, Ingeniero de Alimentos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente, se desempeña como Jefa Aseguramiento Calidad Pregrado de la misma casa de estudios.

CONTEXTO DE LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) presenta cuatro nuevos números correspondientes a la Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior. Los contenidos de estos cuatro números están estrechamente vinculados a la realización de la V Convocatoria de Investigación 2019 en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior. Con ello, CNA espera seguir ampliando la base de conocimiento científico disponible y aumentar la comprensión que la comunidad tiene sobre la operación e impacto de aseguramiento de la calidad, desafío que la Comisión ha adoptado explícitamente dentro de sus prioridades.

Para el logro de lo anterior, la Comisión creó un fondo especial destinado al financiamiento de proyectos y estableció, para la adjudicación, un riguroso sistema de evaluación. Los estudios deben ser originales y plantear objetivos que apunten a reflexionar sobre el diseño u orientación en políticas en el área del aseguramiento de la calidad y la educación superior, y al desarrollo del sistema en su conjunto. Las investigaciones deben plantear también la identificación de potenciales oportunidades de mejora, fundamentando la introducción de modificaciones a los instrumentos existentes.

La Comisión definió un conjunto de líneas de investigación prioritarias para el desarrollo de nuevo conocimiento:

- Sistemas internos de aseguramiento de la calidad institucional: niveles y su articulación, capacidades y recursos involucrados en su implementación. Una mirada comparada.
- Docencia de pregrado: mejora de la calidad, balance y lecciones de la experiencia de 12 años en Chile.
- Docencia de postgrado (magíster, doctorado y especialidades médicas y odontológicas) y nuevas tendencias: alianzas en cooperación interinstitucional, entre disciplinas y/o con la sociedad y la industria.
- Investigación, creación e innovación: desafíos para el subsistema técnico-profesional de nivel superior.

Los cuatro proyectos de investigación financiados que componen esta nueva Serie *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior* son los siguientes:

Cuadernos de Investigación (2020)	Investigador principal	Entidad patrocinante	Título
Cuaderno N°17	Francis Espinoza	Universidad Católica del Norte	Modelos de internacionalización, una mirada comparativa de nuestros sistemas nacionales de acreditación
Cuaderno N°18	Sandra Catalán Henríquez	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Acciones Psicopedagógicas para propiciar la permanencia y avance curricular oportuno de los estudiantes de la PUCV en el marco del aseguramiento de la calidad
Cuaderno N°19	Rosa Romero	Instituto Profesional Inacap	Caracterización de las condiciones institucionales que favorecen y/o obstaculizan el desarrollo de la innovación educativa en la Educación Superior Técnico Profesional
Cuaderno N°20	María Paola Marchant	Pontificia Universidad Católica de Chile / Universidad de La Frontera	Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿Cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?

Los Cuadernos de Investigación correspondientes al año 2016, 2017, 2018 y 2019 (Nº1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16) y otras publicaciones de CNA Chile pueden ser descargadas en la página <https://www.cnachile.cl/Paginas/investigacion.aspx>.



Cuaderno N°1 (2016)

La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena



Cuaderno N°2 (2016)

Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014)



Cuaderno N°3 (2016)

Consistencia en la percepción de los estudiantes sobre la calidad de sus doctorados



Cuaderno N°4 (2016)

El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile



Cuaderno N°5 (2017)

La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología



Cuaderno N°6 (2017)

Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas



Cuaderno N°7 (2017)

Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación



Cuaderno N°8 (2017)

Acreditación de doctorados vinculados a la industria: análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile



Cuaderno N°9 (2018)

Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo



Cuaderno N°10 (2018)

Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile



Cuaderno N°11 (2018)

Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad



Cuaderno N°12 (2018)

Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior



Cuaderno N°13 (2019)

Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y equidad



Cuaderno N°14 (2019)

Acoplamiento entre habitus institucional y habitus individual: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH



Cuaderno N°15 (2019)

Propuesta metodológica para la obtención de un Indicador Nacional de Vulnerabilidad Académica: un insumo para políticas públicas y procesos de acreditación con foco en la equidad



Cuaderno N°16 (2019)

Perfiles de engagement en estudiantes de pregrado no tradicionales y su relación con el desempeño académico. Motivación y conducta de estudiantes universitarios de tercer semestre y su relación con el desempeño



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior
Barómetro N°1, diciembre 2017



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior
Barómetro N°2, julio 2018



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior
Barómetro N°3, julio 2019



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior
Barómetro N°4, diciembre 2019



Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado: convergencias y desafíos para Iberoamérica



Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual



**Estudios y Publicaciones de la
Comisión Nacional de Acreditación
(CNA-Chile)**



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile