



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**Interacción entre culturas locales y culturas académicas,
una lectura sobre el abandono estudiantil universitario en la Seccional Oriente
de la Universidad de Antioquia, periodo 2011-2012.**

Trabajo presentado para optar al título de Magister en educación.

SANTIAGO ALEXANDER MUÑOZ OCAMPO

Asesor(a)

MARTA LUZ RAMÍREZ FRANCO

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

**Interacción entre culturas locales y culturas académicas,
una lectura sobre el abandono estudiantil universitario en la Seccional Oriente
de la Universidad de Antioquia, periodo 2011-2012.**

Investigador

Santiago Alexander Muñoz Ocampo

Trabajo de Investigación para optar al título de

Magíster en Educación

Línea Pedagogía Social

Asesora

Marta Luz Ramírez Franco

Magister en Educación

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Educación Avanzada
Medellín, 2015**

1 8 0 3

Resumen

El problema de investigación tiene como eje el fenómeno del abandono estudiantil universitario de la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia (El Carmen de Viboral), que tuvo ocurrencia entre los años 2011 y 2012. En Colombia cada vez se ejerce mayor presión sobre el aumento de los índices de cobertura, indicador que bien podría compensarse con un mayor aumento en los porcentajes de permanencia estudiantil a través de programas de permanencia “situados”, es decir diseñados a la luz de referentes culturales visibilizados en las diferentes regiones del país, por lo que es fundamental conocer las características no sólo descriptivas desde el punto de vista de estudios cuantitativos, como se ha venido haciendo en la última década, sino también, como en el caso de este proyecto, de propuestas cualitativas, que desde un enfoque fenomenológico-hermeneúatico permiten reconocer el abandono estudiantil universitario como una vivencia singular. El enfoque teórico de esta investigación, que hace ver el fenómeno del abandono estudiantil universitario desde una perspectiva cultural, permite desplegar consideraciones hacia el reconocimiento a la diversidad cultural y consecuentemente deriva en estrategias de inclusión social. El objetivo de esta investigación es aportar a una reconfiguración del campo de reflexión sobre el fenómeno del abandono estudiantil universitario desde la interacción entre culturas académicas y culturas locales que emerge en la experiencia de los participantes (estudiantes y profesores).

En esta investigación se optó por hacer un acercamiento a una mirada interpretativa y comprensiva del fenómeno desde una perspectiva cultural, con el fin de develar el papel de interacción entre culturas académicas y culturas locales, en la configuración de la situación que da lugar a la decisión de abandono de los estudios universitarios, con miras a la elaboración de aportes que amplíen el campo de reflexión sobre el fenómeno y la reformulación de los programas de permanencia estudiantil que se desarrollen en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia. Este proyecto de investigación se enmarcó dentro del paradigma de investigación cualitativo (enfoque fenomenológico-hermeneúatico). Se eligieron como estrategias metodológicas, el estudio de caso y la historia de vida y para el registro, organización y análisis de datos se aplicó el programa Nvivo10.

El análisis de datos se concentró en las siguientes categorías centrales: cultura académica, cultura local, abandono estudiantil, subjetividad, interacción entre culturas académicas y culturas locales y, Programa de Regionalización.

En la investigación, las dificultades en las relaciones entre compañeros y entre estudiantes y profesores muestran una mayor significación en la situación que da lugar al abandono de los estudios. Además, la interacción entre cultura académica y cultura local es predominantemente una confrontación desde los contenidos simbólicos de ambos mundos culturales. Esta confrontación se expresa en las relaciones teoría-práctica, universalidad del conocimiento-conocimiento situado, lenguaje especializado-lenguaje cotidiano, autonomía-heteronomía ante el conocimiento, contextualización-descontextualización del conocimiento, entre otras, evidenciadas en la narrativa de los sujetos cuando aluden a la situación de abandono de sus estudios. Se destaca que la cultura académica y la cultura local son protagonistas en la configuración de la situación que da lugar al abandono de los estudios universitarios. La cultura local es portadora de las representaciones sobre el conocimiento que desde la familia posibilitan o no la relación con la cultura académica. De igual forma el estudio permitió hacer avances en torno a una lectura interpretativa y comprensiva del abandono estudiantil universitario con la inclusión de otros atributos que develan la singularidad del fenómeno en cada vivencia de la situación relatada a través de la historia de vida. De igual forma se hacen consideraciones en torno al proceso de regionalización de la Universidad de Antioquia.

Descriptorios o Palabras Clave:

Abandono estudiantil universitario, culturas locales, culturas académicas, regionalización, educación, situación de abandono de los estudios universitarios, historia de vida.



TABLA DE CONTENIDO

Resumen	3
Tabla de contenido	5
Índice de cuadros	9
Agradecimientos	12
1. INTRODUCCIÓN	13
1.1. Contextualización del problema	13
1.2. Planteamiento del problema	25
2. Marco Referencial	30
2.1. Estado del arte sobre deserción, abandono, retención y permanencia estudiantil Universitaria	30
2.1.1. Ámbito institucional	30
2.1.2. Ámbito regional	38
2.1.3. Ámbito nacional	43
2.1.4. Ámbito latinoamericano	50
2.2. Marco conceptual	54
2.2.1. Deserción y abandono estudiantil	54
2.2.2. Retención y permanencia estudiantil	58
2.2.3. Culturas académicas y culturas locales	59
3. DISEÑO METODOLÓGICO	65
3.1. Tipo de investigación	65
3.2. Población y Muestra	69
3.3. Instrumentos de recolección de la información	75

3.4.	Recolección y organización de la información	76
3.5.	Análisis de datos	77
3.6.	Criterios de rigor científico aplicados en esta investigación	79
3.7.	Consideraciones éticas	80
4.	ANÁLISIS DE RESULTADOS	82
4.1.	Resultados categorías generales	82
4.2.	Análisis por categoría	86
4.2.1.	Cultura académica	86
4.2.2.	Cultura local	91
4.2.3.	Abandono	95
4.2.4.	Subjetividad	98
4.2.5.	Interacción entre cultura local y académica	102
4.2.6.	Regionalización	105
4.3.	Análisis de historias de vida	111
4.3.1.	Historia de vida. Participante 1	111
4.3.1.1.	Análisis número de referencias por categoría	122
4.3.1.2.	Análisis de contenido	123
4.3.1.3.	Análisis frecuencia de palabras.	131
4.3.2.	Historia de vida. Participante 3	133
4.3.2.1.	Análisis número de referencias por categoría	149
4.3.2.2.	Análisis de contenido	150
4.3.2.3.	Análisis frecuencia de palabras	155
4.3.3.	Historia de vida. Participante 4	158
4.3.3.1.	Análisis número de referencias por categoría	174
4.3.3.2.	Análisis de contenido	175
4.3.3.3.	Análisis frecuencia de palabras	180
4.3.4.	Historia de vida. Participante 8	182
4.3.4.1.	Análisis número de referencias por categoría	195
4.3.4.2.	Análisis de contenido	196

4.3.4.3.	Análisis frecuencia de palabras	201
4.3.5.	Historia de vida. Participante 9	202
4.3.5.1.	Análisis número de referencias por categoría	210
4.3.5.2.	Análisis de contenido	212
4.3.5.3.	Análisis frecuencia de palabras	214
5.	CONCLUSIONES	216
5.1.	Una mirada al abandono estudiantil universitario	216
5.2.	El sujeto que abandona los estudios universitarios como protagonista	222
5.3.	Las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores y su incidencia en la adaptación a la cultura académica universitaria.	225
5.4.	La condición de estudiante trabajador y sus implicaciones en el estudio del fenómeno del abandono estudiantil universitario	231
5.5.	La cultura local y la cultura académica protagonistas en el abandono estudiantil universitario	234
5.6.	El abandono estudiantil universitario desde la interacción entre culturas académicas y culturas locales	238
5.7.	Regionalización un programa que requiere ajustes	241
5.8.	Las historias de vida y su importancia para la otra mirada sobre el fenómeno	247
5.9.	Algunas consideraciones de la investigación sobre la generación de estrategias de permanencia estudiantil	249
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	253
7.	ANEXOS	264
7.1.	Instrumento entrevista en profundidad #1 con estudiantes	264
7.2.	Instrumento individualizado entrevista en profundidad #2 con estudiantes	268
7.3.	Instrumento entrevista semiestructurada con profesores	276



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Número de estudiantes que abandonaron por programa académico	15
Cuadro 2. Porcentaje de deserción por programa	17
Cuadro 3. Edad de estudiantes que abandonaron	17
Cuadro 4. Municipio de residencia de los estudiantes que abandonaron	17
Cuadro 5. Porcentaje por municipio	18
Cuadro 6. Sexo de los estudiantes que abandonaron los estudios	18
Cuadro 7. Condición del estudiante	19
Cuadro 8. Programas que se abrieron en los diferentes semestres	19
Cuadro 9. Motivo de salida de los estudiantes registrado en la base de datos	20
Cuadro 10. Semestre de abandono por semestre	21
Cuadro 11. Abandono de acuerdo a la Facultad, Escuela o Instituto	21
Cuadro 12. Abandono de acuerdo a la modalidad	22
Cuadro 13. Abandono de acuerdo a la zona	22
Cuadro 14. Objetivos, preguntas de investigación y actividades relacionadas	29
Cuadro 15. Tipología de investigaciones sobre deserción, abandono, retención y permanencia estudiantil universitaria en el ámbito institucional	36
Cuadro 16. Tipología de investigaciones sobre deserción, abandono, retención y permanencia estudiantil universitaria en el ámbito regional	42
Cuadro 17. Tipología de investigaciones sobre deserción, abandono, retención y permanencia estudiantil universitaria en el ámbito nacional	49
Cuadro 18. Tipología de investigaciones sobre deserción, abandono, retención y permanencia estudiantil universitaria en el ámbito latinoamericano	49
Cuadro 19. Selección estudiantes por programa	72



Cuadro 20. Selección de la muestra	73
Cuadro 21. Características de los participantes	74
Cuadro 22. Características principales de los profesores entrevistados	75
Cuadro 23. Categorías y subcategorías.	85
Cuadro 24. Número de referencias por subcategoría.	87
Cuadro 25. Cultura académica. Número de referencias por subcategoría.	87
Cuadro 26. Alfabetización académica. Número de referencias por subcategoría	90
Cuadro 27. Cultura local. Número de referencias por subcategoría	92
Cuadro 28. Familia. Número de referencias por subcategoría.	94
Cuadro 29. Abandono. Número de referencias por subcategoría	96
Cuadro 30. Subjetividad. Número de referencias por subcategoría	100
Cuadro 31. Elección profesional. Número de referencias por subcategoría	101
Cuadro 32. Interacción cultura local y académica. Número de referencias por subcategoría	103
Cuadro 33. Programa de regionalización. Número de referencias por subcategoría	106
Cuadro 34. Programa de regionalización. Número de recursos por subcategoría	109
Cuadro 35. Seccional Oriente. Número de referencias por subcategoría	110
Cuadro 36. Participante 1. Mayor número de referencias por participante	122
Cuadro 37. Participante 1. Marca de nube. Frecuencia de palabras Nvivo10	131
Cuadro 38. Participante 1. Mapa ramificado. Frecuencia de palabras Nvivo10	131
Cuadro 39. Participante 3. Mayor número de referencias por participante	148
Cuadro 40. Participante 3. Marca de nube. Frecuencia de palabras Nvivo10	156
Cuadro 41. Participante 3. Mapa ramificado. Frecuencia de palabras Nvivo10	156

Cuadro 42. Participante 4. Mayor número de referencias por participante	174
Cuadro 43. Participante 4. Marca de nube. Frecuencia de palabras Nvivo10	179
Cuadro 44. Participante 4. Mapa ramificado. Frecuencia de palabras Nvivo10	179
Cuadro 45. Participante 8. Mayor número de referencia por participante	195
Cuadro 46. Participante 8. Marce de nube. Frecuencia de palabras Nvivo10	201
Cuadro 47. Participante 8. Mapa ramificado. Frecuencia de palabras Nvivo10	201
Cuadro 48. Participante 9. Mayor número de referencias por participante	210
Cuadro 49. Participante 9. Marca de nube. Frecuencia de palabras Nvivo10	214
Cuadro 50. Participante 9. Mapa ramificado. Frecuencia de palabras Nvivo10	214



Agradecimientos

A mi familia por su apoyo en todos los procesos académicos que he emprendido en mi vida. Mis padres aunque no pudieron formarse académicamente siempre me animaron a estudiar y me han acompañado en este proceso, a ellos todo el amor y la gratitud.

A mi asesora, porque me ha enseñado que la labor del maestro va más allá de la transmisión de un conocimiento. Desde su vida, su dedicación, sus correcciones y sonrisa me ha enseñado que esta labor debe desempeñarse con pasión y compromiso.

A mi novia que me ha acompañado durante estos años de formación, su apoyo es fundamental, la estabilidad emocional que me proporciona me ha posibilitado culminarlo.

A los compañeros de la línea de Pedagogía Social y profesores del grupo por sus enseñanzas en todo el proceso de formación en la maestría, son grandes personas y profesionales.

A mis compañeros de trabajo en la Seccional Oriente que siempre me han dado una mano en los momentos de dificultad. A María Isabel y Olguita, mil gracias.

A mis amigos que han sido fuente de alegría y motivadores permanentes.

A las personas que vivieron la situación de abandono estudiantil universitario y me permitieron conocer su historia personal, a ellos muchos éxitos en su vida.

A todas las personas que de alguna manera contribuyeron en este proceso formativo, muchas gracias.



1. Introducción

1.1. Contextualización del problema.

La Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia, es una sede que surge del proyecto de regionalización con el propósito formar agentes de desarrollo en cada región (Universidad de Antioquia, Instituto de Estudios Regionales (INER) y Dirección de Regionalización, 2002, p. 17). El proceso de regionalización tiene como antecedente el programa “Una Nueva iniciativa” (UNI), desarrollado por la Fundación Kellogs y la Universidad de Antioquia, en 1993. Desde 1998 la Universidad empieza a ofertar programas de formación en pregrado y en el 2000 recibe el carácter de seccional por parte del Ministerio de Educación Nacional. En 2004 se traslada a una sede más amplia en la Vereda Quirama, situada en El Carmen de Viboral debido a que la anterior sede no era propiedad de la Universidad y a la gran demanda educativa generada.

En el periodo 2011- 2012 la Seccional Oriente se encuentra en proceso de consolidación, con 26 programas académicos y aproximadamente 1300 estudiantes, procedentes de 17 municipios de la subregión, de otras regiones de Antioquia y de otros departamentos de Colombia, de los cuales la mayoría se encuentra en los estratos socioeconómicos dos y tres (39,17% y 55,89% respectivamente), que no cuentan con un nivel de ingresos altos, por lo que se debían generar estrategias de bienestar para la permanencia de estudiantes en la Universidad.

La problemática de la deserción en la Seccional Oriente se ha conservado en los últimos 10 semestres en un 24%, lo cual, desde el punto de vista de la permanencia estudiantil es un buen porcentaje si se lo compara con otras cifras del orden institucional, departamental o nacional.

Tal como se aprecia en el siguiente cuadro, los programas con mayor deserción en las cuatro cohortes seleccionadas en la presente investigación, para el estudio del abandono

estudiantil universitario, en la Seccional Oriente, son: Ingeniería de alimentos (11.7%), Ingeniería Ambiental (Virtual) (10,5%), Licenciatura en filosofía (10.1%), Contaduría (9.7%), Matemáticas (8.5%) y Administración de Empresas (6.0%). En los programas de Ingeniería de alimentos, Contaduría, Matemáticas y Administración de empresas las materias del área básica, como por ejemplo, Matemáticas generan el mayor número de dificultades académicas. En el área de Ingeniería Ambiental, son la modalidad virtual y las dificultades laborales las causas atribuidas al abandono y, en el el programa de Licenciatura en filosofía la salida se atribuye a asuntos relacionados con la incompatibilidad con la carrera.

Programas	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2	Total	Porcentaje
MATEMATICAS	5	2	13	1	21	8.5
INGENIERIA AGROPECUARIA	3	0	0	5	8	3.2
LIC. EN FILOSOFIA	7	2	14	2	25	10.1
INGENIERIA DE ALIMENTOS	16	6	5	2	29	11.7
CONTADURIA	0	8	10	6	24	9.7
INGENIERIA AMBIENTAL	0	0	7	19	26	10.5
TECNOLOGIA EN REGENCIA DE FARMACIA	1	4	4	1	10	4.0
TECNOLOGIA EN ARTESANIAS	0	3	4		7	2.8
ADMINISTRACION DE EMPRESAS	0	0	9	6	15	6.0
PSICOLOGIA	3	4	1		8	3.2
COMUNICACION SOCIAL PERIODISMO	1	3	0		4	1.6
LIC. EN EDUC BCA ENFASIS CCIAS NATURALES Y AMB	0	1	6	1	8	3.2
SOCIOLOGÍA	1	2	0		3	1.2
INGENIERIA DE SISTEMAS	1	1	1		3	1.2
LIC ED HUMAN LENGUA CAST	1	0	8	1	10	4.0
LIC. EDU. ARTES PLASTICAS	1	3	3	2	9	3.6
TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	0	1	0		1	0.4
GESTION CULTURAL	5	0	2		7	2.8
TECNOLOGIA EN ECOLOGIA Y TURISMO	2	1	1		4	1.6
ARTES PLASTICAS	0	4	1	1	6	2.4

MICROBIOLOGIA Y BIOANALISIS	2	2	1		5	2.0
LIC. EDU. BCA ENFASIS ART Y CULT: MUSICA	1	1	2	3	7	2.8
MEDICINA VETERINARIA	0	1	0		1	0.4
LIC. EN EDUCACION ESPECIAL	0	1	0		1	0.4
LIC. EN PEDAGOGIA INFANTIL	0	1	0	1	2	1.8
BIOLOGIA	0	1	0		1	0.4
LIC. EN MATEMATICAS Y FISICA	0	1	0		1	0.4
Totales	50	53	92	51	246	100

Cuadro 1. Número de estudiantes que abandonaron por programa académico.

Programas	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2	% total
MATEMATICAS	29.4	16.6	34.2	3.7	21.4
INGENIERIA AGROPECUARIA	4.8	0	0	5	2.8
LIC. EN FILOSOFIA	22.5	9.5	29.1	6.0	18.7
INGENIERIA DE ALIMENTOS	21.9	10.7	10.4	4.3	12.4
CONTADURIA	0	11.1	8.5	5.5	7.1
INGENIERIA AMBIENTAL	N.A.	N.A.	25	31.6	29.5
TECNOLOGIA EN REGENCIA DE FARMACIA	1.3	5.8	8	2.1	4.2
TECNOLOGIA EN ARTESANIAS	0	13.6	22.2	0	9.1
ADMINISTRACION DE EMPRESAS	0	0	10.2	5.0	5.2
PSICOLOGIA	3.2	4.5	1.2	0	2.3
COMUNICACION SOCIAL PERIODISMO	1.3	4.1	0	0	1.8
LIC. EN EDUC BCA ENFASIS CCIAS NATURALES Y AMB	0	4.3	12	2.2	5.6
SOCIOLOGÍA	2.5	7.4	0	0	1.9
INGENIERIA DE SISTEMAS	3.0	3.1	3.3	0	2.4
LIC ED HUMAN LENGUA CAST	4.5	0	17	2.5	7.6
LIC. EDU. ARTES PLASTICAS	5.2	9.0	10.3	7.4	8.3
TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	0	2.5	0	0	0.7
GESTION CULTURAL	35.7	0	100	N.A.	35
TECNOLOGIA EN ECOLOGIA Y TURISMO	3.7	2.2	50	0	3.4
ARTES PLASTICAS	0	14.8	4.5	4.5	7.3
MICROBIOLOGIA Y BIOANALISIS	8.3	10	4.7	0	5.8

LIC. EDU. BCA ENFASIS ART Y CULT: MUSICA	5.8	3.3	7.1	7.1	4.9
MEDICINA VETERINARIA	0	2.5	0	N.A.	0.8
LIC. EN EDUCACION ESPECIAL	0	3.8	0	0	0.9
LIC. EN PEDAGOGIA INFANTIL	0	4.3	N.A.	3.8	2.3
BIOLOGIA	0	1.7	0	0	0.4
LIC. EN MATEMATICAS Y FISICA	0	2.9	0	0	0.9
Totales	4.8	5.1	9.0	4.7	5.9

Cuadro 2. Porcentaje de deserción por programa.

De acuerdo a la edad, el mayor número de personas que salen de la Universidad se encuentra entre los 18 y 20 años, el mayor número de estudiantes que ingresan también se encuentra en esa edad.

Edad	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2	Total	Porcentaje
17	2		7	2	11	4.4
18	8	10	17	12	49	19.9
19	8	8	18	5	44	17.8
20	10	10	15	7	43	17.4
21	3	7	7	4	24	9.7
22	2	3	4	4	16	6.5
23	3		1	3	10	4.0
24	2	1	5	3	13	5.2
25	2	1	1	4	8	3.2
26		2	4	1	8	3.2
27	1	2	1	2	6	2.4
28	1	2	0	1	4	1.6
29	3	2	1		6	2.4
30	1		1	1	3	1.2
31		1	2	1	4	1.6
32		1	2		3	1.2
33			1		3	1.2
34	1				1	0.4
35			2		2	0.8
37	1				2	0.8

38		1			1	0.4
39		1			1	0.4
41			1		1	0.4
42		1			1	0.4
47			2	1	3	1.2
48	1				1	0.4
51	1				1	0.4
Totales	50	53	92	51	246	100

Cuadro 3. Edad de estudiantes que abandonaron.

De acuerdo al lugar de residencia, el mayor número de estudiantes que salieron de la Universidad son de los siguientes municipios: Rionegro (34.9%), El Carmen de Viboral (20.3%) y La Ceja (20.7%). Estos municipios son los más cercanos a la Seccional y tienen la mayor población y el mayor potencial de estudiantes bachilleres de la subregión.

Municipio	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2	Total	%
Rionegro	17	16	29	16	86	34.9
El Carmen de Viboral	11	9	15	10	50	20.3
La Ceja	7	8	22	10	51	20.7
Marinilla	5	6	5	6	22	8.9
La Unión	1	4	3	2	13	5.2
Guarne	2	2	4	2	10	4.0
El Retiro	1	3	6	2	12	4.8
Medellín		3	3		7	2.8
El Santuario	1	1	4		7	2.8
San Vicente	1	1			2	0.8
El Peñol	1		1	1	3	1.2
Granada	1				1	0.4
Copacabana	1				1	0.4
Itagüí	1				1	0.4
Cocorná				1	1	0.4
Desconocido				1	1	0.4
Totales	50	53	92	51	246	100

Cuadro 4. Municipio de residencia de los estudiantes que abandonaron.

Municipio	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2	Total
Rionegro	4	3.9	7.4	4	5.2
El Carmen de Viboral	6.1	5.1	7.4	4.8	6.5
La Ceja	3.4	4.1	11.1	4.8	6.3
Marinilla	8.7	11.3	9.9	11.1	10
La Unión	2.1	8.8	6.3	3.7	6.7
Guarne	8	8	16	9.5	10.4
El Retiro	3.7	11.5	22.2	8	7.6
Medellín	0	23.1	27.2	0	14.2
El Santuario	3.4	3.3	14.8	0	6.4
San Vicente	16.6	11.1	0	0	6.6
El Peñol	12.5	0	11.1	12.5	9.1
Granada	50	0	0	0	20
Copacabana	100	0	0	0	100
Itagüí	100	0	0	0	100
Cocorná	0	0	0	33.3	16.6
Desconocido	0	0	0	100	100

Cuadro 5. Porcentaje por municipio.

De acuerdo al sexo, el porcentaje de deserción en las mujeres es mucho menor (42.3%) que en los hombres (57.7%), aunque en ocasiones se presentan muchos más hombres que mujeres, queda la pregunta sobre si los programas son de mayor interés para los hombres y qué factores culturales podrían influenciar la salida de estudiantes hombres de la seccional.

Sexo	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2	Total	%
Hombres	32	27	50	33	142	57.7
Mujeres	18	26	42	18	104	42.3

Cuadro 6. Sexo de los estudiantes que abandonaron los estudios.

En cuanto a la condición del estudiante se encuentra que la mayoría de ellos salen de la universidad por rendimiento insuficiente (41.9%) debido a dificultades académicas en la mayoría de los casos, quedando sancionados en la Universidad de Antioquia durante 5

años. Le sigue a continuación, la cancelación del semestre (29.7%), luego, en menor medida, aquellos estudiantes que simplemente no se matricularon en la Universidad y finalmente, quienes se encuentran en periodo de prueba y cambio de programa.

Condición del estudiante	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2	Total	%
Rendimiento insuficiente	18	16	38	31	103	41.9
No se matriculo (MARES)	13	27	18	2	60	24.4
Periodo de prueba	2	1	3	2	8	3.2
Cambio de programa	2	0	0	0	2	0.8
Cancelo semestre	15	9	33	16	73	29.7
Totales	50	53	92	51	246	100

Cuadro 7. Condición del estudiante.

2011-1	2011-2	2012-1	2012-
Ingeniería de alimentos	Artes plásticas Contaduría Licenciatura en Música Licenciatura en Artes Pásticas	Administración de empresas Contaduría Ingeniería Ambiental Licenciatura en lengua castellana Licenciatura en Ciencias Naturales Licenciatura en Filosofía. Matemáticas.	Administración de empresas Ingeniería Agropecuaria Ingeniería Ambiental Licenciatura en Música Licenciatura en Pedagogía Infantil

Cuadro 8. Programas que se abrieron en los diferentes semestres.

En cuanto a los motivos que registran algunos estudiantes en los formatos oficiales o en comunicación telefónica, después de los asuntos académicos, se encuentran: las dificultades familiares y la aspiración a otros programas.

Motivo	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2	total
Dificultades familiares	5	2	11		18

Aspira a otro programa	1		6		7
Dificultades económicas		1	1		2
Costos de manutención	2		2		4
Dif. Adapt. vida universitaria			3		3
Cambio de domicilio	1	1		1	3
Enfermedad	1				1
PEI. Programa especial de ingreso		1	2		1
PNC. MARES.		1			1
Asuntos laborales			2		2
Costos de matrícula			2		2
Embarazo		1			1
Incompatibilidad con otros estudios			1		1
Ingreso a comunidad religiosa			1		1
Problemas de salud			1		1
Asuntos académicos	40	7	30	50	127
Totales	50	53	92	51	246

Cuadro 9. Motivo de salida de los estudiantes registrado en la base de datos.

En su mayoría son estudiantes del primer semestre (45,1%) y el segundo semestre con un 19.5% lo que muestra que un 64,6 % abandona por diversas causas en los dos primeros semestres.

Semestre	Semestre Abandono					
	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2	Total	%
1	10	8	64	29	111	45.1
2	24	7	5	12	48	19.5
3	1	17	4	1	23	9.3
4	1	3	7	1	12	4.8
5	5	2	5	6	18	7.3
6	4	6		2	12	4.8
7	0	3	4		7	2.8
8	0	2	1		3	1.2
9	4	3			7	2.8
10	1	1			2	0.8

11			1	1	0.4	
13			1	1	0.4	
14		1		1	0.4	
Total	50	53	92	51	246	100

Cuadro 10. Semestre de abandono por semestre.

La Facultad que presenta el mayor porcentaje de estudiantes que ha salido o abandonado sus estudios universitarios es la Facultad de Química, luego le sigue la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. A continuación se encuentra la Facultad de Artes y el Instituto de Filosofía.

	Facultad, Escuela, Instituto					%
	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2	Total	
Química	17	11	9	3	40	16.2
Artes	7	11	12	6	36	14.6
Exactas	5	3	13	1	22	8.9
Económicas		8	19	12	39	15.8
Agrarias	3	1		5	9	3.6
Filosofía	7	2	14	2	25	10.1
Ingeniería	1	1	8	19	29	11.7
Educación	1	4	14	3	22	8.9
Sociales	4	6	1		11	4.4
Comunicaciones	1	3			4	1.6
Corp Ambiental.	2	1	1		4	1.6
Microbiología	2	2	1		5	2
Totales	50	53	92	51	246	100

Cuadro 11. Abandono de acuerdo a la Facultad, Escuela o Instituto.

De acuerdo a la modalidad en su mayoría son estudiantes de la modalidad presencial que es la modalidad en la que se encuentra un mayor número de estudiantes, continua la modalidad presencial concentrada y la modalidad virtual ha ido creciendo en cuanto al número de estudiantes.

Modalidad	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2	Total
-----------	--------	--------	--------	--------	-------

Presencial: Lunes a Viernes	40	47	63	30	180
Presencial: Viernes, Sábado y Domingo	9	5	21	2	37
Virtual	1	1	8	19	29
Totales	50	53	92	51	246

Cuadro 12. Abandono de acuerdo a la modalidad.

De acuerdo a la zona, los datos indican que los estudiantes, en su mayoría, habitan en la zona urbana, aunque muchos municipios de los que proceden los estudiantes tienen características rurales.

Zona	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2	Total
Rural	12	11	13	6	42
Urbano	38	42	79	45	204
Totales	50	53	92	51	246

Cuadro 13. Abandono de acuerdo a la zona.

Si bien estas cifras, a nivel institucional, son preocupantes, el fenómeno de la deserción en el contexto departamental, conforme a datos del 2011 del Ministerio de Educación Nacional, registrados en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) y el (SPADIES) Sistema de prevención y Atención a la Deserción en Instituciones de Educación Superior, es preocupante, pues las tasas de deserción en Antioquia son mayores que la tasa nacional: mientras en la nación la tasa es de 45,4%, en Antioquia, las cifras ascienden al 48,1%. Sin embargo, las tasas departamentales de deserción en los niveles técnico y tecnológico son menores que la media nacional.

En Colombia, según la Ministra de Educación, María Fernanda Campo, en entrevista, en 2011, con el periódico El Tiempo¹, el país pierde más de medio billón al año por deserción universitaria: “El 45 por ciento de los jóvenes que ingresan a la educación superior desertan. Este abandono le cuesta cada año al gobierno 221 mil millones de pesos y a las familias, 337 mil millones cada año. Además, las instituciones privadas dejaron de

¹ *Vida de hoy*. Recuperado de <http://m.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/el-pas-pierde-ms-de-medio-billn-al-ao-por-desercin-universitaria/8423343>

recibir 220 mil millones de pesos por matrículas en el 2010. Las cifras anteriores plantean la necesidad, de que en las universidades, principalmente, se piense en estrategias de retención estudiantil que partan de lecturas claras de la situación específica de los sujetos que abandonan los estudios universitarios.

La situación en la Universidad de Antioquia es inquietante a pesar de que presenta la tasa de deserción universitaria más baja que el promedio de las instituciones públicas (43,4%) (MEN, 2011, p.12). Según este dato, cuatro de cada 10 estudiantes no culminan los estudios, lo que genera interrogantes sobre el funcionamiento académico de la institución y sobre los actores educativos que en él intervienen.

Las anteriores cifras dan cuenta de un fenómeno que mantiene su relevancia en una seccional que es joven, por lo que es vital tener lecturas diversas del fenómeno, que recojan a los diversos actores implicados en la formación y desarrollo de la educación superior, profesores, administrativos, compañeros, familia, entre otros. Todos influyen de alguna manera: las Instituciones de educación superior, los administradores, los profesores, los compañeros de carrera, la familia, el contexto, entre otros.

En el plan de desarrollo de la Universidad 2006-2016 se plantea la deserción como una de las graves problemáticas y contradicciones del sistema. A pesar de la “ampliación de la matrícula estudiantil [se presentan] importantes niveles de discriminación social en el acceso y elevadas tasas de deserción” (Universidad de Antioquia, 2006, p. 41). De igual forma, en el diagnóstico se reconoce la alta deserción y mortalidad académica que tiene ocurrencia en los programas académicos universitarios y se cuestiona la calidad del servicio que se viene ofertando. En las diferentes sedes de la Universidad Nacional la Sede Medellín es la que tiene una mayor deserción de 50,1%, mientras la sede de Bogotá, Manizales y Palmira tienen un 31,2%, 38,4% y 43,9% respectivamente. En la Universidad Católica de Oriente para el 2011 la deserción es del 43,4%

El Plan Estratégico de Regionalización aunque marca directrices institucionales, no tiene en cuenta el abandono de los estudios en la universidad como problema o posible problemática, ni la permanencia estudiantil como un propósito fundamental, ya que en planes y programas no se encuentra alusión directa al asunto aunque se hace referencia a la

sostenibilidad del estudiante. (Universidad de Antioquia, Instituto de Estudios Regionales (INER) y Dirección de Regionalización, 2002).

Las seccionales se encuentran en proyecto de ampliación, tanto de su planta física como de su cobertura y oferta de programas, principalmente en las de El Carmen de Viboral y Urabá. Además, en diciembre de 2011 el Programa de Regionalización recibió un importante reconocimiento por parte del MEN a “la mejor experiencia de regionalización del país” (MEN, 2011); situaciones que dan cuenta de un importante momento para la Universidad en la región del Oriente y una oportunidad para contribuir con su desarrollo institucional. Por tales razones, se hace necesario evaluar la misión de la Universidad en las regiones, teniendo en cuenta los sucesos anteriormente mencionados, porque no es posible mejorar sin evaluarse y es imposible un crecimiento efectivo de la oferta educativa, sin ajustar el servicio que se presta.

Conforme al Plan Estratégico de Regionalización se deben reforzar las estrategias y servicios de apoyo y estímulo para facilitar el ingreso y sostenibilidad en la Universidad, de estudiantes de estratos uno y dos con el fin de promover la equidad en el acceso (aunque en realidad las estrategias para la sostenibilidad apenas se inician con aportes de otras entidades); ampliar la cobertura regional del servicio; ampliar los servicios de bienestar universitario; realizar diferentes convenios con los municipios para subsidio a estudiantes; fortalecer los estímulos universitarios a estudiantes destacados y buscar subsidios empresariales a estudiantes; diseñar e implementar mecanismos para evaluar el desempeño y las condiciones para el ejercicio docente en las regiones y emprender procesos de mejoramiento de dichas condiciones. (Universidad de Antioquia, Instituto de Estudios Regionales (INER) y Dirección de Regionalización, 2002, p. 83).

1.2. Planteamiento del problema

El abandono definitivo de los estudios de educación superior sin haber culminado cabalmente los mismos es un fenómeno que cuestiona a investigadores, instituciones de educación superior, Ministerio de Educación Nacional y demás entes y personas vinculadas a la educación superior en el país. Los estudios desarrollados en Colombia dan cuenta de



una serie de perspectivas de investigación que aportan a la comprensión del problema y a la generación de propuestas de permanencia desde lecturas diagnósticas y descriptivas del fenómeno, informes institucionales, evaluación y sistematización de programas en curso. Desde estas investigaciones se hace énfasis en que los análisis de cada contexto y sus particularidades son fundamentales tanto para la comprensión del fenómeno como para la creación de propuestas de permanencia, debido a que no son iguales las experiencias y situaciones que provocan el abandono de los estudios universitarios en cada sujeto, en cada institución o contexto.

El programa de Regionalización de la Universidad de Antioquia se ha destacado en el país a pesar de su reciente creación. Sin embargo, se hace necesaria una lectura “situada” sobre la vida universitaria regional, debido a que la llegada de los programas universitarios a las regiones del departamento implica pensar no sólo en las condiciones socioeconómicas del contexto sino principalmente, en las dinámicas culturales de las comunidades subregionales. Por tal razón, es diferente ofrecer un programa en la ciudad de Medellín a ofrecerlo en una subregión del Departamento. Considerar las particularidades de las subregiones, exige reformular y adaptar curricularmente programas específicos que apoyen a la población que ingresa a la educación superior y de esta manera posibilitar su permanencia. El Oriente Antioqueño es una subregión con múltiples transformaciones, con una creciente población urbana y una decreciente población rural, con un desarrollo acelerado y con unas condiciones privilegiadas para iniciar un proyecto educativo regional. Es una subregión grande y diversa que actualmente dispone de dos sedes regionales lo que implica grandes retos y una gran capacidad de respuesta frente a una comunidad subregional que, de igual manera, tiene grandes expectativas con la Universidad, sin embargo ambas sedes funcionan de manera desarticulada entre sí.

En este orden de ideas y de acuerdo con lo anterior, la pregunta por el abandono de los estudios universitarios es una pregunta pertinente para la región, por la necesidad que se tiene de formación del talento humano y, para la Universidad, porque el crecimiento en cobertura que se avecina puede verse afectado por la salida sin graduación de estudiantes universitarios; una grave problemática que afecta en general al sistema educativo. En Colombia se han hecho esfuerzos a nivel estatal para estudiar sus posibles causas, sin

embargo es necesaria la construcción de una mirada de región, situada, que trate de responder a preguntas como las que se formulan en este proyecto de investigación y que se enuncian en las páginas siguientes.

En la revisión del estado del arte en los contextos institucional, local, regional y latinoamericano, se encuentra un marcado énfasis en estudios descriptivos que conducen a una comprensión de la problemática desde factores causales y en estudios remediales que dan cuenta del impacto de programas institucionales orientados hacia la permanencia y la retención estudiantil. En el marco de esta investigación los estudios descriptivos representan un punto de vista sobre la problemática del abandono de los estudios universitarios. Otras perspectivas, como por ejemplo, desde el enfoque cultural, permiten acercamientos a esta problemática a partir de la experiencia por la que atraviesan los estudiantes y sus propias familias. El fracaso estudiantil no debe ser tratado como una responsabilidad propia y exclusiva del individuo, sino como la respuesta a un gran número de situaciones e interacciones contenidas en tal experiencia.

Este proyecto investigativo se propone hacer otra lectura del fenómeno del abandono estudiantil universitario desde perspectivas culturales que apuntan a la comprensión de los fenómenos sociales desde los procesos de interacción en los que participan los sujetos. En tal sentido, la experiencia del abandono estudiantil universitario puede ser leída desde la interacción entre culturas locales y las culturas académicas. Esta interacción, remite a contenidos simbólicos, que a manera de tejido, emergen en la narrativa de los sujetos que enfrentan la experiencia de abandono de los estudios universitarios.

Se habla de culturas locales, en plural, en reconocimiento a la diversidad cultural que representa cada municipio de la Región del Oriente Antioqueño, del que proceden los estudiantes que han abandonado los estudios universitarios en la sede Regional de Oriente de la Universidad de Antioquia. De la misma manera, se habla de culturas académicas en plural, bajo la comprensión de que la formación en una disciplina o profesión a través de un programa académico universitario es la formación e ingreso en una cultura que tiene un modo específico de relación con un campo de conocimientos, además de problemas

específicos, lenguajes especializados, prácticas, valores y compromisos epistemológicos que llegan a ser compartidos, todo lo cual produce identidades y un sentido de comunidad entre sus miembros. De esta manera, la cultura académica de los matemáticos, difiere de la cultura académica de los educadores, o de la de los historiadores, así cada una de ellas se desarrolle dentro de lo que denominamos cultura universitaria. Los estudiantes que han abandonado los estudios universitarios por su pertenencia a un programa académico de la Sede Regional de Oriente, de la Universidad de Antioquia, se han vinculado a una cultura académica que tiene rasgos distintivos con respecto a otra cultura académica. Estos rasgos podrían ser determinantes al momento de estudiar las interacciones entre culturas locales y culturas académicas, como lo pretende esta investigación.

Cada sujeto (léase estudiante que abandona los estudios universitarios) que participa en esta investigación se enfrenta a una experiencia de interacción desde su cultura local con la cultura académica en la que se ponen en juego relaciones múltiples entre conocimientos, lenguajes, prácticas, valores, creencias y especialmente, compromisos o suposiciones de carácter epistemológico. La lectura sobre los modos de interacción que se producen entre culturas locales y culturas académicas, es de vital importancia para la comprensión del concepto de abandono estudiantil universitario. Esta lectura más articulada del fenómeno permite relacionar sujetos y contextos, apartándose de conceptualizaciones como la de “deserción” y “estudiante desertor” que conducen a una interpretación restringida del fenómeno. De este modo, es que se plantea desde un enfoque cultural, hacer una lectura interpretativa desde los modos de interacción entre culturas locales y culturas académicas en la búsqueda de nuevas comprensiones sobre el fenómeno del abandono estudiantil universitario en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia.



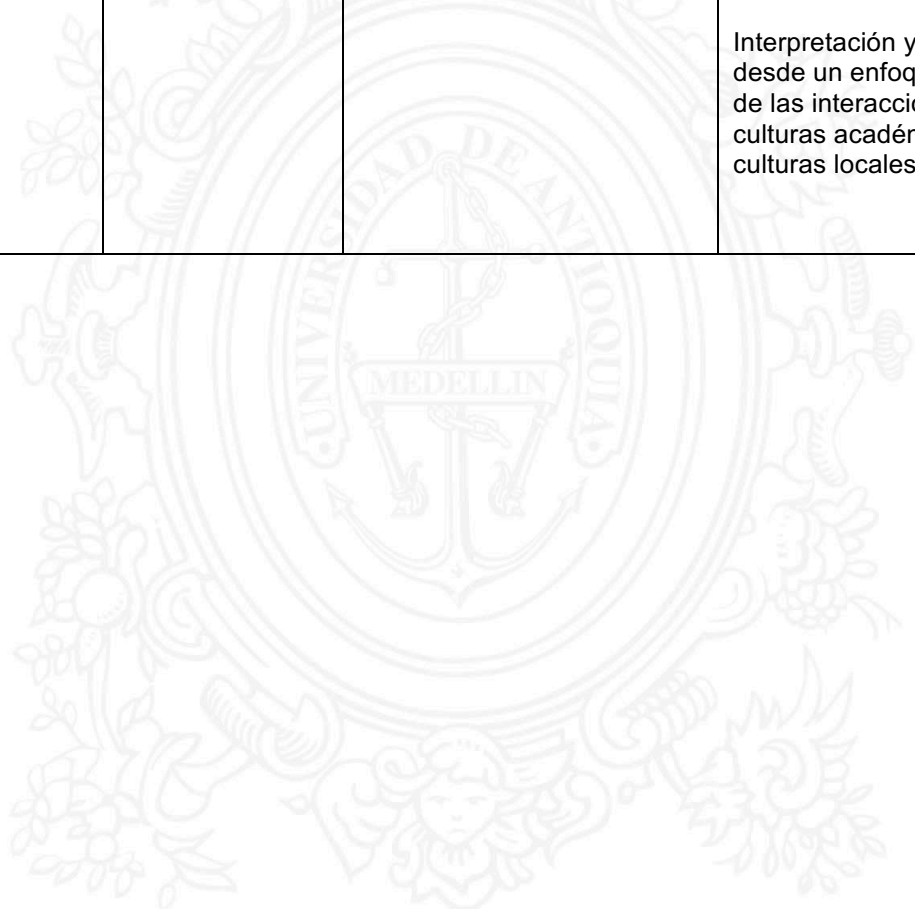
OBJETIVO GENERAL	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES RELACIONADAS
<p>Caracterizar desde un enfoque cultural la interacción entre culturas locales y culturas académicas en la búsqueda de otra lectura sobre el fenómeno del abandono estudiantil universitario en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia</p>	<p>¿Cómo viven los estudiantes la experiencia de abandono de estudios universitarios?</p> <p>¿Cuáles son las imágenes y creencias de los estudiantes frente a la experiencia de ingreso a la universidad? y, ¿cómo se confrontan estas después de la experiencia de abandono de los estudios universitarios?</p>	<p>Proyectar desde la elaboración analítica y crítica de los referentes conceptuales la configuración de una mirada que haga posible otra lectura sobre el abandono estudiantil universitario desde la vivencia de los actores involucrados.</p>	<p>Construcción del estado del arte sobre la deserción y el abandono estudiantil universitario en el contexto regional, nacional y latinoamericano.</p> <p>Elaboración de un marco conceptual que dé cuenta de los alcances, límites y articulaciones posibles, entre conceptos relacionados con el fenómeno objeto de estudio.</p>
	<p>¿Qué aspectos de la cultura académica consideran estudiantes y profesores de mayor conflictividad dentro de la situación de abandono de los estudios universitarios?</p> <p>¿Cuál es la interacción entre culturas locales y culturas académicas que emergen en la narrativa de</p>	<p>Explorar desde una perspectiva metodológica la interacción entre culturas locales y culturas académicas en la narrativa de estudiantes y profesores sobre la experiencia de abandono de los estudios universitarios.</p>	<p>Transcripción de entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes y de entrevistas semiestructuradas con profesores.</p> <p>Reconstrucción de la historia de vida de estudiantes que han vivenciado la situación de abandono de los estudios universitarios.</p> <p>Identificación y categorización de la información teniendo como apoyo la aplicación QSRNvivo10.</p> <p>Análisis de la información compilada en historias de vida y conversaciones en profundidad, identificando trayectos comunes y específicos de los sujetos que vivenciaron y se relacionaron con la situación de abandono estudiantil universitario.</p>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

	profesores y estudiantes sobre la experiencia de abandono de los estudios universitarios?		
		Producir una lectura interpretativa alternativa sobre el abandono estudiantil universitario desde la interacción entre culturas locales y culturas académicas	Caracterización de las interacciones entre culturas locales y culturas académicas en el marco de la experiencia del abandono estudiantil universitario. Interpretación y análisis desde un enfoque cultural de las interacciones entre culturas académicas y culturas locales.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



2. Marco referencial.

2.1 Estado del arte sobre deserción, abandono, retención y permanencia estudiantil universitaria

2.1.1. Del ámbito institucional:

Desde hace varias décadas vienen desarrollándose en las diferentes unidades académicas de la Universidad de Antioquia investigaciones que buscan explicar las razones por las que los estudiantes abandonan los estudios universitarios sin graduarse. En la revisión de estas investigaciones se encuentra que un conjunto de ellas se orienta al diagnóstico y caracterización del fenómeno, mientras otras tienen como propósito evaluar y sistematizar los programas en curso, de carácter preventivo, que buscan mitigar el fenómeno y hacer avances metodológicos relevantes.

Dentro de esa **primera categoría**, de estudios en los que se buscó diagnosticar y caracterizar el fenómeno, se destacan los siguientes trabajos:

Batista, Parra y Gómez (1994) determinaron en series históricas, por cohortes, la mortalidad y deserción de los estudiantes admitidos a la Universidad de Antioquia desde 1960. En su análisis por cohortes, estudiaron tres dimensiones de análisis: mortalidad académica, deserción y pérdida académica.

Por su parte, Sánchez y Ruiz (1999) hicieron un acercamiento al fenómeno desde una perspectiva en la que se resalta el caso particular de los estudiantes indígenas. En este estudio uno de los aspectos revisados fue la deserción, que para el periodo y población estudiada fue del 57.7 %.

En esta misma línea Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2006), concluyen que la deserción es “un abandono voluntario que puede ser explicado por diferentes categorías socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas” (p. 4). En sus diferentes trabajos desde la Facultad de Ciencias Económicas aplicaron modelos estadísticos para el

análisis de la deserción y obtuvieron como resultado una valoración del fenómeno desde comienzos de la década del 2000.

En el marco de los estudios sobre deserción estudiantil universitaria, el Grupo de Investigación Ingeniería y Sociedad (2006) desarrolló una perspectiva de análisis que condujo a la consideración de que el cambio de programa de una universidad a otra, (desde la Universidad de Antioquia hacia la Universidad Nacional, sede Medellín) de un alto porcentaje de estudiantes, es un fenómeno de deserción para la Universidad de Antioquia pero no para el sistema, ya que los estudiantes continúan en la educación superior aunque cambien de universidad. De cualquier manera, los investigadores recomiendan profundizar sobre este hecho (deserción hacia la Universidad Nacional) que puede obedecer a situaciones de inicio del calendario académico y proponen trazar estrategias de ajuste para que los estudiantes admitidos puedan iniciar oportunamente su labor académica. En esta investigación se hacen visibles otras razones que presentan los admitidos para no matricularse en la Facultad de Ingeniería, tales como problemas económicos, dificultades laborales, entre otras.

Posso, Caro y Tatis (2006), analizaron la ocurrencia de la deserción en algunas unidades académicas y hacen una importante contribución al dar cuenta del uso de toda una serie de herramientas para la recolección de información, y la formulación de un programa de vigilancia psicopedagógico.

Por su parte, Correa, Espinal, Rivera y Pulgarín (2009) llevaron a cabo un proceso de geo-referenciación de las variables y acciones asociadas a la permanencia estudiantil en las Facultades de Medicina, Ingeniería y Educación. Este es un estudio interesante que exploró la relación existente entre el contexto y el estudiante desertor, y observó tendencias dependiendo del lugar donde éste habite en la ciudad. En esta investigación se encontró que aquellos estudiantes que vienen desde otras regiones del departamento o del país y que en su mayoría viven en los alrededores de la Universidad, tienen una alta probabilidad de desertar.

Rodríguez y Díaz (2010), presentaron en la *Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono y la Educación Superior*, un trabajo orientado a determinar las causas de

la deserción estudiantil universitaria en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia. Este trabajo se dividió en dos etapas: de análisis exploratorio de datos y su estimación, para ello se utilizó una metodología estadística denominada Análisis de duración.

En 2010, de manera novedosa, se desarrollan dos investigaciones que estudian el fenómeno desde un enfoque cualitativo. En ellas se hizo una relectura de proyectos e informes de investigación realizados durante una década y se dio voz a los estudiantes que abandonaron sus estudios universitarios. En tal sentido se destacan dos trabajos realizados en el marco de la Maestría en Educación, en el primero de ellos, Moreno y Montoya (2010) enfocaron su investigación hacia un análisis crítico de los discursos sobre la deserción universitaria presentes en once informes de investigación publicados en la Universidad de Antioquia entre 1972 y 2008. Este trabajo señala visiones del desarrollo institucional y hace lectura de los métodos y estadísticas generadas a partir de los informes presentados a la comunidad académica universitaria.

En el segundo, Castañeda (2010) reconstruyó historias de vida de sujetos que abandonaron los estudios universitarios y a partir de allí infiere los núcleos de sentido bajo los cuales algunos estudiantes tomaron la decisión de abandonar sus procesos de formación y, generaron expectativas con las que enfrentaron nuevas construcciones de futuro. Este estudio tuvo como punto de partida la experiencia del propio autor narrada en un texto de tipo autobiográfico. Con base en ello, el autor emprende la búsqueda de otras voces, a través de la recolección de cinco historias de vida de estudiantes desertores en las que se hace una reconstrucción relatada de los hechos, causas, circunstancias, momentos y demás elementos de descripción que estos estudiantes aportan mediante un proceso dialógico y descriptivo. De allí se infiere que las fracturas comunicativas con figuras representativas de autoridad, dentro o fuera de la familia, que con frecuencia afronta el adolescente que ingresa a la vida Universitaria, tienen clara incidencia en los seis casos de abandono.

En 2012, Velásquez, López y Gómez, indagaron las causas del fenómeno en la población indígena universitaria y, con el propósito de caracterizar a esta población, se sirvieron de las bases de datos institucionales.



Por su parte, Gallego et al (2012), hicieron una revisión de los determinantes de la deserción en la Seccional Occidente de la Universidad de Antioquia y asociaron el fenómeno a factores específicos de inequidad y de pobreza en la subregión de Occidente. Esta investigación se desarrolló en tres fases: la primera consistió en consultar la base de datos de los programas académicos que se ofrecen en esta Seccional con el propósito de determinar cuantitativamente los índices de deserción. En la segunda fase, se recurrió a la aplicación de encuestas a estudiantes desertores de diferentes programas académicos con el propósito de recolectar información sobre los motivos de dicha deserción. Igualmente se realizaron encuestas personalizadas a los estudiantes con el fin de obtener una caracterización de la población estudiantil activa. En la tercera y última fase, se llevó a cabo el análisis de la información levantada en campo. Para obtener la información objeto de estudio se diseñó una encuesta con categorías referentes a los tipos de deserción (precoz, temprana y tardía). La encuesta se aplicó con ayuda de un operador telefónico para diligenciar la base de datos. Este estudio es un importante antecedente debido a que no se realiza en la Sede Central de la Universidad de Antioquia, sino en una seccional y con una cohorte específica de Trabajo Social. Los resultados dan cuenta de los motivos por los cuales los estudiantes abandonan sus estudios en la Seccional Occidente: un 31.9 % de los encuestados afirma que el abandono se debe a carencia de recursos económicos y un 8.5% lo atribuye a cambio de domicilio. El 17.8% no precisa las razones que motivaron la toma de la decisión en la encuesta, es decir, en su determinación podrían confluir variables de diferente tipo: individuales, socioeconómicas y académicas que impulsaron el retiro. Entre las más comunes se encuentra el poco apoyo de los padres o la ausencia de los mismos lo que ha imposibilitado su permanencia desde el punto de vista económico. Es importante anotar que el 12.2% de los encuestados expresan de una parte, que el abandono del programa académico al que fueron admitidos se debió de una u otra forma a la elección de una carrera, fundada en una decisión que no fue tomada con base en las preferencias vocacionales. En tal sentido, los investigadores descubren que los estudiantes encuestados adolecen de una orientación vocacional que les permita hacer una elección acertada de su proyecto de vida profesional.

Por otro lado, estos mismos encuestados admitieron el desconocimiento de las aptitudes personales que se precisan para el desarrollo exitoso del programa académico

elegido lo que tendría que ver con la orientación vocacional, de ahí, sus dificultades en el rendimiento académico en asignaturas específicas como Matemáticas, Química y Cálculo.

La **segunda categoría** identificada, en la exploración que se viene haciendo de los trabajos de investigación sobre deserción en la Universidad de Antioquia, agrupa un reducido número de estudios que consideran el carácter preventivo de programas institucionales como los que desarrolla bienestar universitario o acciones deliberadamente planificadas orientadas a la reducción de los índices de deserción. Esta categoría difiere de la anterior por su mayor énfasis en factores de carácter institucional que reducen la deserción estudiantil:

Velásquez, Díaz, y Builes (2009) exploraron la percepción de los estudiantes frente al impacto de los programas de la Dirección de Bienestar de la Universidad, con ello lograron determinar cuales tienen más influencia en la decisión de permanecer en la Universidad. De igual forma Posada et al (2011), realizaron un inventario de experiencias exitosas en la Universidad de Antioquia para: favorecer el acceso a la educación superior, mejorar la articulación de la educación media con la superior y fortalecer el acceso a la educación superior. Estas estrategias fueron catalogadas como exitosas en la Universidad porque mejoraron la permanencia y el desempeño de los estudiantes en la educación superior.

En otro estudio sobre permanencia estudiantil, Velásquez et al (2011) exploraron las acciones que se realizan en la Universidad y que tienden a favorecerla. En la primera parte del trabajo se definieron conceptos como permanencia y retención, y posteriormente caracterizaron a la institución educativa en la que se desarrollan dichas acciones. En la segunda parte de su trabajo se plantearon estrategias institucionales relacionadas con ampliación de cobertura y acceso a la universidad, adaptación social y académica, y otras estrategias institucionales. En este trabajo se resalta la importancia de la orientación vocacional, como un factor positivo para la permanencia.

De otro lado, se destacan investigaciones que han avanzado en propuestas metodológicas. Rojas y Solano (2012) propusieron una metodología que busca evaluar los

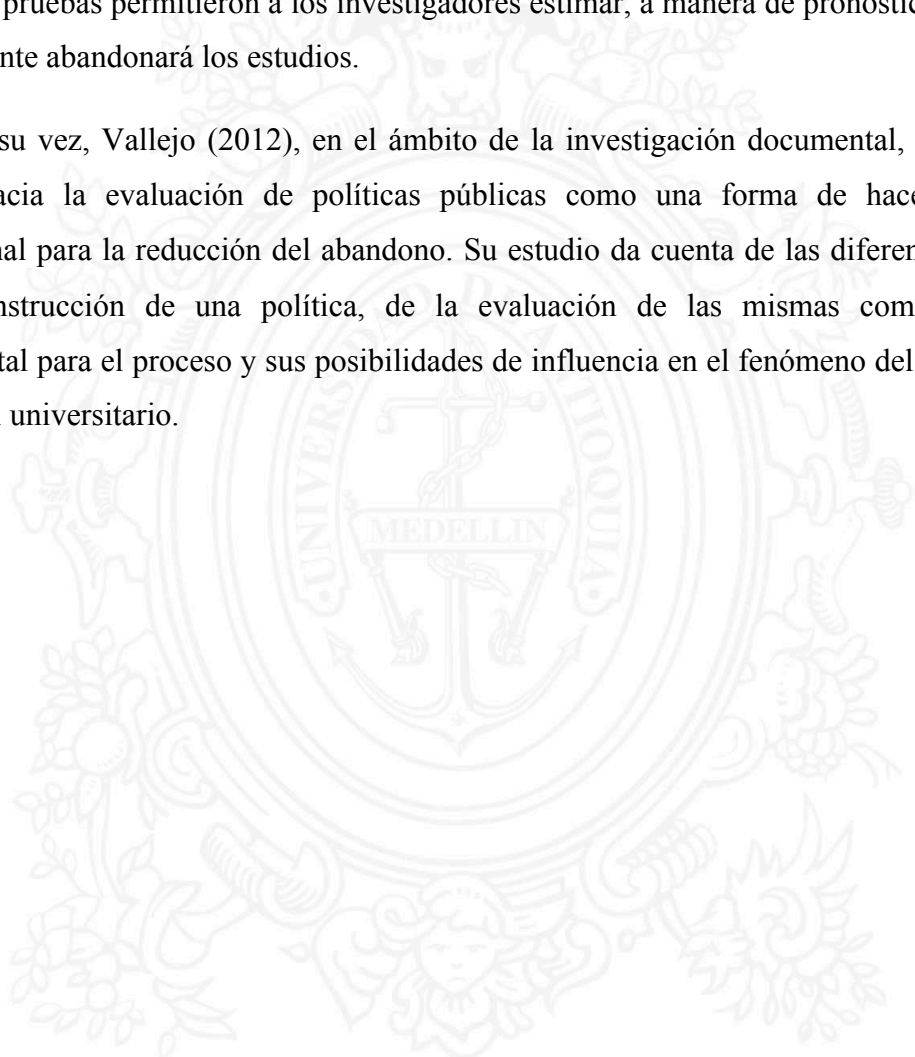


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

altos cuantiles para luego aplicarla a los estudios sobre deserción, con ello, hicieron aportes a la evaluación de diferentes factores que intervienen en el fenómeno. Las diferentes pruebas permitieron a los investigadores estimar, a manera de pronóstico, cuando un estudiante abandonará los estudios.

A su vez, Vallejo (2012), en el ámbito de la investigación documental, orientó su trabajo hacia la evaluación de políticas públicas como una forma de hacer gestión institucional para la reducción del abandono. Su estudio da cuenta de las diferentes etapas en la construcción de una política, de la evaluación de las mismas como aspecto fundamental para el proceso y sus posibilidades de influencia en el fenómeno del abandono estudiantil universitario.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

TIPOLOGÍA DE INVESTIGACIONES SOBRE DESERCIÓN, ABANDONO, RETENCIÓN Y PERMANENCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA EN EL ÁMBITO INSTITUCIONAL

PRIMERA CATEGORÍA: Diagnóstico y caracterización del fenómeno.

Velásquez, M. López, N. & Gómez. D. (2012)	Características sociodemográficas y académicas de estudiantes indígenas que abandonaron el programa de educación superior en la última década. Universidad de Antioquia Inequidad y pobreza, factores determinantes en la deserción de la educación superior.
Vallejo, F. (2012).	Evaluación de políticas públicas. Facultad de Ciencias Económicas Medellín.
Gallego, J. Muñoz, V. López, M. Álvarez D. Cano, M. & García, D. (2012).	Inequidad y pobreza, factores determinantes en la deserción de la educación superior
Moreno, E. & Montoya, M. (2010).	Deserción en la Universidad de Antioquia: un nuevo acercamiento desde el análisis crítico del discurso
Castañeda, E. (2010).	Del otro al que llamamos desertor de ese otro que soy yo: indagación sobre categorías mixtas que devienen como determinantes de la deserción en los programas de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia
Rodríguez, M. & Díaz, J. (2010).	Determinantes económicos y sociales de la deserción estudiantil: Un estudio de caso. 2010
Grupo de Investigación Ingeniería y Sociedad (2006).	La Deserción temprana en Ingeniería
Posso, C. Caro, G. & Tatis, J. (2006).	Análisis de deserción estudiantil y diseño del sistema de vigilancia psicopedagógica en la Universidad de Antioquia
Correa, A. Espinal, C. Rivera, M. & Pulgarín, R. (2006).	Georreferenciación del riesgo de deserción universitaria.
Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez (2003).	Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia
Sánchez, M & Ruiz, A. (1999).	Diagnóstico económico, académico, cultural y social de los estudiantes indígenas de la Universidad de Antioquia
Batista, J. Parra, E. y Gómez, C. (1994).	Rendimiento, mortalidad y deserción académicos en los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia

SEGUNDA CATEGORÍA: Programas institucionales: Bienestar, permanencia

Velásquez, M. Díaz, G. & Builes, A. (2012).

Percepción de impacto que los estudiantes tienen de los servicios de la Dirección de Bienestar universitario en su decisión de permanecer en la universidad Acciones para favorecer la permanencia.

Posada, M. (2011).

Inventario de experiencias exitosas de la Universidad de Antioquia para favorecer el acceso a la educación superior.

Velásquez, M. et al (2011)

Acciones para favorecer la permanencia. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

TERCERA CATEGORÍA: Propuestas metodológicas diversas

Vallejo, A. (2012).

Evaluación de políticas públicas. Facultad de Ciencias Económicas Medellín.

Rojas, J. & Solano, J (2012).

Sobre una metodología para estimar altos cuantiles: una aplicación a la deserción

Cuadro 15. Tipología de investigaciones sobre deserción, abandono, retención y permanencia estudiantil universitaria en el ámbito institucional.

2.1.2. Del ámbito regional:

A nivel regional, las investigaciones en el Departamento de Antioquia sobre deserción o abandono estudiantil universitario se han orientado en las diferentes universidades, en mayor medida hacia la caracterización del fenómeno, aunque también se han implementado programas y de estrategias de intervención.

La Universidad EAFIT ha desarrollado varias investigaciones: Cano (2008) evaluó la movilidad estudiantil interna o deserción del programa y encontró que la principal razón para solicitar transferencia interna en la Universidad EAFIT es la desmotivación por la carrera. Esta desmotivación se basaría en la apreciación de los estudiantes sobre la calidad de los profesores y la pertinencia del plan de estudios. Se destaca, de acuerdo a los resultados, como un asunto problemático, la escasa información que tienen los estudiantes sobre el plan de estudios y las pocas posibilidades laborales en el mercado, ya que en los programas de mayor deserción interna, los estudiantes tienen una percepción distinta de la carrera cuando la están cursando. Montes et al (2010) emprendieron la tarea de identificar los aspectos determinantes de la deserción. En esta investigación se combinaron estrategias cualitativas y cuantitativas. En lo cualitativo se realizaron entrevistas orientadas hacia la caracterización general de los desertores, los motivos de elección de la institución y del programa, las razones de permanencia en la institución o programa y de abandono de programa, institución y sistema. Cuartas (2012) caracterizó el fenómeno a través del análisis de información contenida en la base de datos del *Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES)*. En su trabajo los datos fueron representados gráficamente y el análisis cuantitativo describió el fenómeno de la deserción en la Universidad EAFIT.

Cardona et al (2010) establecieron una clara diferencia entre retención y permanencia del estudiante de la Universidad CES. La deserción da cuenta, según los autores, de un problema de cobertura del Sistema de la Educación Superior debido a que los cupos se pierden con la deserción de estudiantes por muy diversos motivos, a su vez, la permanencia, según los autores se puede favorecer con el establecimiento de un proceso de



inducción acogedora y hospitalaria, con el mejoramiento de estrategias comunicativas y la promoción de su desarrollo y, con la creación de condiciones para el establecimiento de redes académicas y sociales. El análisis giró en torno al contexto institucional y al sujeto en formación como ejes de discusión, y se configuraron, en el primero, dos categorías, la concepción del escenario universitario y la cultura universitaria, y en el segundo la tramitación de tensiones entre cambio y permanencia, y los modos de interacción con el “ethos universitario”, con sus respectivas tendencias.

Barrera, Sandoval y Sepúlveda (2011) enfatizaron en la estimación por intervalos de probabilidad a posteriori de la proporción de estudiantes que desertan del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) según algunos factores influyentes. En su investigación determinaron la proporción de estudiantes que desertan por diferentes factores: académico, laboral y personal. Se destaca en las conclusiones que aquellos que desertan lo hacen, en su mayoría, por motivos laborales y académicos y, según resultados de la encuesta, los estudiantes prefieren trabajar que estudiar.

Maya (2009) resaltó los factores asociados al retiro voluntario por razones no institucionales o normativas aplicadas a los estudiantes de pregrado en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Los resultados obtenidos confirman el impacto conjunto que tienen los factores financieros, laborales, académicos e institucionales sobre la deserción. De acuerdo a los resultados de las encuestas los factores financieros y laborales ocupan el primer y segundo lugar, le siguen a continuación los factores académicos. El estudio encontró que la escolaridad de los padres es un factor de protección. Las características de los estudiantes muestran que muchos trabajan desde antes de ingresar a la universidad y muchos de los desertores continúan con sus trabajos y priorizan la situación laboral y financiera por encima de lo académico.

Monsalve (2005), a su vez, evaluó la deserción en la Universidad de Medellín, y concluyó que es un problema con tres dimensiones claramente identificadas: El costo de la matrícula, la desmotivación por la carrera y el nivel académico. Concluye el autor que se deben implementar políticas y acciones de intervención de los factores y causas que la originan.

En la Universidad Nacional, sede Medellín, Correa y Lopera (2008) realizaron un estudio orientado a la elaboración de unas tablas de vida de los estudiantes y de reconocimiento de su proceso académico. Se encontró que ésta es una metodología de seguimiento interesante y que debe continuar aplicándose a otros grupos. La Oficina de Planeación de la Universidad Nacional, sede Medellín (2011), realizó un trabajo en el que se comparan los niveles de deserción de la sede Medellín con las demás universidades, a través de la información derivada del *SPADIES*. Según este estudio se considera desertor al estudiante que no registra matrícula durante dos periodos consecutivos; interrupción que define el episodio de deserción. Si vuelve a registrar matrícula se resta a los desertores de ese periodo y si vuelve a registrar otro episodio de deserción suma nuevamente en el índice de deserción. El índice es acumulativo y neto en cada periodo que se calcule. El estudio destaca una conclusión importante que compara la sede central en Bogotá y las sedes regionales. La sede Bogotá cuenta con un nivel de deserción del 31%, uno de los más bajos del sistema de educación superior, en tanto que las sedes de Manizales, Medellín y Palmira están en 38%, 50,1 y 44%. La variación es alta a pesar de ser la misma institución, lo que indica que existen importantes diferencias de orden académico, administrativo, social y regional que inciden en estos resultados. Es deseable que las tres sedes de provincia disminuyan sus índices de deserción en niveles más próximos a los de la sede Bogotá, haciendo más uniformes las condiciones de formación de sus estudiantes. El fenómeno no es exclusivo de la Universidad Nacional y puede observarse en todas las universidades que tienen sede central y seccionales. No obstante, la heterogeneidad existente entre modelos de regionalización conduciría a resultados diferentes en términos de permanencia y abandono; una perspectiva de análisis cualitativo debe considerar necesariamente este punto.

De otro lado, en cuanto a los proyectos en curso y a la permanencia estudiantil, la Vicerrectoría Académica de la Universidad Pontificia Bolivariana viene desarrollando desde 2010 el “Proyecto Permanencia” que busca generar estrategias de permanencia y el egreso exitoso de los estudiantes. Este proyecto contempla tres etapas, en la primera de ellas, denominada Adaptación (1 al 3 semestre), se designan tutores que evalúan, intervienen y hacen seguimiento. En la segunda etapa denominada Permanencia (4 al 8 semestre), se realizan diferentes acciones de sostenimiento y en la última etapa denominada Egreso exitoso (9 y 10 semestre) se realiza diferentes acciones de preparación para la vida



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

laboral. De esta manera han venido liderando el proceso de permanencia en la Universidad a partir de la construcción del proyecto de permanencia que tiene por objetivo generar estrategias que contribuyan a la permanencia y el egreso exitoso y aunque se reconoce que en esta institución privada la principal causa de abandono es económica, se plantean que otros factores vocacionales, académicos, grupales y afectivos pueden afectar el rendimiento del estudiante dentro de la institución.

En 2011, el informe del Ministerio de Educación Nacional, basado en información recolectada en el *SPADIES* reportó una tasa de deserción en el nivel universitario para el Departamento de Antioquia de 48,1%, mayor a la del total nacional de 45,8%, mientras que para los niveles de tecnología (47%) y técnica profesional (31,9%) fue mucho menor. En este informe se destaca además, la concentración de la oferta de educación superior y de profesionales egresados en la ciudad de Medellín, mientras que en las subregiones del Departamento es menor. Medellín concentra el 78,1% de la matrícula del Departamento, Itagüí el 2,2%, Rionegro y Bello el 2% respectivamente, el 16% restante se divide en los otros 121 municipios del departamento.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

TIPOLOGÍA DE INVESTIGACIONES SOBRE DESERCIÓN, ABANDONO, RETENCIÓN Y PERMANENCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA EN EL ÁMBITO REGIONAL

PRIMERA CATEGORÍA: Diagnóstico y caracterización del fenómeno.	
Cuartas, D. (2012).	Deserción en la escuela de Ingeniería de la Universidad EAFIT
Barrera, C., Sandoval, J., Sepúlveda, F. (2011).	Estimación por Intervalos de Probabilidad a Posteriori para la Proporción de Estudiantes Universitarios Desertores
Universidad Nacional. Oficina de Planeación. (2011).	La deserción estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín en el Sistema de Educación Superior Colombiano.
Cardona, B., Ramírez, M., Tamayo, M.(2010).	El estudiante recién llegado en el escenario universitario.
Montes, I., Almonacid, P., Gómez, S. Zuluaga, F., Tamayo, E. (2010).	Análisis de la deserción estudiantil en los programa de pregrado de la UNIVERSIDAD EAFIT
Cano, C. (2008)	Movilidad estudiantil interna en la Universidad EAFIT (2004–2006)
Maya, J. (2008).	Identificación y análisis de factores incidentes en el retiro voluntario de estudiantes de pregrado en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid en el período 02-2004 a 01-2006.
Correa, J. Lopera, C. (2008).	Uso de Tablas de Vida. Para la estimación de la mortalidad estudiantil. Caso Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín
Monsalve, F. A. (2005).	La deserción en la Universidad de Medellín, un problema con tres dimensiones claramente identificadas.
SEGUNDA CATEGORÍA: Programas institucionales: Bienestar, permanencia	
Ministerio de Educación Nacional. (2011).	Informe Departamental de Educación Superior. Resumen ejecutivo. Departamento de Antioquia
Universidad Pontificia Bolivariana (2010).	Proyecto Permanencia Plan de desarrollo 2008-2010

Cuadro 16. Tipología de investigaciones sobre deserción, abandono, retención y permanencia estudiantil universitaria en el ámbito regional.



2.1.3. Del ámbito nacional

En los estudios nacionales hay una diversidad de investigaciones realizadas por organizaciones internacionales, instancias de orden nacional, y algunas universidades colombianas. En este ámbito, los estudios se agrupan en las mismas categorías identificadas en los ámbitos institucional y regional, es decir, se encuentran estudios orientados hacia: 1) el diagnóstico y caracterización del fenómeno de la deserción en el país y, 2) la evaluación y sistematización de programas de permanencia y retención de estudiantes.

Desde la perspectiva de la caracterización de factores que explican la ocurrencia del fenómeno de la deserción, se identifican las siguientes investigaciones:

La Universidad Nacional (2002) planteó la difícil situación de la universidad pública “la sociedad le hace exigencias cada vez mayores a la vez que se restringen las políticas de financiamiento de sus actividades por parte del Estado” (p. 3). Una de ellas, tiene que ver con la posibilidad de financiar programas de permanencia estudiantil. En el marco de este estudio se realizó un estado del arte, destacándose diversas perspectivas y enfoques de estudio desde lo psicológico, sociológico, económico y organizacional. Asimismo, se destaca la posición que, en este estudio, se asume ante el desertor, él es un sujeto que sufre desesperanza ante una situación en la que su condición económica presente le impedirá llegar a emplearse como profesional. Se problematiza también el concepto de deserción como “algo que el individuo “decide”, aun cuando tal decisión no sea la expresión exacta de su voluntad” (UNAL, 2002, p. 26). Por ejemplo, la realidad socioeconómica es algo que puede acompañar la decisión, que al parecer era “voluntaria”. Aun así se cuestiona la voluntariedad en la decisión de desertar, problematizando el hecho de que las condiciones adversas que se presentan, presionan una salida de la Educación Superior. Se destaca que: “La deserción no es un problema del individuo; desde luego que el desertor es aquel en donde todo se concentra, pero ello no es suficiente para declararlo culpable. De cualquier forma sí se debe mirar directamente al desertor, en quien converge todo el proceso de la deserción. La deserción es un fenómeno inherente a la vida universitaria que seguramente se mantendrá de alguna manera aún si cambiamos las instituciones universitarias” (UNAL, 2002, p. 29).

En 2007, el Centro de Estudios Económicos de la Universidad de los Andes CEDE realizó una lectura diagnóstica de la deserción en la que “los factores socioculturales explican gran parte del problema de la deserción en las universidades en particular” (CEDE, 2007, p. 12) También se identificaron otros determinantes de la deserción estudiantil, en los que influyen factores individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales. Se hizo una caracterización de los estudiantes y se concluyó, como en otros estudios, que el mayor riesgo de deserción se presenta en los hombres y en estudiantes pertenecientes a Instituciones de Educación Superior de los departamentos de Antioquia, Cesar, Guajira, y Risaralda, contrario a aquellos que estudian en Caquetá y Valle del Cauca. Otras variables estudiadas resaltaron que la obtención de un buen puntaje en el examen ICFES se asocia con un menor riesgo de desertar, además del hecho de estudiar en una universidad pública y de recibir apoyo financiero.

En 2009 el énfasis en caracterizar continúa y, de nuevo, la Universidad Nacional estudia la deserción, considerándola un flagelo para la educación superior ya que en Colombia se encuentra entre el 45 y el 50 por ciento. Las causas son múltiples y de diverso origen, sin embargo, el nivel académico de los estudiantes y las dificultades económicas potencian, en mayor medida, el abandono estudiantil. En las conclusiones de esta investigación se concluyó que acciones como el mejoramiento de la educación impartida en la educación básica y media, así como el otorgamiento de becas, incidirían en la disminución de este flagelo.

De la misma manera, la Universidad de los Andes (2009) consideró la falta de competencias académicas previas al ingreso a las IES como un factor fundamental en el riesgo de deserción. Los vacíos de la educación básica y media se perpetúan en la educación superior generando dificultades académicas que obligan finalmente a los estudiantes a abandonar el sistema. Asimismo las variables individuales como el género o la edad también influyen en la decisión de desertar. En este estudio se recalcó que la mejoría de la calidad de la educación es clave para el futuro académico de los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior.

En los estudios nacionales sobresalen los realizados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En ellos se caracteriza y se documenta el fenómeno a través de diversas



estrategias y se plantean alternativas de promoción de la permanencia. En 2008, el MEN realizó un estudio para diagnosticar e intervenir la deserción en el país, la metodología se basó en la evaluación de los resultados del SPADIES. Según este estudio “La deserción estudiantil es una problemática multicausal, compleja: comporta diversidad de actores (públicos y privados; individuos, familias, Estado) y dimensiones (académica, financiera, socioeconómica, psicológica, social)” (p. 14). Los resultados muestran el impacto que ejercen las características individuales en el riesgo de desertar, así, por ejemplo, los hombres enfrentan un riesgo de desertar mayor al de las mujeres. Esta diferencia persiste a lo largo de todos los semestres, pues la probabilidad de permanencia de las mujeres es de 73,5% frente a una probabilidad de 68,6% de los hombres después de cinco semestres. Respecto a la tasa de desempleo departamental, indica que el deterioro del mercado laboral influye negativamente sobre la permanencia del estudiante en la institución. Aquellos individuos que se enfrentan a tasas de desempleo más altas tienen un riesgo de desertar mayor que aquellos que están afectados por un mercado de trabajo más favorable. Los resultados del seguimiento de la deserción estudiantil en educación superior demuestran que el principal factor determinante del abandono de estudios en Colombia se sitúa en la dimensión académica. Los factores financieros y socioeconómicos están a continuación, seguidos por los institucionales y los de orientación vocacional y profesional.

De igual forma el MEN, en 2009, en conjunto con la Universidad de Antioquia, indagaron el fenómeno de la deserción estudiantil en la educación superior colombiana empleando metodologías para su seguimiento y diagnóstico, así como de acopio de las estrategias de prevención y de los avances teóricos desarrollados hasta el momento. Particularmente, en este estudio se hizo un análisis profundo y sistemático de las teorías sobre deserción estudiantil que se han desarrollado en el mundo, se destacan autores como Durkheim y Tinto y se hacen diversas clasificaciones, en torno al tiempo en el que se presenta la deserción (precoz, temprana, tardía), el espacio en el que se presenta (deserción institucional o deserción interna o del programa académico), así como los diversos modelos desarrollados, el estado del arte de los determinantes de la deserción estudiantil, el proceso que debe tenerse en cuenta para el análisis dinámico de la deserción y el análisis de la deserción en programas a distancia.

Los estudios del ámbito nacional también se agrupan en una segunda categoría en la que se destacan las intervenciones realizadas por diversas instituciones e investigadores en torno a la implementación de programas y proyectos de permanencia y retención. De igual forma, se subrayan investigaciones que evalúan desde la perspectiva de los estudiantes estos programas por parte de diferentes universidades.

Sánchez (2002) concluyó que el acceso a las universidades públicas está determinado, en principio, por el resultado en las pruebas de Estado ICFES. El estudio mostró que la existencia de programas de “acción afirmativa” o permanencia durante la carrera aumenta en forma positiva y significativa la probabilidad de permanencia de los estudiantes en general, aunque no aumenta la permanencia de los estudiantes más pobres. Se encontró que gran parte de las universidades públicas cuentan con programas de acción afirmativa. No obstante, dichos programas tienen una baja cobertura, son poco diversificados y no tienen un carácter integral. En la mayoría de los casos no existen mecanismos de seguimiento y evaluación ni a los programas, ni a los estudiantes cobijados por estos. En este sentido, para mejorar las condiciones de equidad social en el acceso y permanencia en las universidades públicas, se requieren acciones que mejoren la calidad de la educación media y básica en los estratos más pobres, y mayor eficacia de los programas dirigidos a garantizar la permanencia en las universidades, de los estudiantes de menores recursos económicos. Todo esto trasciende claramente el campo de acción de la universidad, e involucra la responsabilidad de los diversos actores, instancias e instituciones que componen el sistema educativo colombiano.

Torres (2009) concluyó en su investigación que cada institución debe desarrollar su propio “modelo de retención” de acuerdo con sus necesidades particulares, ya que existe una diversidad de programas y no un único modelo desarrollado. Además, hizo énfasis en la diversidad de opciones que se han implementado de acuerdo a las características de cada contexto y en los modelos exitosos desarrollados por algunas universidades. Destacó que existe una diferencia entre la retención y la persistencia. Mientras la retención se relaciona más con la capacidad que tiene una institución de retener a sus estudiantes desde su primera matrícula hasta su graduación, la persistencia se refiere a la habilidad que tienen los

estudiantes de permanecer matriculados en una institución de educación superior hasta obtener su grado, sin importar si realiza traslados entre distintas instituciones.

Gómez y Álzate (2010), plantearon en su investigación que “tener éxito en la universidad pasaría, entonces, por un proceso de afiliación institucional e intelectual. Al lado del dominio de los contenidos universitarios, una carrera de estudiante exitosa exigiría la capacidad de insertarse activamente en este nuevo mundo para comprender los códigos, las exigencias implícitas y así dominar rápidamente las rutinas” (p. 3) Cada estudiante se construye de esta manera su concepción de universidad y decide permanecer o no en la institución.

En 2011, la Universidad de la Sabana y el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación realizaron un estudio que buscó caracterizar, en instituciones de educación superior colombianas, iniciativas que buscaban procurar la permanencia y graduación de los estudiantes vulnerables o en riesgo de desertar a nivel de pregrado y, como resultado de ello, obtuvieron unas buenas prácticas. Posteriormente los autores presentaron un modelo a partir del cual propusieron políticas de retención para las instituciones de educación superior en el país. El análisis se centró en la descripción y comparación de los planes de acción de los programas de retención y más puntualmente en el abordaje de las dimensiones económica, de adaptación, transición e integración académica y social, pedagógica y curricular. En la investigación se encontró que las instituciones de educación superior vienen, de tiempo atrás, gestando e implementando estrategias de apoyo a sus estudiantes y herramientas que les permitan mantenerse en el sistema. Desde la perspectiva de la retención, lo financiero es uno de los aspectos en los que tal vez se han logrado los mayores avances. En su informe, los autores señalan: “[...] que las IES están atentas a problemáticas de la comunidad universitaria asociadas a salud, sexualidad, estrés, ansiedad, depresión, alcohol, drogas y embarazos, entre otras” (p. 53). Se reconoce que las acciones de los profesores ocupan un papel preponderante en los procesos y mecanismos que se emplean en los programas de retención. Hacia ellos convergen las políticas o iniciativas de la institución así como las acciones directas implementadas para el cuerpo estudiantil. En esta medida el profesor es un promotor que garantiza, con su labor pedagógica, la eficacia de las acciones que proponen las



instituciones para aumentar los niveles de retención. Sin embargo de igual forma se destaca el papel del estudiante ya que este es el eje sobre el cual giran todas las acciones propuestas. Al final, los autores presentaron un modelo que tiene como propósitos: potenciar el desempeño académico del estudiante, robustecer las alternativas financieras y su divulgación, enfatizar el papel de los programas de bienestar universitario, involucrar a los profesores en el proceso, promover la reflexión y la investigación sobre la retención además de fortalecer el proceso de transición y adaptación del estudiante. La sistematización de todos estos procesos cumple una función preponderante en la documentación y cualificación del modelo.

En articulación con la categoría anterior, se identifican otros estudios más centrados en la evaluación de los programas desarrollados y sus posibilidades de logro. Pineda (2010), reconstruyó las experiencias de estudiantes que participaron en alguno de los 30 programas de retención en los periodos 2006-I y 2006-II, y que continuaron activos en la Universidad en el primer y segundo semestre de 2007. Los resultados del estudio permitieron reconocer que desde las vivencias de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, lo que hace exitoso un programa de retención son las transformaciones en el ego del estudiante, el fortalecimiento del yo, las resignificaciones que elabora sobre su contexto y su reubicación en él, a partir de las interacciones con pares y agentes educativos:

“[...] el entramado de relaciones al interior de la institución, las formas de interacción, la presencia de un sentido de cuidado e interés genuino en la persona, son factores cruciales para desarrollar en el estudiante un sentido de afiliación y compromiso responsable consigo mismo, con sus propósitos, con los objetivos de la institución, con las expectativas familiares y con la sociedad en general” (pág. 104)

De otro lado, Urrego (2012), hizo un balance del crédito educativo del ICETEX, en donde destaca, que en la historia de la institución, pionera en Latinoamérica, el crédito educativo garantiza la permanencia ya que, la deserción disminuye en un 67% en los estudiantes que financian su educación superior con los créditos adjudicados por el ICETEX.

TIPOLOGÍA DE INVESTIGACIONES SOBRE DESERCIÓN, ABANDONO, RETENCIÓN Y PERMANENCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA EN EL ÁMBITO NACIONAL

PRIMERA CATEGORÍA: Diagnóstico y caracterización del fenómeno.

Universidad de los Andes. (2009).	Deserción en educación superior: determinantes y recomendaciones de política.
Ministerio de Educación Nacional. (2009).	Deserción estudiantil en la educación superior: teorías sobre deserción estudiantil.
Ministerio de Educación Nacional. (2008).	Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento.
Centro de estudios económicos de la Universidad de los Andes CEDE (2009).	Deserción universitaria. Un flagelo para la educación superior. CLAVES. El debate público
Centro de estudios económicos de la Universidad de los Andes CEDE (2007).	Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior.
Universidad Nacional- Icfes (2002).	Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Estado del arte. Convenio 107/2002 UN-ICFES.

SEGUNDA CATEGORÍA: Programas institucionales: Bienestar, permanencia

Urrego, E. (2012).	Dinamismo del crédito Educativo
Pineda, C. (2011).	Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior.
Gómez, M., Álzate M. (2010).	El "oficio" de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad.
Pineda, C. (2010)	La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria.
Sánchez, F. (2002)	Equidad social en el acceso y permanencia en la universidad pública determinantes y factores asociados.
Torres, L (2002).	Estado del arte de la retención de estudiantes en la Educación superior.

Cuadro 17. Tipología de investigaciones sobre deserción, abandono, retención y permanencia estudiantil universitaria en el ámbito nacional.

2.1.4. Del ámbito latinoamericano

En el 2006 el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) realizó el “INFORME SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior”. En este informe se destaca que “las profundas transformaciones ocurridas en las universidades latinoamericanas, expresadas en un proceso de masificación, feminización, privatización, regionalización, diferenciación y segmentación, sumado a los propios cambios de esas sociedades sumidas en un proceso de urbanización, de cambio demográfico, de transformación productiva y de apertura económica, cambiaron sustancialmente el rol y las características de los estudiantes” (2006, p.14). De igual forma el informe hace visible, para el período que es objeto de estudio, los pocos recursos invertidos en Educación Superior ya que el presupuesto promedio en Latinoamérica es inferior al 1,5% del PIB, lo cual es evidentemente insuficiente para atender las necesidades de un sistema en desarrollo y, particularmente, las exigencias en materia de investigación.

En cuanto a la deserción, el estudio planteó que 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 este estudio la deserción se define 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 o ella. “Resulta obvio que la calidad de “desertor universitario” es de por sí transitoria y puede revertirse, siempre que el individuo decida hacerlo y sin que haya impedimento alguno para retomar los estudios que fueron abandonados en algún momento.” (IESALC, 2006: XX). En el estudio las causas de la deserción son: las externas al sistema de educación superior, las propias del sistema e institucionales, las causas académicas, y las de carácter personal de los estudiantes. Se resalta además que se ha generado un gran interés por el tema de la repitencia y la deserción en América Latina y el Caribe, ya que se ha detectado como un problema relevante y potencialmente de mayor impacto, “debido al incremento de la matrícula en la educación superior y la creciente incorporación de sectores de menores ingresos” (IESALC, 2006: XX). Como conclusión se resalta que “La



incorporación del tema de la deserción implica un cambio profundo en la docencia, debido la centralidad del estudiante como el actor fundamental de toda acción educativa” (IESALC, 2006: 165).

En el 2007 el Centro Interuniversitario de Desarrollo, realizó el informe "Educación Superior en Iberoamérica Informe 2007". En este trabajo se afirma que en Latinoamérica la distinción público- privado está dejando de operar como una dicotomía con polos opuestos y contrastantes. Más bien, cabe entenderla como un continuo a lo largo del cual se combinan características público-privadas más o menos pronunciadas, según las prácticas y formas institucionales que adoptan varias dimensiones. De igual forma se destacan los altos niveles en la matrícula de nuevos estudiantes en Latinoamérica, entre los años 1975 y 2005, la matrícula se multiplicó en el espacio iberoamericano prácticamente por cuatro veces, hasta superar la cifra de 16 millones de estudiantes. En cuanto a la temática de deserción este informe no destaca aspectos relevantes.

De igual forma en 2011, Brunner y Ferrada realizaron el informe “Educación superior en Iberoamérica”, este trabajo destaca para Colombia que el aumento de cobertura no significa mejoramiento de la calidad. La deserción sigue siendo alta, toda vez que por cohorte se mantiene en 45%, dándose sobre todo en el primer semestre. La mayor deserción en el 2010 se da en las instituciones no universitarias, llegando a 43.86%, mientras en las instituciones universitarias alcanza el 15.56%. En síntesis en el informe se destaca que, los problemas de acceso, equidad, calidad y eficiencia del Sistema de Educación Superior colombiano se mantienen a pesar de los esfuerzos crecientes que se han hecho a través de las políticas públicas. Estas últimas han logrado básicamente aumentar cobertura y mejorar la intervención y el control del Estado en la educación superior. “Quizá el reto fundamental es poder disponer de una política de Estado que evite que las normas se orienten a resolver problemas, más que pensar con visión de futuro la educación que necesita el país. La carencia de una fórmula concertada en materia de aplicación de los recursos sigue siendo el talón de Aquiles para la acción del Estado”. (Brunner y Ferrada, 2011, p. 89).

En Latinoamérica se tienen registros de estudios sobre deserción en todos los países, se ha construido una red de trabajo entre universidades que agrupa 16 países que se denomina ALFA- GUIA. En esta red se han encontrado importantes experiencias de trabajo

en torno a tres líneas temáticas: Factores asociados al abandono (Tipos y perfiles de abandono); prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares y, políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.

Dentro de la revisión por países se destacan en este proyecto algunos trabajos de interés. En 2002 Andrade, buscó abordar la problemática de la deserción universitaria desde la búsqueda de elementos que den cuenta apropiadamente de su ocurrencia, ya que según este autor la denominación del fenómeno como “deserción” sesga la mirada hacia el estudiante, descuidando otros aspectos que podrían resultar relevantes, por lo que propone una nueva denominación como proceso de inclusión, desinclusión, exclusión de estudiantes universitarios. Según Andrade (2002), muchos estudiantes llegan a pensar "nosotros no éramos para la universidad, por lo tanto no es la universidad la que necesita cambiar para darnos un lugar" (p, 18), en cambio, este autor da mayor relevancia al papel de la institución y se pregunta por las prácticas sociales respecto a la universidad, por las variables institucionales y la actitud adoptada por la familia, el grupo de amigos y el contexto de referencia.

En 2011, Donoso y Schiefelbein, realizaron un análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad de Talca buscando tener una visión del fenómeno desde la desigualdad social. Los autores buscaron contextualizar el fenómeno en Chile a partir de estudios centrados en resultados educativos que han dado cuenta de un problema de significación asociado a la pobreza. En cuanto a la retención, los autores destacan que esta situación hace visible las presiones sociales de quienes quieren estudiar y su lucha por la obtención de recursos financieros para ello. De esta forma, la hipótesis de las habilidades y aptitudes para estudiar en la universidad ha perdido fuerza hacia la obtención de oportunidades asociadas al financiamiento de los estudios, aportando mayor complejidad al fenómeno de la retención de estudiantes.

Para estos autores la deserción estudiantil debe ser leída desde el concepto de exclusión y en su relación con los conceptos de pobreza y desigualdad. En función de ello se derivan consecuencias sobre las nociones de desempleo y de precariedad laboral, que evidencian la crisis de la sociedad de mercado y, finalmente, la concepción de ciudadanía y

sus limitaciones. En razón de ello “la exclusión social” puede definirse como el resultado final de un proceso de acumulación de desventajas que va produciendo un impacto negativo en la relación individuo-sociedad. Como tal, revela la vulnerabilidad de sectores de la población que quedan atrapados en círculos de desventajas, también llamados círculos no-virtuosos. El enfoque de la exclusión social podemos comprenderlo como la identificación de los factores de vulnerabilidad que genera el proceso de acumulación de desventajas, proceso que podría derivar a una fractura del lazo social.

TIPOLOGÍA DE INVESTIGACIONES SOBRE DESERCIÓN, ABANDONO, RETENCIÓN Y PERMANENCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA EN EL ÁMBITO LATINOAMERICANO

Estudios generales	
Brunner, J., Ferrada, R. (2011).	Educación superior en Iberoamérica.
Centro Interuniversitario de Desarrollo (2007).	Educación Superior en Iberoamérica.
Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2006).	Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.
Estudios por países	
Donoso, S., Schiefelbein, E. (2011).	Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social.
Andrade, L. (2002).	Los estudiantes y el significado acerca de los estudios universitarios: reflexión y propuesta metodológica.

Cuadro 18. Tipología de investigaciones sobre deserción, abandono, retención y permanencia estudiantil universitaria en el ámbito latinoamericano

2.2 Marco conceptual

2.2.1 Deserción y abandono estudiantil

El abandono estudiantil es una problemática de la educación en general, afecta a entidades educativas públicas y privadas; y ha sido motivo de múltiples estudios institucionales, regionales e internacionales, que han buscado indagar las posibles causas y factores que intervienen en él, así como la formulación de propuestas de intervención que garanticen la permanencia de los estudiantes.

En la actualidad hay discusiones en cuanto a la mejor manera de nombrar un fenómeno como éste, que refiere a la salida de los estudiantes de la educación superior. Algunos trabajos plantean que “Desde el punto de vista institucional, todos los estudiantes que abandonan su educación superior pueden ser clasificados como desertores, en este sentido, muchos autores asocian la deserción con los fenómenos de “mortalidad” académica y retiro forzoso” (Vásquez, Castaño, Gallón, Gómez, 2003, p.12).

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la deserción ha sido definida de diferentes maneras, en su Glosario de Educación Superior (2007) se define como el “abandono que realiza un estudiante de manera voluntaria o forzosa, por dos o más períodos académicos consecutivos, del programa académico en el que se matriculó. Este abandono por parte del estudiante puede ser de la institución de educación superior e inclusive, del sistema educativo” (p. 7). También, según el Ministerio, se puede definir la deserción como “una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos lo cual equivale a un año de inactividad académica” (MEN, 2010, p. 2). De igual forma, para el Ministerio “La deserción estudiantil es una problemática multicausal, compleja, comporta diversidad de actores (públicos y privados: individuos, familias, Estado) y dimensiones (académica, financiera, socioeconómica, psicológica, social). (MEN, 2008, p. 14). Los cambios y matices que se presentan en estos conceptos dan cuenta de perspectivas teóricas dominantes, desde las cuales se asume la observación del fenómeno y consecuentemente, la comprensión del

mismo en ámbitos diversos, en lo local y en lo internacional. Esta idea permite poner en contexto la discusión que se genera en el país, fruto de los proyectos de investigación desarrollados.

“El término deserción se acuña a finales de los 60 para nombrar el abandono voluntario de los estudios. En años subsiguientes se amplía el uso del término por parte de muchos autores incluyendo allí el abandono forzado, reglamentario o fracaso académico. La deserción, término asociado a la jerga militar, se inserta de alguna forma con naturalidad en la terminología de la administración e investigación académica en las Universidades de habla hispana, aunque la traducción del término anglosajón *dropout*, usado en estudios asociados al tema, se refiere más a abandonar o desprenderse, en efecto, de los estudios académicos”. (Castañeda, 2010, p. 16). Según Pineda y Pedraza, “La deserción es un problema de política educativa. La deserción está relacionada con la exclusión social y limita el acceso de los individuos a diferentes oportunidades asociadas con la escolaridad, en general”. (2011, p. 157).

Todo lo anterior y el debate en torno a la denominación del fenómeno, debido a que la deserción se plantea como retiro voluntario del sistema educativo, mientras que el abandono como “el proceso voluntario o forzoso por el que un estudiante no continúa sus estudios” (Arriaga, Burillo, Carpeño, Casaravilla. 2012, p. 3), pone de manifiesto la pregunta por la responsabilidad institucional frente a este fenómeno. Algunas investigaciones actuales plantean “¿Qué responsabilidad tiene la Universidad respecto al del alejamiento del estudiante que ingresa?” (Carbajal, 2012, p. 2) y de esta forma se muestra otra perspectiva en la cual se evalúan las políticas institucionales y sus repercusiones en el ingreso y la permanencia de los estudiantes. De igual forma se plantean otro tipo de definiciones del abandono: “Cuando un estudiante aspira y no logra concluir su proyecto educativo” (Giovagnoli, 2002, p. 30), definición en la que se hace énfasis en el estudiante y el logro de los objetivos propuestos.

La deserción se puede clasificar según el tiempo de ocurrencia de la salida: a) Deserción precoz: individuo que habiendo sido admitido por la universidad no se matricula. b) Deserción temprana: individuo que abandona sus estudios en los primeros semestres del

programa. c) Deserción tardía: individuo que abandona los estudios en los últimos semestres.

De otra parte, la deserción desde una dimensión espacial permite estudiar: a) La deserción institucional: caso en el cual el estudiante abandona la institución, b) La deserción interna o del programa académico: situación en la que un estudiante hace cambio a otro programa de la misma institución de educación.

De las anteriores definiciones se desprende una primera diferenciación para los casos de deserción consistente en que el abandono puede ser transitorio o definitivo. Además podemos encontrar en ellas la diferenciación entre lo que se conoce como movilidad interna o externa del sistema. De alguna manera la “deserción” es algo que el individuo “decide”, aun cuando tal decisión no sea la expresión exacta de su voluntad. Por ejemplo, “la realidad socioeconómica es algo que puede acompañar la decisión, que al parecer era voluntaria. De todas formas, los elementos que acompañan la decisión subjetiva son en algún momento objetivos. También en la deserción por motivos académicos pueden mediar elementos subjetivos y objetivos” (Meléndez, Meriño, Londoño, Pana, 2008, p. 8)

Sin embargo, en algunas recientes investigaciones se cuestiona la palabra deserción por su marcada connotación negativa y por ser una palabra que remite al ámbito militar, que estigmatiza y pone toda la carga de responsabilidad sobre el sujeto considerado como un traidor “un discurso que construye a un sujeto “desertor” y cuyas connotaciones generan toda una serie de posturas que lo estigmatizan” (Moreno y Montoya. 2010, p. 53). De igual forma se plantea que se debe “revisar la manera de nombrar la situación de los estudiantes que deben retirarse de sus estudios y revisar el calificativo que se le da a los estudiantes que no logran terminar su formación académica cuando se les llama desertores y la carga ideológica que el término trae consigo, y que al final trata de homogeneizar de manera parcializada a una problemática que podemos ver como particular a cada quien”. (p. 83). Por lo que en esta propuesta de investigación se ha optado por nombrar el fenómeno como abandono de los estudios universitarios. Teniendo presente que los antecedentes del fenómeno se nombran como deserción, principalmente.

En cuanto a los estudios sobre la deserción Tinto (1975) plantea que “El estudio de la deserción de la educación superior es extremadamente complejo, pues implica no sólo una variedad de perspectivas sino también una gama de diferentes tipos de abandono” (p. 15). De igual forma este pionero en su investigación sobre la deserción argumenta que “la deserción no sólo depende de las intenciones individuales sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en una cierta universidad” (p. 22). Por lo que este autor diferencia las variables individuales, institucionales, académicas y estatales, como vitales para el proceso de comprensión de la situación de deserción.

Actualmente y debido a la carga ideológica que lleva consigo el concepto de deserción, se ha acuñado el concepto de abandono, definido como “la interrupción de la trayectoria académica individual, que genera una distancia entre las expectativas subjetivas que sustentaban un proyecto educativo y las posibilidades objetivas de llevarlo a buen término” (Universidad Nacional de Colombia, 2005, p. 24).

En este sentido, se plantea que el abandono de la educación es una dificultad que no permite el cumplimiento del derecho constitucional a la educación que se promulga en la Carta Magna. La salida sin graduación de los estudiantes, cuestiona de manera inmediata el Sistema de Educación Superior, ya que desde esta óptica el sujeto quedaría excluido del sistema y no se cumpliría el mandato constitucional, igual como acontece con muchos de los aspirantes que desean ingresar y no lo logran debido a los requisitos del ingreso. En este punto, es necesario dar claridad de que el objetivo del sistema no debe ser retener a la fuerza a todos los que ingresan, sino fortalecer sus capacidades institucionales para brindar la asesoría necesaria y los servicios de bienestar requeridos en la medida de las posibilidades, para evitar que no se tome una decisión equivocada a la hora de querer salir de la educación superior, ya que “fortalecer la permanencia de los estudiantes en las universidades son fundamentales para los organismos responsables de la educación, en el camino hacia el desarrollo” (Universidad Nacional de Colombia. 2009, p. 3) y particularmente en la Universidad de Antioquia se plantea como un objetivo dentro del plan de desarrollo, la reducción del abandono.

2.2.2. Retención y permanencia estudiantil.

Desde otra perspectiva, el concepto de retención es entendido como “la capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de los estudiantes en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes” (Organización de Estados Americanos (OEA) y Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD), 2006, p. 19). Este concepto excluye, como tal, la responsabilidad del sujeto en la deserción; es empleado en diferentes ámbitos de la educación para cuenta de la acción o del conjunto de estrategias de la institución que buscan evitar que los estudiantes se retiren del sistema educativo. (Universidad de Antioquia, 2010, p. 2)

A su vez “la permanencia estudiantil como objeto de seguimiento e intervención implica la indagación y búsqueda de diversas condiciones que pueden afectar positiva o negativamente la decisión de finalizar un proyecto de formación profesional como: calidad educativa, medios de apoyo, acompañamientos, proyectos de vida de los estudiantes, entre otras. La permanencia estudiantil es entendida entonces como el escenario que evidencia la decisión del universitario de realizar el programa ofrecido por la institución educativa, y que es favorecida por condiciones institucionales, académicas y socio-ambientales; una permanencia con un sentido, la de realizar un proyecto académico que hace parte del proyecto de vida, una permanencia generadora de bienestar en tanto corresponde al deseo del estudiante.” (Universidad de Antioquia, 2010, p. 2)

Existe una diferencia entre la retención y la persistencia. Mientras la retención se relaciona más con la capacidad que tiene una institución de retener a sus estudiantes desde su primera matrícula hasta su graduación, la persistencia se refiere a la habilidad que tienen los estudiantes de permanecer matriculados en una institución de educación superior hasta obtener su grado, sin importar si realiza traslados entre distintas instituciones. (Torres, 2010, p.16). La permanencia puede verse influenciada por otra cantidad de factores adicionales a las características socioeconómicas y por lo tanto académicas de los estudiantes. Estas pueden ser la “afinidad del estudiante con la carrera a la que se matriculó,



el logro académico y las oportunidades económicas del estudiante tanto para el pago de la matrícula como para su sostenimiento personal, el capital cultural previo y el ambiente familiar de estudio que inciden en el rendimiento académico, entre otros” (Sánchez, Quiroz, Reverón y Rodríguez, 2002, p. 10). Para estos autores la permanencia en la educación superior en las universidades públicas está determinada “por factores “estructurales” tales como los ingresos familiares, las habilidades (reflejadas en las pruebas del ICFES) las cuales dependen de las características de las familias y la calidad de la educación secundaria”. (2002, p. 44).

2.2.3. Culturas académicas y culturas locales

Este proyecto de investigación precisa de un acercamiento a los conceptos de cultura académica y cultura local con el propósito de hacer otra lectura del fenómeno del abandono estudiantil universitario. Estos dos conceptos contribuyen a la configuración de una mirada sobre el fenómeno del abandono estudiantil universitario desde una perspectiva cultural que tal vez no ha sido suficientemente explorada en los estudios sobre la deserción y el abandono estudiantil universitario.

Desde una perspectiva teórica el concepto de cultura académica ha sido suficientemente desarrollado, existen fuentes reconocidas en revistas nacionales e internacionales con abordajes diversos en los que se describe el concepto de cultura académica en torno a la figura del profesor universitario, los roles y ritos propios del mundo académico, especialmente en sus tareas intelectuales como investigador y como productor de saber, en un mundo altamente competitivo en el que median relaciones de saber y de poder. (Becher,2001). De acuerdo a Milicic, Sanjosé, Utges y Salinas (2007) se puede definir la cultura académica como “un conjunto aprendido de interpretaciones compartidas, profesores y profesionales, que integran creencias, normas, valores y conocimientos, y que determinan el comportamiento de un grupo de profesores que actúan en un ámbito determinado en un tiempo dado” (p. 265). Para estos autores “La cultura académica se evidencia a través de las normas, creencias y valores que pueden ser investigados estudiando el pensamiento del profesor, sus acciones y sus producciones materiales” (p. 265).

Otros autores, por su parte, se han interesado en caracterizar los rasgos de la cultura académica universitaria y las implicaciones que tiene tal apropiación, para los procesos de enculturación científica. Para Toulmin (1977) este proceso de enculturación científica hace posible el ingreso en una comunidad científica.

Se habla de culturas académicas en plural, a partir del reconocimiento de que la formación en una profesión o en una disciplina académica es un proceso de enculturación científica en el que se hace apropiación de los cánones propios de la profesión o la disciplina correspondiente. Así, el conjunto de los estudiantes que abandonan sus estudios universitarios representan el conjunto de las culturas académicas, pues cada uno, a su modo, se vió enfrentado a la cultura académica del programa académico elegido. Y, Si bien puede hablarse de cultura académica, en la medida en que son identificables atributos de esa cultura que son comunes a toda formación disciplinar o profesional, también es cierto que existen rasgos diferenciadores entre disciplinas y entre profesiones (conocimientos, lenguajes, prácticas, ritos, sistema de valores compartidos...), que dan cuenta de la diversidad de cultural que caracteriza a la universidad.

Hernández y Carrascal (2002) describen tres atributos de la cultura académica que están presentes en toda formación universitaria, ya sea disciplinar o profesional: la discusión racional, la tradición escrita y la prefiguración de las acciones. Esos tres elementos permiten que se genere discusión racional, acumulación y crítica por medio de textos escritos, a través de lenguajes elaborados del conocimiento, lo que impide con frecuencia una verdadera participación de las comunidades afectadas o comunidades locales. Estos autores destacan además que “Las comunidades que se ocupan de la producción de conocimientos científicos se encuentran hoy muy desarrolladas y altamente organizadas y jerarquizadas. Las relaciones que esas comunidades establecen con otras esferas como la producción, el mercado o la política son muy complejas y más o menos intensas, dependiendo del desarrollo científico-técnico del sector o de las necesidades reconocidas de racionalizar los procesos; pero también internamente se establecen tensiones y relaciones de poder que es conveniente mencionar” (p. 54).

Esta cultura académica es restringida “Dada la complejidad de los lenguajes propios de los niveles académicos más avanzados, el reconocimiento social, que se deriva de la calidad del trabajo académico realizado y de los vínculos previamente establecidos, sólo



puede ser dado por quienes participan en la comunidad como potenciales competidores y como pares” (Hernández y Carrascal, 2002. p. 14) por lo que otra persona que venga de otro contexto o no se encuentre inscrita dentro de la disciplina académica puede tener dificultades para adentrarse en esta particular cultura o simplemente no encontrar cabida en la cultura académica que se presenta en este caso como restringida para cierto número de personas.

Para Hernández y Carrascal (2002) es fundamental la formación en una disciplina para que se de la cultura académica; de ella dependen las condiciones requeridas para generar conocimiento y sin ella no se podría avanzar en el conocimiento sobre un asunto. Castro (2007) a propósito plantea que “las disciplinas recortan ciertos ámbitos del conocimiento y definen ciertos temas que son pertinentes única y exclusivamente a la disciplina” (p. 85). De la misma manera señala que: “En prácticamente todos los currículos universitarios, las disciplinas tienen un canon propio que define cuáles autores se deben leer (las “autoridades” o los “clásicos”), cuáles temas son pertinentes y qué cosas deben ser conocidas por un estudiante que opta por estudiar esa disciplina” (p. 85).

De otro lado, cuando un estudiante ingresa a la universidad viene de un contexto educativo y se encuentra con una cultura académica que comparada a la experimentada en su proceso educativo anterior es muy diferente, por lo cual tendría que tener un proceso de acomodación o enculturación, como lo plantean Milicic, Sanjosé, Utges y Salinas (2007) “Los estudiantes que ingresan a una carrera, de inmediato comienzan el proceso de inserción en dicha cultura académica o enculturación, que les lleva a abrazar las costumbres, tradiciones, normas, valores y creencias profesionales del grupo, generalmente de forma acrítica con escasa justificación racional y contrastación con otras posibilidades alternativas” (p. 264).

En una mirada crítica a la cultura académica universitaria, en las últimas décadas se han hecho importantes cuestionamientos, desde la corriente de pensamiento latinoamericano de decolonización del pensamiento. Para autores como Sierra y Fallon la cultura académica se inserta en un paradigma que privilegia el modelo hegemónico de ciencia occidental: “El modelo universitario imperante nos presenta teorías y prácticas científicas como esfuerzos de grandes individuos y como si fueran de carácter “universal” y “neutral”, cuando realmente conllevan relaciones de poder, al establecer conceptos como



los de “superioridad” y “subdesarrollo” que sirven para deslegitimar otras maneras de ser, pensar y habitar el mundo” (2013, p. 243). En este sentido, otro tipo de saber proveniente de una cultura local puede ser rechazado como invalido o simplemente no ser tenido en cuenta. Lo que preocupa, como lo plantean Sierra y Fallon, es que: “Ni los currículos ni las practicas académicas han sufrido cambios sustanciales que les permitan participar activamente de los procesos organizativos de sus comunidades, profundizar en la complejidad de sus culturas y abordar las presiones globales que les afectan” (p. 243). Según Sierra y Fallon “siguen imperando modelos asimilantes y aculturizantes”. (p. 243). En la misma dirección, estudiantes que provienen de otros contextos no logran dar sentido a ritos y tradiciones propias de la cultura académica (porque ella en si misma se nos presenta de manera hermética, cerrada, elaborada) desde las lógicas propias de su cultura local sino a partir de mediaciones interculturales que permitan reconfigurar y hallar nuevos sentidos frente a las prácticas en confrontación.

Pensar el fenómeno del abandono estudiantil universitario haciendo ingresar en su reflexión los conceptos de cultura académica y de cultura local implica construir una mirada integradora que haga visible el universo de significación que se configura en la interacción entre actores, contextos y escenarios. Permite además, una comprensión global del fenómeno del abandono estudiantil universitario buscando encontrar desde el todo respuestas a interrogantes planteados, contrario a estudios que se encargan de explorar los efectos de variables y que buscan generalizaciones basadas en una comprensión aislada del fenómeno.

Entender el abandono de los estudios universitarios como un acontecimiento que depende en gran medida de procesos de interacción cultural que tienen ocurrencia en determinados contextos y escenarios permite estudiar la naturaleza de tales interacciones, los espacios de acercamiento y desencuentro, las condiciones que posibilitan o no la interacción. Pero también, acercarse a diversas realidades y aprender de la pluralidad de las miradas sobre el fenómeno desde las diferentes disciplinas sin excluir voces de los actores involucrados.

De manera similar a como se ha hecho el acercamiento al concepto de cultura académica, el concepto de cultura local exige búsquedas que conduzcan a la elección teórica más consistente con la mirada que circula en torno al problema de investigación.

Para la UNESCO, la cultura puede considerarse “como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (1982, p. 1). Esta definición da cuenta de elementos interesantes para comprender lo local, pues da cabida a expresiones que reconocen lo singular y lo particular, en cada contexto.

Según Estévez “la cultura local abarca todas las manifestaciones de la vida protagonizadas por los naturales de una región, y refleja vivencias, sentimientos, realidades, aspiraciones y la producción material artístico literaria de ese conjunto humano que actúa o piensa en función del mejoramiento de su patria chica. El espacio habitado, local o regional, es un producto social que demuestra un movimiento dialéctico y, como tal, es histórico. La conducta de sus habitantes está condicionada por la vida espiritual, las tradiciones heredadas y, fundamentalmente, por las relaciones contradictorias que se desarrollan en la práctica social y política” (2009, p. 17). Esta cultura local es particular y no atiende en ocasiones a generalizaciones o procesos enfocados en dinámicas de producción y generación de capital, sino que se basa en el relacionamiento de sus miembros, con condiciones históricas, sociales específicas.

Continúa Estévez argumentando como “la cultura local, es portadora del conjunto de expresiones materiales y espirituales propias de un determinado territorio, posee valores creados a partir de las relaciones simbólicas que sostienen unidas una determinada sociedad de grupo” (Estévez, 2009, p. 17). A su vez Sotomayor por cultura local debe entenderse “el conjunto de rasgos distintivos, materiales y espirituales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una localidad, así como artes y letras, modos de vida, valores, tradiciones y creencias, que a la vez la insertan en el conjunto nacional”. (Sotomayor, 2009, p. 2). En estas definiciones se destaca los rasgos particulares que hace única a la cultura local, estos rasgos distintivos y específicos permitirán tener en cuenta asuntos que surgen de lo local y que permiten nuevas comprensiones acerca del abandono estudiantil universitario en una región como el Oriente Antioqueño, ya que no tienen las mismas condiciones estudiantes que reciban su formación en otro lugar a quienes lo hagan en la Universidad de Antioquia Seccional Oriente.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En cuanto a su relación con lo educativo, el reconocimiento de la cultura local hace emerger asuntos relevantes del contexto “se concede a la cultura local un extraordinario papel educativo para los estudiantes universitarios, tomando en cuenta que la educación es un medio a través del cual el hombre se hace a sí mismo, siendo el nivel de un hombre o de la sociedad, la medida de su cultura” (Sotomayor, 2009, p. 3)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

3. Diseño metodológico.

3.1 Tipo de Investigación

El acercamiento al estado del arte sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia permitió establecer, en la última década, el campo de problemas, el mapa temático y los enfoques metodológicos predominantes en el estudio de la deserción. El ejercicio teórico de comprensión del objeto de estudio de la investigación posibilitó, como ya se dijo en páginas anteriores, tomar distancia de estudios descriptivos sobre el fenómeno realizados desde enfoques cuantitativos y emprender el reto de una búsqueda hacia una comprensión alternativa del mismo; teóricamente, apoyado en una perspectiva cultural del fenómeno del abandono estudiantil universitario y metodológicamente, configurando un diseño metodológico consistente con esa perspectiva cultural.

En el proceso de investigación, fue de gran importancia hacer emerger la voz de sujetos que han enfrentado la situación de abandono de sus estudios universitarios, puesto que en muchas de las investigaciones desarrolladas, la experiencia de abandono es borrada por el dato estadístico, diluyéndose en variables que describen el fenómeno de manera cuantitativa. En este sentido, se reconoce la importancia de recurrir a la historia de vida, focalizada en la experiencia de abandono de los estudios, buscando reconstruir la situación que tuvo como cierre la decisión de abandono.

El proyecto de investigación se enmarca dentro del **paradigma de la investigación cualitativa** “Perspectiva metodológica que privilegia la necesidad de comprensión de los fenómenos a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas y que supone la interacción entre el investigador y el investigado en el proceso de construcción de conocimiento”. (Araya, 2002:7). La elección de esta perspectiva metodológica fue deliberada e intencional no sólo por la naturaleza del objeto de estudio (entendido como un fenómeno social que tiene ocurrencia en contextos culturales de interacción y de producción colectiva de significados), sino también por la necesidad de dar la mayor relevancia a la interacción directa entre el investigador y las fuentes primarias. Esto no significa que se haya desplazado a un segundo plano, el papel de las fuentes secundarias que también facilitan y nutren la información que da sustento a la investigación. Para la investigación cualitativa

“Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación” (Sandoval, 2002:41).

Según Castillo, Jaimes y Chaparro (2001), una característica fundamental en la investigación cualitativa es “hacer de la cultura el concepto central, puesto que la entiende como dimensión simbólica y representativa de las prácticas sociales; desde la cultura los sujetos se orientan y se interpretan” (Castillo, Jaimes y Chaparro, 2001: 39). En esta lógica se inscribe el proyecto de investigación, ya que busca comprender el fenómeno del abandono estudiantil universitario en la interacción entre culturas locales y académicas, en un intento por producir una lectura alternativa sobre este fenómeno. En este sentido, la investigación también debe explorar continuidades y discontinuidades en torno a la inserción del sujeto dentro de la cultura académica y, la cultura escolar, constituye ese primer trayecto en el que los sujetos participan en prácticas relacionadas con la apropiación de saberes.

Desde el punto de vista metodológico, se eligió una aproximación **fenomenológico-hermenéutica** al abandono estudiantil universitario con el propósito de tener un acercamiento a la experiencia subjetiva de sus protagonistas tal como ellos y ellas la vivieron, sin desconocer la dimensión histórica y contextual del mismo, ni la participación de otros actores en la configuración de la situación que dio lugar a la decisión de abandono de los estudios universitarios. Esto supone reconocer la presencia de otros actores (profesores, personal administrativo, padres de familia, compañeros de estudio) que están allí involucrados haciendo parte de ese sistema de significación que se configura en torno a la situación del abandono.

Como lo han planteado otros autores a partir de Heidegger la fenomenología es una hermenéutica, por lo que se debe comprender el contexto general en el que se desarrollan los fenómenos. De acuerdo a León (2009) “Los objetos no se dan a la consciencia aisladamente sino insertos en un contexto mayor en el que se destaca como lo que son. Este contexto es el mundo, horizonte general de todo lo que es y puede llegar a ser contenido de la experiencia. (p. 3)”, por lo que el enfoque fenomenológico-hermenéutico permite hacer una reflexión crítica y reflexiva sobre el fenómeno en su dimensión histórica y contextual con el fin de hacer visible otras dimensiones del fenómeno, quizás discontinuidades,



repeticiones, recurrencias que hacen ver la experiencia de abandono en su singularidad y, de esta manera, lograr avanzar hacia una mayor comprensión de su significado. “El investigador fenomenológico-hermenéutico está interesado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos así como por el sentido y la importancia que éstos tienen” (Ayala, 2008, p. 411).

Según Sandoval (2002), el enfoque fenomenológico implica: Intuición, análisis, descripción, observación, exploración de las creencias, interpretación de los significados ocultos o incompletos. De manera complementaria, Salgado (2007), señala que los diseños fenomenológicos “se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes y se responde a la pregunta ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? El centro de indagación de estos diseños reside en la(s) experiencia(s) del participante o participantes”. (p.73). En este sentido, el acercamiento a la dimensión subjetiva de los participantes de la investigación desde la narración de su propia experiencia de abandono permitió reconocer percepciones, creencias, compromisos epistemológicos, valores, motivaciones, es decir, el repertorio de significados que hacen comprensible para un otro, la experiencia de abandono y consecuentemente la construcción de otra mirada sobre el mismo.

De manera consistente con el enfoque fenomenológico-hermenéutico se eligieron como estrategias metodológicas el estudio de caso y la historia de vida:

Se considera el **estudio de caso** como estrategia, primero, porque esta investigación situó el estudio del fenómeno del abandono estudiantil universitario en la Seccional Oriente y segundo, porque al introducir la perspectiva cultural en el estudio del fenómeno de abandono (desde la interacción entre culturas académicas y culturas locales), la investigación asumió como unidad de investigación cada experiencia de abandono estudiantil relatada por estudiantes de la Seccional Oriente, es decir, se instaló como acontecimiento significativo dentro de un marco sociocultural particular. De acuerdo a Stake (1994) “El propósito del estudio de caso no es representar al mundo, sino representar el caso. Un caso no puede representar el mundo, pero sí un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados” (p. 245).

La Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia, como caso, en esta investigación, inició labores en la región del Oriente Antioqueño con la oferta de programas de pregrado y posgrado desde 1998. Después de más de 15 años de labores es fundamental que se despliegue la mirada de los investigadores, allí donde emergen preguntas y problemáticas en relación con sus dinámicas propias y la particularidad de sus procesos académicos, para ser intervenidas de manera diferente. Deben reconocerse las dinámicas de las Seccionales y buscar salidas desde las realidades de los territorios, en tal dirección, la presente investigación posibilitó lecturas sobre el Programa de Regionalización de la Universidad de Antioquia, reconocido como uno de los más importantes del país.

Otra estrategia, muy afín con la descripción fenomenológica del abandono estudiantil universitario es la **historia de vida focalizada** hacia un acontecimiento particular de la vida de la persona, con apoyo en la entrevista profundidad. La historia de vida, dentro de este proyecto, cumplió una función sustancial dentro del diseño metodológico de la investigación en cuanto hizo posible, con apoyo en la entrevista en profundidad, convertir la experiencia de abandono de los estudios en una historia de vida focalizada.

En la investigación se tuvo especial cuidado en la aplicación rigurosa de la técnica que conduce a la producción de la historia de vida. Desde el punto de vista teórico Homero Saltalamacchia y Marcela Cornejo fueron, entre otros autores, referentes importantes para lograr este propósito. La historia de vida focalizada en la experiencia de abandono de los estudios universitarios es la concreción final de un proceso que requirió de la realización de tres encuentros. En el primer encuentro se hizo una contextualización del proyecto de investigación, se solicitó su consentimiento escrito para participar como informante clave de la investigación y se dio inicio a la primera entrevista en profundidad. En el segundo encuentro se realizó una segunda entrevista en profundidad con apoyo en un nuevo instrumento. Los dos instrumentos que se diseñaron para conducir las entrevistas en profundidad fueron sometidos al juicio de expertos. Finalmente, en el tercer encuentro el participante leyó la reconstrucción de la experiencia en la historia de vida producida, con la posibilidad de introducir las rectificaciones o complementación de las ideas que fueren necesarias. Para Saltalamacchia este tercer encuentro: “1) devuelve a los entrevistados el

fruto de la investigación en la que participaron; 2) estimula nuevas elaboraciones por parte de los entrevistados a partir de la posibilidad de pensar ahora sobre una reconstrucción más global de su experiencia; 3) da a los entrevistados los elementos para que juzguen sobre la pertinencia o no, de autorizar al investigador la inclusión de sus nombres en el informe final de la investigación”.

3.2 Población y Muestra

La población de este estudio comprende a estudiantes de diferentes programas académicos y modalidad de estudio (presencial, presencial concentrada y virtual), de la Seccional Oriente, que abandonaron sus estudios universitarios en un período comprendido entre el primer semestre de 2011 y el segundo semestre de 2012. Este período abarca cuatro cohortes de estudiantes “desertores” de acuerdo al Sistema para la Prevención de la Deserción en Instituciones de Educación Superior (SPADIES) de los semestres académicos: 2011-1, 2011-2, 2012-1 y 2012-2.

De acuerdo al MEN, existe deserción sólo después de transcurridos dos años de la salida del estudiante de la Institución. La población de estudiantes que abandonó sus estudios en la Seccional Oriente durante ese período y según la base de datos de la Seccional es de 246 casos, de los cuales 142 son hombres y 104 son mujeres. (Ver cuadros números)

Se solicitó a la Dirección de Admisiones y Registro un listado de estos estudiantes con información personal, tal como aparece registrada en el Sistema MARES de la Universidad de Antioquia, sobre: género, edad, ubicación geográfica (municipio y zona), facultad, escuela o instituto, programa académico, modalidad de estudio, la condición del estudiante, el motivo de su salida, el semestre de abandono, entre otros. Esta información permitió establecer el número y porcentaje de estudiantes por cada categoría y, en especial, caracterizar la población.

Se realizaron sucesivas revisiones al listado de estudiantes con los siguientes propósitos: enriquecer y precisar la base de datos, redefinir el tamaño de la población y

afinar criterios para la selección de la muestra. Estas revisiones se hicieron a partir de las siguientes dos acciones:

1) Análisis de la historia de vida académica de cada uno de ellos, en el Sistema MARES:

Como resultado de esta actividad se actualizaron 114 casos y se complementaron datos sobre: programas cursados en la universidad, semestre de salida, materias cursadas, materias perdidas, situación académica (desertor, rendimiento insuficiente, período de prueba, activo, cambio de programa). En los casos revisados se encontraron estudiantes que habían desertado anteriormente de otro programa, este asunto es importante porque los estudios sobre deserción han mostrado que quienes tienen antecedentes de deserción son más propensos a tener una nueva salida de los estudios. Se revisaron además algunos casos particulares en los cuales solo les faltaba una o dos materias para graduarse, estudiantes que se encontraban nuevamente activos cursando otro programa en la universidad, estudiantes que no continuaron en la universidad a pesar de que tenían promedios sobresalientes, estudiantes que no tenían ingresada ninguna nota en el sistema lo que hace suponer que se matricularon pero no ingresaron a ninguna clase, estudiantes a los que solo les faltaba la nota de trabajo de grado para terminar sus estudios, estudiantes que perdieron todas las materias, estudiantes que provenían de instituciones rurales o urbanas del departamento o del país.

2) Contacto telefónico con estudiantes para precisar el motivo de abandono de sus estudios:

Esta actividad permitió establecer si los datos de contacto continuaban vigentes (números telefónicos y/o correos electrónicos). Se preguntó a los estudiantes: Qué motivos tuvieron para abandonar la Universidad y si influyeron causas académicas en la decisión. En el contacto telefónico se encontró que cerca del 50% de los estudiantes tenía: datos errados, o cambiaron de lugar de residencia, por tal razón se les buscó también por correo electrónico y por redes sociales como Facebook. Otro hallazgo importante al momento de realizar el contacto telefónico fue que en la mayoría de los estudiantes varió el motivo de salida con respecto al que se encuentra consignado en la base de datos de la universidad.

Las dos actividades anteriores permitieron redefinir la población que quedó conformada por 91 estudiantes, 35 mujeres y 56 hombres. En su mayoría, abandonaron sus estudios en los primeros semestres de los programas de: Administración de empresas, Artes plásticas, Contaduría, Gestión cultural, Ingeniería agropecuaria, Ingeniería ambiental, Ingeniería de alimentos, Ingeniería de sistemas, Licenciatura en lengua castellana, Licenciatura en música, Licenciatura en artes plásticas, Licenciatura en ciencias naturales, Licenciatura en educación especial, Licenciatura en filosofía, Licenciatura en matemáticas y física, Matemáticas, Medicina veterinaria, Microbiología y bioanálisis, Psicología, Sociología, Tecnología en artesanías y Tecnología en regencia de farmacia. Sus municipios de residencia son, principalmente, El Carmen de Viboral, La Ceja y Rionegro. De igual forma la mayoría de los estudiantes pertenecen al rango de edad entre 18 y 22 años.

Programa Académico	No. de estudiantes
Administración de Empresas.	8
Artes Plásticas.	2
Contaduría.	9
Gestión Cultural.	1
Ingeniería Agropecuaria.	4
Ingeniería Ambiental.	8
Ingeniería de Alimentos.	10
Ingeniería de Sistemas.	1
Licenciatura en Educación Básica Humanidades y Lengua Castellana.	2
Licenciatura en Ed. Básica énfasis Artes y Cultura: Música.	2
Licenciatura en Educación Artes Plásticas.	5
Licenciatura en Ed. Básica, énfasis Ccias. Naturales y Ed. Ambiental.	4
Licenciatura en Educación Especial.	1
Licenciatura en Filosofía.	10
Licenciatura en Matemáticas y Física.	1
Matemáticas.	9
Medicina Veterinaria.	1
Microbiología y Bioanálisis.	2
Psicología.	2

Sociología.	2
Tecnología en Artesanías.	3
Tecnología en Regencia de Farmacia.	4
Total	91

Cuadro 19. Selección estudiantes por programa.

Selección de la muestra

La selección final de los sujetos-participantes se basó en el **muestreo basado en criterios** con el fin de identificar los informantes claves más ajustados a los propósitos de esta investigación. Es decir, informantes para quienes su motivo de retiro de la universidad estuvo relacionado con causas académicas (exigencia académica, metodología, evaluación, relación con profesores, plan de estudios, compatibilidad con la carrera, entre otras).

Se buscó además, que la muestra conformada por 21 casos conservara las características generales de la población, en relación con las categorías más básicas (edad, programa académico y semestre en el que se abandonaron los estudios, ubicación geográfica) y a la posibilidad de que las personas accedieran a participar en la investigación relatando su experiencia de abandono de sus estudios universitarios.

Programa Académico	No. estudiantes
Administración de Empresas	2
Artes Plásticas	1
Contaduría.	2
Gestión cultural.	1
Ingeniería Ambiental.	3
Ingeniería de Alimentos.	3
Ingeniería de Sistemas.	1
Licenciatura en Ed. Básica énfasis Artes y Cultura: Música.	1
Licenciatura en Educación Artes Plásticas.	1

Licenciatura en Ed. Básica, énfasis Ccias. Naturales y Ed. Ambiental.	1
Matemáticas.	2
Medicina Veterinaria.	1
Psicología.	1
Tecnología en artesanías.	1
Total	21

Cuadro 20. Selección de la muestra.

En este momento de la investigación se contaba con 21 participantes que conservaban características de la población general y a los cuales se podía acceder. En estos casos se hallaron situaciones particulares que mostraron dificultades académicas y características en cuanto a la edad, el programa, la modalidad y zona de residencia; categorías importantes para el proyecto. Con estos criterios se llegó a nueve casos que, en sus particularidades, refieren a asuntos de interés y se decide realizar contacto con ellos y comenzar la entrevista inicial.

Finalmente, la muestra se compuso de 9 estudiantes participantes, 6 mujeres y 3 hombres; de los programas de Gestión cultural, Ingeniería de alimentos, Lic. En ciencias naturales, Psicología, Medicina veterinaria, Tecnología en artesanías, Contaduría, Ingeniería de sistemas, Administración de empresas. Estos programas recogen características generales de la muestra y representan diferentes áreas del conocimiento y pluralidad de culturas académicas que coexisten en la universidad. Estos estudiantes están residenciados en los municipios de Rionegro, La Ceja, El Carmen de Viboral, Guarne y Marinilla, siete en la zona urbana y dos en la zona rural:

Participante	Sexo	Programa	Modalidad	Semestre abandono	Municipio de Residencia	Zona U/R	Edad	Estrato	Motivo al contactar estudiante	Carácter institución pública, privada
Participante 1	F	Ingeniería de Alimentos	presencial L-V	4	La Ceja	U	20	2	Dificultades académicas, problemas con profesores.	Oficial
Participante 2	M	Lic. en Ed. Bca. Énfasis Ccias Naturales y Ed.Amb.	Presencial concentrad a fines de semana.	1	El Carmen de Viboral	U	22	3	Dificultades con profesores	Oficial
Participante 3	M	Medicina Veterinaria	presencial L-V	14	Marinilla.	R	44	2	Dificultades con profesores	Privada
Participante 4	F	Gestión Cultural	presencial concentrad a fines de semana	12	Rionegro.	U	48	3	Dificultades con profesores y dificultades administrativas	Privada
Participante 5	M	Psicología	presencial L-V	5	Guarne	U	32	3	Dificultades con profesores	Oficial
Participante 6	F	Admón. de Empresas	Presencial concentrad a fines de semana	1	Marinilla	U	25	2	Dificultades con la academia y motivos laborales	Oficial
Participante 7	F	Tec. en Artesanías	Presencial concentrad a fines de semana	5	El Carmen de Viboral.	U	22	3	Dificultades con el programa	Oficial
Participante 8	F	Contaduría	presencial concentrad a fines de semana	2	Carmen de Viboral	R	28	2	Dificultades con sus compañeros, aislamiento	Oficial
Participante 9	M	Ingeniería de Sistemas	virtual	6	La Ceja	U	24	3	Dificultades con la modalidad	Oficial

Cuadro 21. Características de los participantes.

Realizado el análisis de la entrevista inicial con los nueve participantes, se hizo una nueva selección de los cinco casos que presentan mayor importancia para el estudio teniendo en cuenta los acontecimientos que en la experiencia de abandono de los estudios universitarios, pueden asociarse a las categorías preestablecidas dentro de la investigación así como la información aportada por el sujeto en relación con: características personales, socioeconómicas, académicas (modalidad de estudio o programa académico en el que se encontraba inscrito).

A continuación se presentan las características principales de los profesores entrevistados, desde el área de formación, la vinculación a la universidad, años de experiencia y lugar de residencia.

Profesor Participante	Área	Vinculación	Años de experiencia docente.	Lugar de residencia
Profesor 1.	Medicina Veterinaria.	Ocasional tiempo completo.	3 años	Medellín.
Profesor 2.	Educación.	Ocasional tiempo completo.	18 años	Rionegro.
Profesor 3.	Artes.	Cátedra.	24 años	El Carmen de Viboral.
Profesor 4.	Matemáticas.	Ocasional tiempo completo.	10 años	El Carmen de Viboral.

Cuadro 22. Características principales de los profesores entrevistados.

3.3. Instrumentos de recolección de información

Las técnicas de recolección de la información fueron, como ya se dijo, la **entrevista en profundidad** para los estudiantes participantes y la **entrevista semiestructurada** para los profesores participantes. De acuerdo a Castillo, Jaimes y Chaparro (2001), la entrevista se ocupa de develar el discurso de los sujetos objetos de estudio, de complementar los significados que estos dan a su comportamiento y al “buscar un informante clave, se espera que éstos, a través de sus relatos, se conviertan en las autoridades de su propia cultura, por sus capacidades verbales y el conocimiento de la situación cultural en estudio” (p. 56).

Con la muestra ya definida se procedió a diseñar los instrumentos de recolección de la información a través de la realización de la entrevista en profundidad para lo cual se tuvo en cuenta, como punto de partida, una contextualización (nombre de la investigación, propósito, papel del instrumento en la recolección de la información y su importante contribución como informante clave) y un listado de preguntas ordenadas de acuerdo a las siguientes temáticas: información general del estudiante, perfil de ingreso de los estudiantes a la universidad. Información del contexto familiar, adaptación a la vida universitaria, interacción con la cultura académica y situaciones problemáticas que

incidieron en la situación de abandono. Este instrumento fue sometido al juicio de dos expertas, profesoras de la Facultad de Educación, quienes de manera acertada formularon las recomendaciones necesarias para perfeccionar el instrumento antes de su aplicación.

El diseño del segundo instrumento y su aplicación en el segundo encuentro con estudiantes recoge preguntas nuevas sobre asuntos no indagados en la primera entrevista, nudos conflictivos que se encontraron en el primer encuentro así como nuevas indagaciones a nivel general que surgen en el análisis de las entrevistas. Este instrumento también fue sometido al juicio de expertos (las mismas profesoras que habían evaluado el primer instrumento).

El instrumento diseñado para la entrevista semiestructurada con los profesores contiene cuatro elementos fundamentales, en la primera se hace una caracterización del profesor con su información personal y académica de relevancia para la investigación. En la segunda parte se indaga a los profesores sobre algunas características del perfil de ingreso de los estudiantes, las diferencias que percibe entre los que ingresaron por primera y segunda opción y entre los estudiantes de la Sede Central y los estudiantes de la región y la condición de estudiante trabajador. En la tercera parte se indaga sobre la interacción del profesor con la cultura local, el conocimiento generado desde la centralidad y las posibilidades de producir conocimiento desde las regiones, así como los cambios que realiza en sus estrategias de enseñanza dependiendo de las características que plantean los diferentes grupos. En la última parte se indaga sobre la posición de profesor ante el fenómeno del abandono estudiantil universitario.

3.4. Recolección y organización de la información

La recolección de los datos se obtuvo a partir de la información registrada en los dos primeros encuentros con los estudiantes participantes y en el encuentro con los profesores participantes. Todos estos encuentros requirieron de la aplicación de un instrumento guía para la entrevista en profundidad con estudiantes y la entrevista semiestructurada con los profesores.

En el primer encuentro se obtuvo información de 9 estudiantes y en el segundo encuentro de 5 estudiantes. También, de 4 profesores del Programa de Regionalización de la Seccional Oriente a quienes se les hizo una entrevista semiestructurada. La información contenida en estas fuentes debía reflejar la experiencia de abandono de los estudios universitarios tal como la vivió cada estudiante, así como la experiencia de los profesores ante la situación de abandono, de la que ellos también hacen parte dentro el complejo juego de las interacciones que se producen en el contexto universitario.

Luego de realizar la segunda entrevista se procedió a la transcripción y análisis de la información, así como a la reconstrucción de la experiencia en la historia de vida focalizada. Ella es el producto de las dos entrevistas realizadas con cada uno de los participantes. Para la escritura de las historias se tuvo como eje principal la cronología en los hechos narrados así como el proceso de inserción a la vida académica escolar y universitaria, posteriormente, los conflictos que condujeron a la decisión de abandono de los estudios universitarios y en la última parte las consecuencias de tal decisión y sus reflexiones sobre cómo se proyecta el estudiante en un futuro próximo.

La organización de la información y su traducción en dato se hizo a través del proceso de codificación utilizando como herramienta el programa Nvivo10.

3.5. Análisis datos

Taylor & Bogdan (1990) proponen un enfoque de análisis en investigación cualitativa basado en tres momentos (descubrimiento, codificación y relativización) los cuales están dirigidos a buscar el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian, en la fase de descubrimiento, se buscan temas examinando los datos de todos los modos posibles, en la fase de codificación, se reúnen y analizan todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones; y en la fase de relativización de los datos, se interpretan los datos en el contexto en el que fueron recogidos.

El uso del programa NVivo 10 en este proyecto constituyó un reto frente a la apropiación de una nueva herramienta de software para la organización y el análisis de

información. El punto de partida inicial para el manejo de este programa fue el de organizar la información en recursos y nodos. No fue posible, ni con ayuda de asesores, utilizar las clasificaciones, carpetas y familias de carpetas. Tal vez por la restricción en los recursos.

Sin embargo, la codificación fue un ejercicio, un tanto exhaustivo, no sólo por el volumen de la información sino también por el número de categorías emergentes. Fue interesante ver como se fue produciendo la configuración del fenómeno de abandono a partir de los casos estudiados. Este ejercicio permitió un conocimiento claro de la relación entre nodos (categorías) y unidades de contenido (referencias) y afinar la mirada frente a aquellos datos relevantes para la investigación, especialmente aquellos que expresan la interacción entre culturas académicas y culturas locales.

De este proceso surgieron 6 categorías centrales de análisis y 94 subcategorías. A lo largo del proceso se afinó en varias oportunidades el conjunto de categorías para evitar una dispersión mayor. Sin embargo no se hizo una mayor delimitación para permitir la manifestación fenomenológica del abandono, la expresión de sus rasgos y cualidades cotidianas, incluso en la singularidad de cada experiencia. En algunos casos las referencias fueron enriquecidas con memos y anotaciones, comentarios relevantes para el análisis y la redacción del informe final.

Una dificultad que se enfrentó con Nvivo10 es que no resultó relevante para esta investigación trabajar con palabras claves. La nube de palabras por cada recurso así lo corrobora. Había mayor interés en esta investigación en trabajar en el análisis de unidades de contenido (referencias), por categoría (nodo y subnodos).

Como se verá más adelante en el análisis de la información, el programa Nvivo10 produjo los siguientes informes: 1) número de referencias por nodo, 2) número de referencias por recursos, 2) palabras clave por recursos (nube de palabras). De igual forma se recogió información sobre las categorías más referenciadas por cada sujeto, lo que presenta las particularidades de la historia de cada sujeto.



3.6. Criterios de rigor científico aplicados en esta investigación

Las investigaciones de carácter cuantitativo se rigen por criterios de validez interna y externa, confiabilidad y objetividad dentro del paradigma de investigación de corte positivista. En el campo de las Ciencias Sociales se han producido importantes debates epistemológicos sobre la imposibilidad de extenderlos a este campo y aún más, dentro del paradigma de investigación cualitativa. Guba y Lincoln (1982) citado por Arias y Giraldo (2011) consolidan estos debates en criterios como los de: credibilidad, transferibilidad (Castillo y Vásquez), intercambiabilidad, seriedad, imparcialidad, honradez, confirmabilidad (Castillo y Vásquez), y neutralidad (Guba y Lincoln) que se ajustan en mayor grado a los objetos de conocimiento de las ciencias sociales y a sus métodos de investigación.

El rigor con el que se asumió el desarrollo de cada etapa de esta investigación es garante de la credibilidad de los resultados, por ello se ha puesto especial cuidado en el desarrollo de cada una de las etapas que componen este proyecto de investigación tratando de mantener una relación consecuente entre cada una de ellas y entre los enfoques teóricos que dan fundamentación a cada fase del proyecto.

La credibilidad de los resultados es reconocible cuando los hallazgos son “reales” o “verdaderos”, tanto por las personas que participaron en el estudio –criterio etic– como por las que vivieron la situación que dio lugar a la decisión de abandono de los estudios universitarios –criterio emic” (Arias y Giraldo, 2011:5). En este sentido, la selección rigurosa de la muestra en relación con los rasgos característicos de la población fue un asunto fundamental, al igual que hacerla partícipe de los avances que se obtuvieron en la investigación hasta los resultados finales. La consulta de autores de orientación metodológica fue un recurso permanente y se dió un tratamiento riguroso a la aplicación de estrategias y técnicas en la recolección de la información y en el análisis de los datos. Los instrumentos de recolección de información, por su parte fueron sometidos al juicio de dos expertas y se atendió a las recomendaciones sugeridas por ellas. En cuanto a la

reconstrucción de la historia de vida focalizada de cada participante, se conservó la literalidad de la narrativa y, en un tercer encuentro, la presentación a cada uno de su historia de vida reconstruida permitió corregir, precisar o ampliar las ideas. Se puede afirmar que el desarrollo de la fase metodológica, el análisis de datos y las conclusiones han estado mediados por los criterios de imparcialidad, honradez, confirmabilidad y neutralidad.

Según Arias y Giraldo, “la imparcialidad es una visión equilibrada que presenta construcciones y valores subyacentes, y consta de dos pasos, el primero es la provisión de imparcialidad o justicia en la indagación cuando presenta valores y sistemas de creencias diferentes; el segundo, es la negociación de recomendaciones y acciones subsiguientes, realizada con los grupos o sus representantes en sesiones abiertas y con información completa; por último, la revisión de pares como constante en todo el proceso” (2011:5). De acuerdo a lo anterior en la investigación se buscó ser justo con las diversas apreciaciones de los sujetos y se procuró el seguimiento al cumplimiento de estos criterios durante todo el proceso investigativo por parte de pares académicos. De igual forma se buscó la neutralidad y la imparcialidad en el manejo del proceso investigativo, buscando que las indagaciones hechas guardaran correspondencia con los objetivos de la investigación y no producto de las creencias o prejuicios de los investigadores.

3.7. Consideraciones éticas

Con respecto a los procesos de construcción de conocimiento: Como investigador asumí el compromiso de reconocer los derechos de propiedad intelectual dando el debido reconocimiento a los autores, instituciones y organizaciones que son referentes teóricos en este proyecto.

Con respecto a los sujetos participantes en la investigación: En relación con este proyecto, los sujetos participantes fueron estudiantes de la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia, que abandonaron sus estudios universitarios entre 2011-01 y 2012-02; en el contexto de esta investigación ellos aportaron sus historias de vida para el estudio de este fenómeno. También fueron sujetos participantes, profesores universitarios de la Seccional Oriente que contextualmente están involucrados día a día con este



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

fenómeno que tiene ocurrencia cotidiana en los claustros universitarios. Como investigador, asumí el compromiso, con este grupo vinculado a la investigación de informarlos sobre el tipo de estudio, de explicarles claramente de antemano sus contribuciones en esta investigación, de vincularlos a ella sólo a partir del consentimiento informado, de mantener la reserva de la información personal obtenida, de mantener en el anonimato a los participantes y, de hacerlos partícipes de los resultados de la investigación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



4. Análisis de resultados

4.1. Resultados categorías generales.

En esta parte del proyecto se encuentran los resultados del análisis de la investigación. En la primera parte se muestran los resultados del proceso de categorización en los cuales se hace un recuento de cada una de las categorías, resaltando las gráficas de cada una de las categorías y subcategorías principales, en ella se hace un análisis de los resultados mostrando las categorías con mayor y menor número de referencias y en algunos de los casos se muestra el número de recursos por categoría es decir el número de personas que hablan sobre cada categoría. En la segunda parte se presentan las historias de vida, producto de las dos entrevistas realizadas con cinco de los participantes y al final de cada una se encuentra el análisis de las mismas desde las categorías con mayor número de referencias y desde la frecuencia de palabras mas utilizadas por el sujeto.

CUADRO DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS



Categoría	Subcategorías		
Cultura Académica.	Alfabetización académica.	Hábitos de escritura.	Hábitos de escritura.
		Antecedentes familiares.	
		Hábitos de lectura.	Hábitos de lectura.
		Antecedentes familiares.	
	Sentido pragmático de la lectura.		
	Evaluación.		
	Metodologías.		
	Relación con teorías, saberes y prácticas.		
	Relación cultura académica escolar y universitaria.		
	Interacción con otras culturas académicas-institucionales.		
	Estrategias de acompañamiento.		
Norma Universitaria.			
Otras experiencias universitarias.			
Cultura local.	Familia.	Aceptación ingreso a la UdeA.	
		Nivel educativo de los padres.	
		Otros profesionales en la familia.	
		Reacciones frente a la decisión de abandono	
		Creencias y valores.	
		Condiciones económicas.	
		Dimensión afectiva.	
	Componente práctico de la profesión.		
	Arraigo al territorio, hábitos y costumbres.		
	Creencias estudio-trabajo.		
Relación con teorías, saberes y prácticas.			
Abandono Estudiantil.	Antecedentes de abandono.		
	Factores a los que se atribuye.	Académicos.	
		Laborales y económicos.	
		Afectivos.	
		De contexto.	
	Consecuencias.	Económicas.	
		Estancamiento.	
		Reafirmación vocacional.	
		Redireccionamiento proyecto de vida.	
	Decisión de abandono.	Acompañamiento a la decisión.	
		Deseo de terminar.	
		Evaluación de la decisión.	
		Sentimiento relacionado.	
Subjetividad.	Creencias e imágenes.	Confrontación o no con sus ideas, valores y creencias	
		Creencias e imágenes sobre la universidad.	
		Creencias e imágenes sobre la cultura académica.	

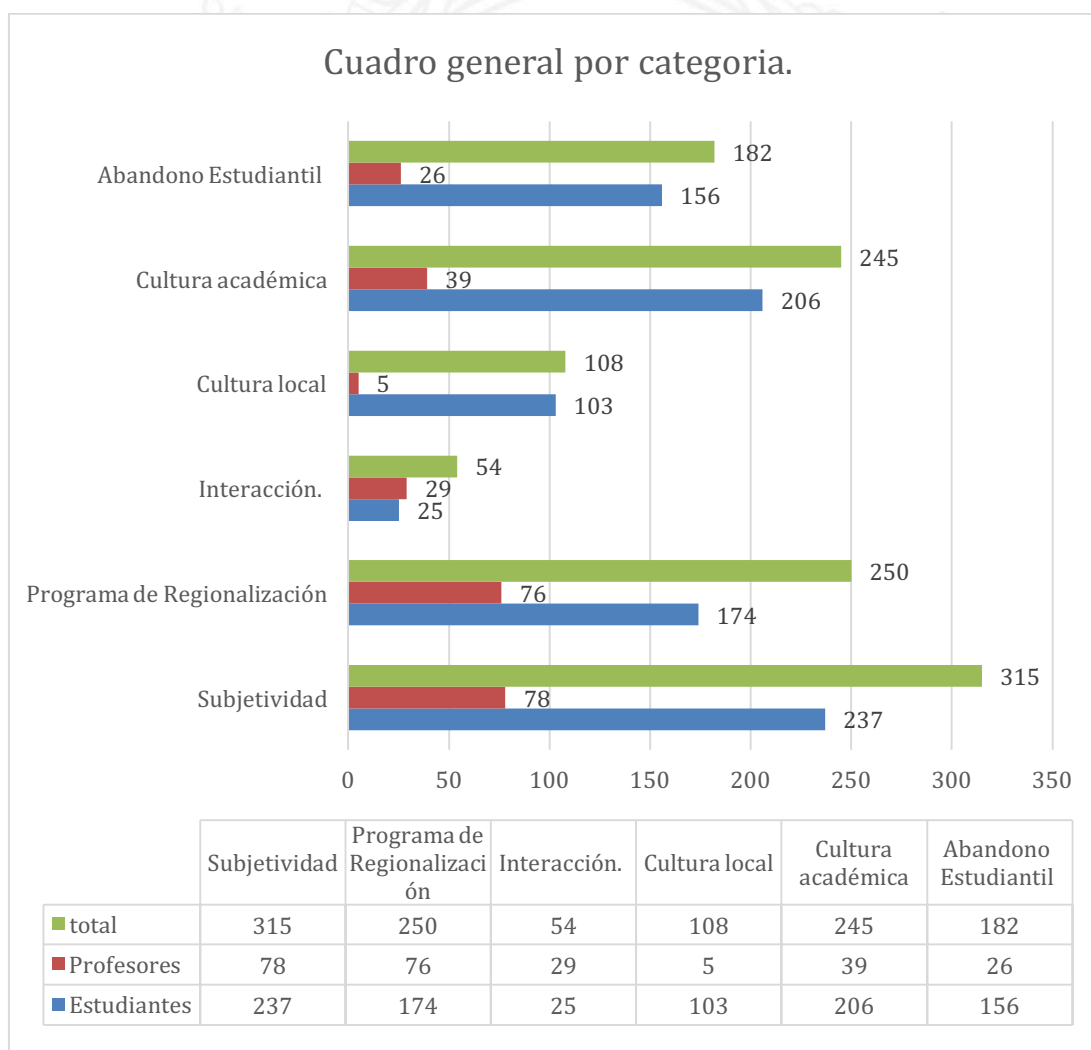


	Condiciones de ingreso.	Condición estudiante trabajador.	
		Sostenibilidad.	
		Elección profesional.	Decisión profesional.
			Identificación con la carrera.
			Primera opción.
	Segunda opción.		
	Valores epistémicos y éticos.	Valoración estudio y trabajo.	
		Apropiación de la profesión.	
		Dimensión ética de la profesión.	
	Relaciones Intersubjetivas.	Relación con los profesores.	
		Relación con los compañeros.	
		Profesores significativos.	
		Dificultades con profesores.	
	Dominios en lo académico.	Dificultades académicas.	
		Estrategias de estudio.	
Interacción entre cultura académica y cultura local.	De confrontación.	Autonomía vs Heteronomía.	
		Universalidad del conocimiento-Conocimiento situado.	
		Descontextualización-contextualización.	
		Lenguaje especializado-lenguaje cotidiano.	
		Concepción idealizada de la profesión-desempeño laboral.	
	Relación teoría-práctica.		
	Correlativa.		
Programa de Regionalización	Programa de Regionalización.		
	Administración académica de programas.		
	Oferta de programas.		
	Comparaciones con sede central.		
	Comunidad académica.		
	Coordinación de programas.		
	Estudiantes del programa.		
	Extensión universitaria.		
	Modalidades de formación.		
	Plan de estudios del programa académico.		
	Prácticas académicas.		
	Dificultades con el asesor.		
	Profesores del programa de Regionalización.		
	Seccional Oriente	Ambiente universitario.	
Bienestar universitario.			
Equipo administrativo.			
Espacio físico e infraestructura.			

Cuadro 23. Categorías y subcategorías.

En este cuadro se presenta el consolidado de categorías de análisis que componen y describen el fenómeno del abandono estudiantil universitario aquí estudiado. En este consolidado se observan 6 categorías centrales y 94 subcategorías.

NÚMERO DE REFERENCIAS POR CATEGORÍA



Cuadro 24. Número de referencias por categoría general.

Las categorías con mayor número de referencias de estudiantes y de profesores son en su orden: *subjetividad*, *programa de regionalización*, *cultura académica*, *abandono estudiantil*, *cultura local* e *interacción entre la cultura académica y local*. En este orden de ideas, producto de la investigación, se identifica un número significativo de referencias, de estudiantes y profesores participantes, sobre aspectos de la cultura académica y el

programa de regionalización; estas dos grandes categorías concentran el mayor número de referencias.

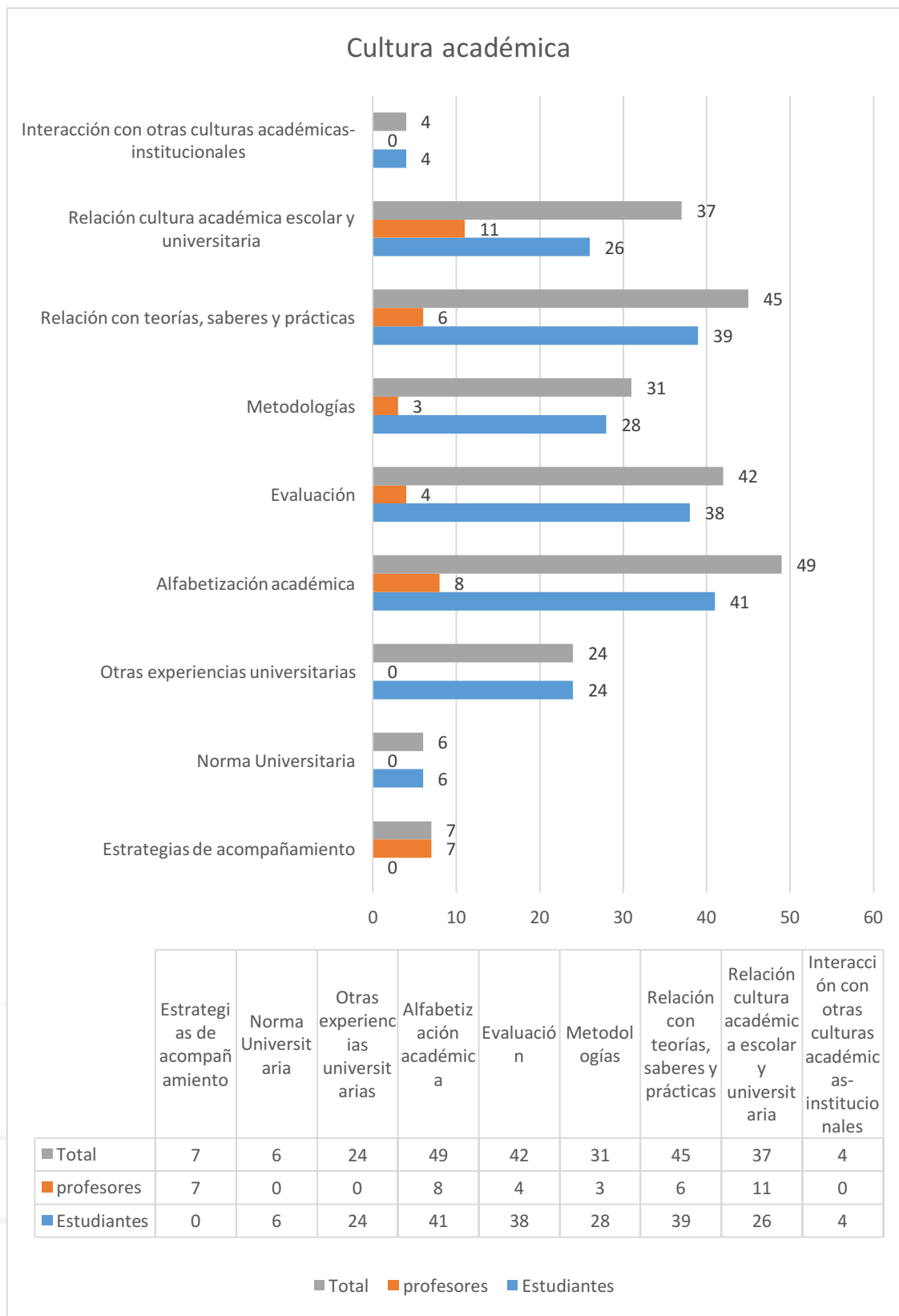
En consonancia con los resultados anteriores, el grupo de estudiantes habla en su mayoría, sobre: *subjetividad, cultura académica, programa de regionalización, abandono estudiantil* y, los profesores, de *subjetividad, programa de regionalización, cultura académica, interacción entre cultura académica y local*. Estas diferencias pueden ser atribuidas, en parte, a variaciones en la estructura temática de los instrumentos que guiaron las entrevistas con los participantes.

De acuerdo al enfoque metodológico de esta investigación también es preciso desplegar la mirada sobre aquellas categorías que contienen el menor número de referencias porque allí también hay construcciones de sentido frente al abandono estudiantil universitario que es preciso develar. Los estudiantes hablan menos de las categorías: *cultura local e interacción entre cultura académica y local* y, los profesores, sobre *abandono estudiantil y cultura local*. El menor peso que tienen estas categorías, en el grupo de profesores, dentro del conjunto categorial podría tener que ver con el hecho de que no se indagó directamente en los instrumentos, sin embargo, queda la inquietud sobre el conocimiento que estos tienen del fenómeno del abandono estudiantil universitario y del contexto familiar y cultural en el que se desenvuelven los estudiantes y, si esta dimensión de lo contextual cultural tiene incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este cuadro llama la atención la categoría central: *interacciones entre culturas académica y local*, de gran relevancia en esta investigación, pues no se esperaba encontrarla de manera tan explícita en las entrevistas con los 9 estudiantes participantes. Esta categoría si estaba considerada dentro de la estructura temática del instrumento aplicado a los 4 profesores participantes.

4.2. Análisis por categoría

4.2.1. Cultura académica



Cuadro 25. Cultura académica. Número de referencias por subcategoría.



La categoría *cultura académica* es una de las que recoge el mayor número de referencias, dentro del conjunto de categorías centrales que describen el fenómeno de abandono estudiantil universitario aquí estudiado. El mayor número de referencias se encuentra, en su orden, en las subcategorías: *alfabetización académica, relación con teorías, saberes y prácticas, relación entre cultura académica escolar y universitaria y otras experiencias universitarias*. En este sentido se hace referencia a procesos que son básicos en la vida universitaria y que vienen constituyéndose desde culturas académicas precedentes, generando modos de relacionamiento del estudiante con el conocimiento y con las instituciones. La concepción que el estudiante tiene de las *teorías, saberes y prácticas* de su profesión o disciplina se convierte en un asunto de suma importancia para comprender la trama de la interacción que él establece con la cultura académica. Así mismo, cuando los estudiantes participantes tienen *otras experiencias universitarias* (escolares o de otras instituciones de educación superior) ellas se convierten en un referente comparativo que llega a constituirse, en algunos casos, en un obstáculo para la adaptación a la cultura académica universitaria, de ahí que la *relación entre cultura académica escolar y universitaria* tenga un importante peso como subcategoría.

El análisis de los datos en estudiantes muestra que las subcategorías con mayor número de referencias son, en su orden: *alfabetización académica, relación con teorías, saberes y prácticas, evaluación y metodologías*. Es importante destacar que en el análisis de las unidades de contenido se identifican sus imágenes y creencias sobre la cultura académica. Al parecer prevalece en ellos una visión pragmática del mundo que restringe su relación con las teorías y con los discursos explicativos de ciencias y saberes y, consecuentemente, obstaculiza la apropiación discursiva de su campo de conocimiento. De igual forma, tienen relevancia, la *evaluación* y la *metodología*, porque están directamente asociadas al rendimiento académico y al fracaso escolar.

En cuanto a los profesores las subcategorías con mayor número de referencias son: *relación cultura académica escolar y universitaria, alfabetización académica y estrategias de acompañamiento*. Estas subcategorías difieren de las de estudiantes, ya que en estas los aspectos relacionados con una tradición dan cuenta de su condición como miembros competentes de su cultura académica de base mientras, que los estudiantes apenas se inician

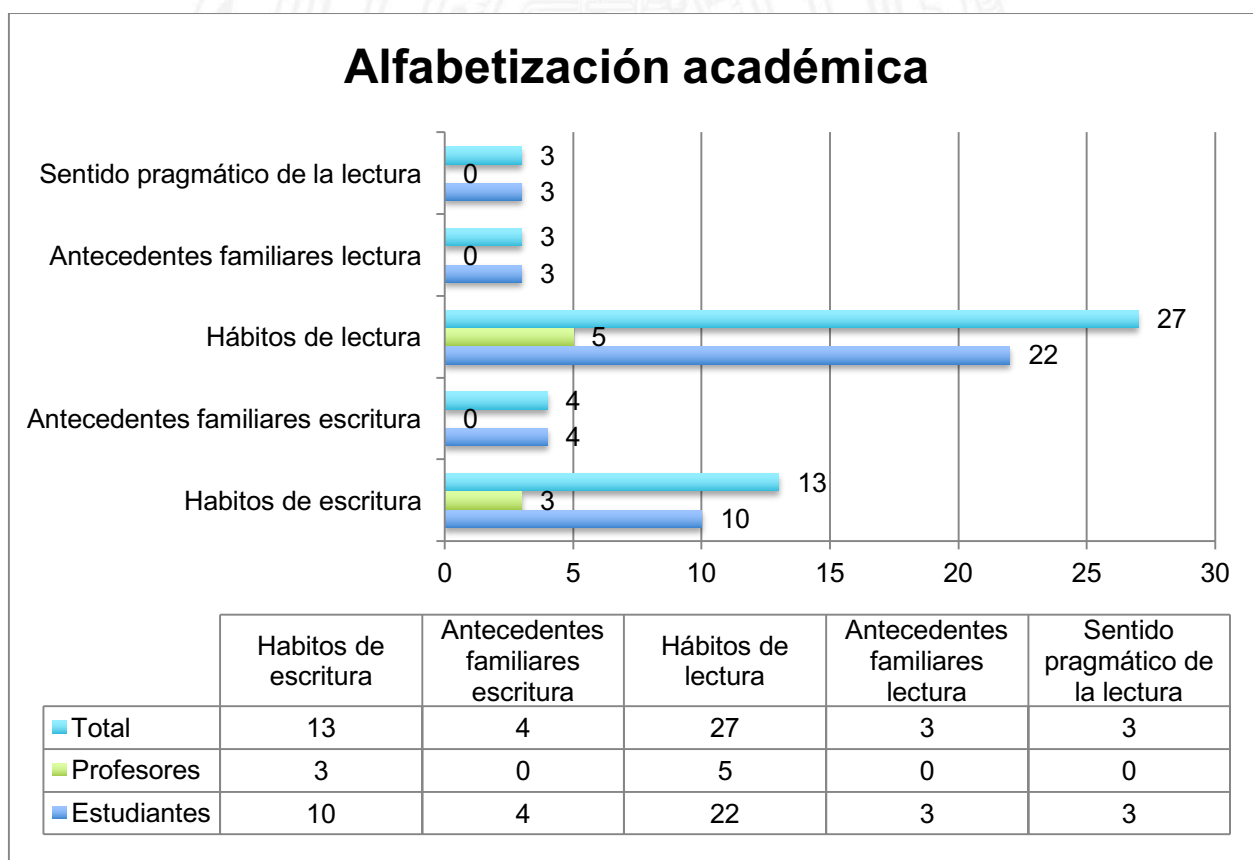
en ella. Así mismo, los profesores demandan de sus estudiantes habilidades lectoras y escriturales que hagan posible su ingreso en la estructura discursiva y procedimental de ciencias y saberes y cuestionan las falencias formativas de los mismos en sus experiencias escolares previas.

Las subcategorías con un menor número de referencias en estudiantes son: *estrategias de acompañamiento, otras culturas académicas institucionales y norma universitaria*. Estas subcategorías ponen en evidencia el mínimo acercamiento que tienen los estudiantes –dada su condición de aprendices de un campo, una disciplina o una profesión– a los procesos académicos universitarios y a los alcances de la formación universitaria, de igual forma se destaca que los estudiantes no perciben estrategias de acompañamiento en la universidad, de la misma manera como la perciben los profesores. En cuanto a los profesores, el menor número de referencias se presenta en las siguientes subcategorías: *norma universitaria, otras experiencias universitarias*, asuntos por los que al parecer no se preguntan los profesores.

Finalmente, no se identificó en la narrativa de los profesores unidades de contenido relacionadas con la subcategoría *otras culturas académicas institucionales*. Con respecto a ésta los estudiantes formados en otras instituciones de educación superior, por ejemplo, en el SENA, llegan a la universidad con una fuerte influencia de la cultura académica anterior, a tal punto, que muy frecuentemente se las compara y siempre se muestra en condición de desventaja la de la universidad.

En cuanto a los recursos que, en el programa Nvivo10, se refieren al número de participantes con referencias en una misma categoría o subcategoría, se encuentra que de los 13 participantes, 11 de ellos confluyen en las siguientes categorías: *evaluación y relación teorías, saberes y prácticas*, lo que evidencia el peso significativo que tienen estas subcategorías para el estudio del fenómeno del abandono estudiantil universitario. De igual forma se destaca la *relación entre la cultura académica escolar y universitaria* como una categoría importante para esta investigación ya que las diferencias, los desencuentros, las discontinuidades entre las culturas académica, escolar y universitaria, pueden generar procesos de resistencia o desadaptación que afectan la inserción de los estudiantes en procesos de enculturación científica y profesional. Por su parte, los profesores no se

refieren al papel de la *norma universitaria* en el proceso adaptativo de los estudiantes a la universidad. En este sentido quedan interrogantes sobre una categoría como ésta, que parece no tener visibilidad para todos los actores vinculados al fenómeno de abandono estudiantil universitario. Esta situación, especialmente en el caso de profesores que ejercen un papel orientador de los estudiantes en sus primeros semestres, invita a considerar la importancia de conocer qué aspectos de las normas institucionales están relacionadas con situaciones académicas que luego, por desconocimiento del estudiante, agravan la decisión de abandono de los estudios universitarios.



Cuadro 26. Alfabetización académica. Número de referencias por subcategoría.

La subcategoría alfabetización académica, por su relevancia en el estudio, se compone además de cinco categorías de tercer nivel. En ella se aprecia que los estudiantes hacen mayor referencia a los *hábitos de lectura* y en menor proporción a los *hábitos de escritura*, lo que muestra una posible dificultad a la hora de asumir sus roles como lectores y escritores competentes. Llama la atención el escaso número de referencias de estudiantes



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

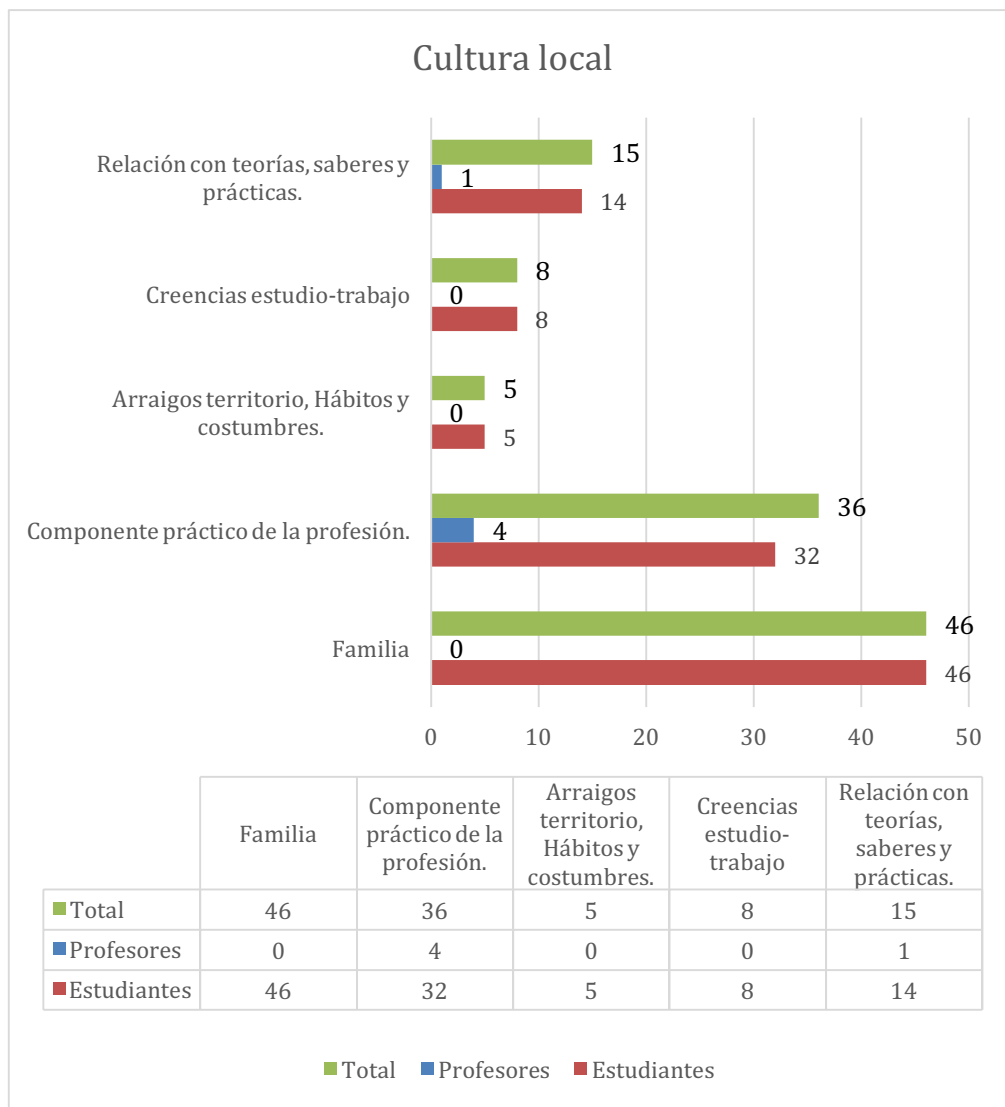
sobre *antecedentes familiares* de formación de hábitos y de inmersión en prácticas de lectura y de escritura, lo cual, tiene serias implicaciones en los procesos de alfabetización académica, porque ellos hacen posible el ingreso del estudiante en la cultura académica universitaria. Algunos estudiantes reconocen la importancia de la lectura de artículos sólo si descubren su valor pragmático. En las unidades de contenido hay apreciaciones sobre la lectura que muestran una visión muy funcional de la lectura, con contenidos simples y acomodados a las necesidades de la cultura local.

Por su parte, los profesores muestran un poco más de referencias (unidades de contenido) en la subcategoría hábitos de lectura, más que en los de escritura, pero no es una diferencia significativa.

4.2.2. Cultura local

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Cuadro 27. Cultura local. Número de referencias por subcategoría.

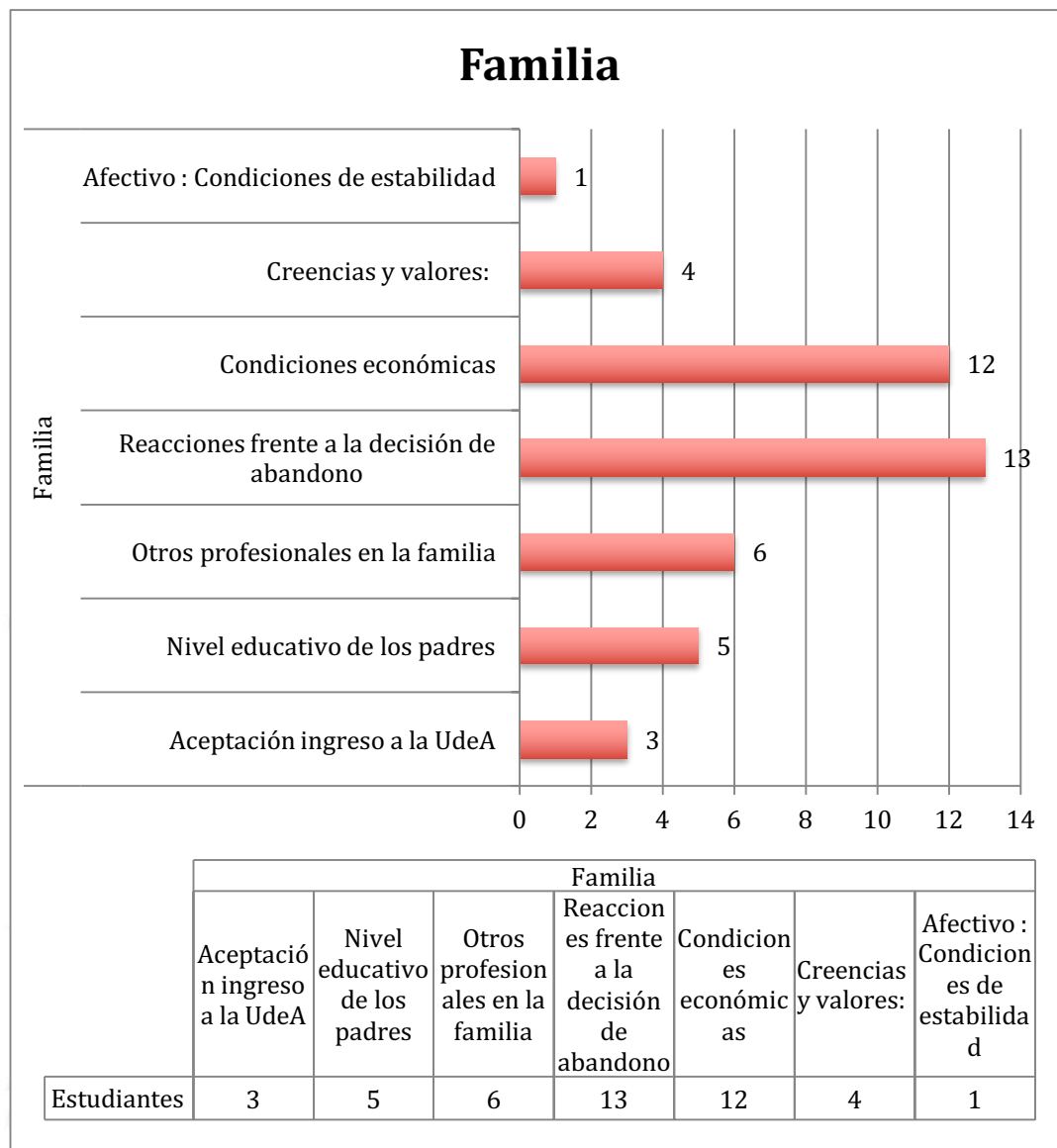
En cuanto a la categoría *cultura local* se destaca el mayor peso, que tiene para los estudiantes, las subcategorías: *familia*, *componente práctico de la profesión* y *relación con teorías, saberes y prácticas*. En menor medida los estudiantes hacen referencia a sus *creencias sobre la relación estudio-trabajo* y sus implicaciones para quien tiene la condición de estudiante trabajador. En el marco de esta misma relación se identifican, en el contexto de la cultura local, imágenes y creencias sobre el estatus que se adquiere cuando se obtiene un título profesional.

Finalmente, algunas unidades de contenido dan cuenta de aspectos relacionados con el *arraigo al territorio y a hábitos y costumbres* como expresión de sus modos de ver y representarse el mundo desde una perspectiva epistemológica.

Es de resaltar la sobrevaloración que los estudiantes tienen del *componente práctico de la profesión*. En su mayoría, los estudiantes participantes muestran una mayor apertura hacia esos conocimientos por encima de los teóricos, todo esto refleja la influencia de rasgos de la cultura local que median en la relación entre saberes y prácticas.

También es importante explorar cómo se produce la relación entre teorías, saberes y prácticas de la cultura local con teorías, saberes y prácticas de la cultura académica y si se generan condiciones para el diálogo intercultural.

En cuanto a los profesores, a pesar de que se hacen preguntas sobre la cultura local, las respuestas en este sentido no son muchas, lo que podría dar cuenta del desconocimiento de la cultura local y de la invisibilidad a la que ha sido sometida la cultura local y con ella los saberes y prácticas locales por la posición hegemónica que históricamente han tenido los saberes occidentales en la universidad. En relación con esta categoría, se identifican fragmentos, en relatos de estudiantes, que hacen referencia a esta problemática y se cuestionan frente a la descontextualización de saberes y prácticas. No reconocer algunas de las características principales de la cultura local genera dificultades en la relación de los estudiantes con los profesores así como en los procesos de enseñanza- aprendizaje y todo esto tiene influencia sin duda, en el fenómeno del abandono estudiantil universitario.



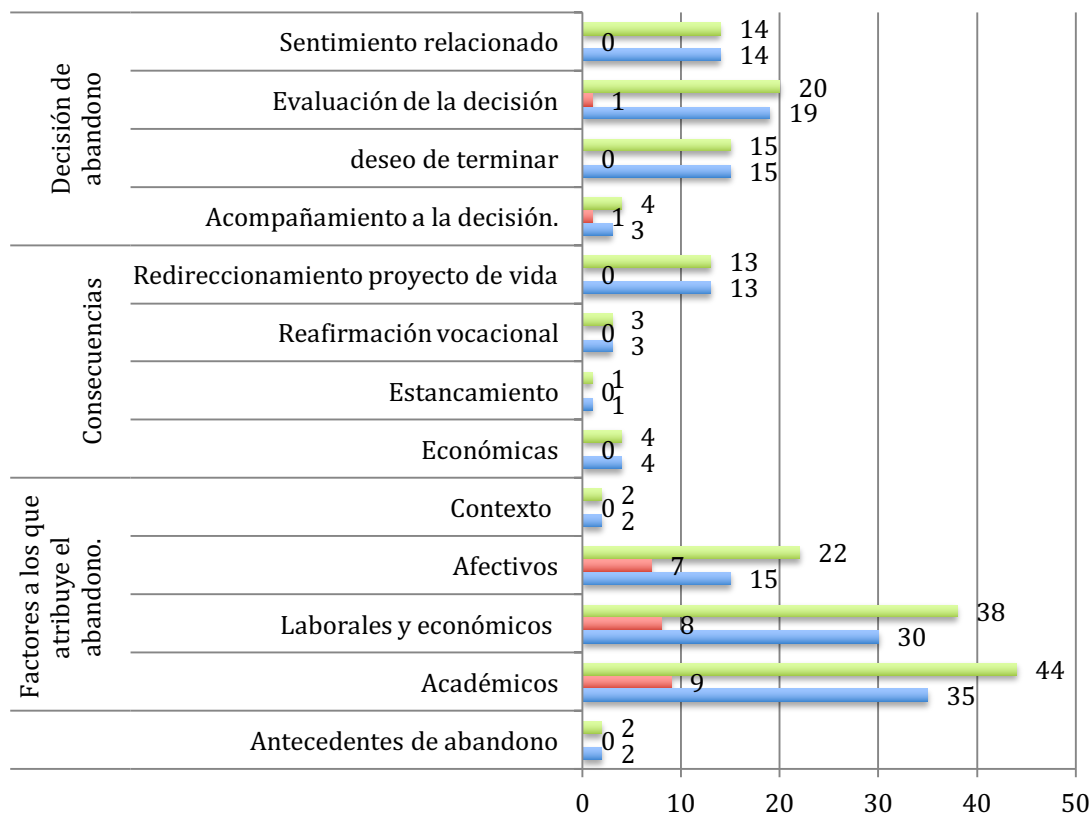
Cuadro 28. Familia. Número de referencias por subcategoría.

En la subcategoría *familia*, el mayor número de referencias de estudiantes participantes se encuentra en las subcategorías: *reacción de la familia ante la decisión de abandono y condiciones económicas*. Por su parte, en los profesores, no hablan de esta categoría. En sus contextos familiares se valora, en mayor medida, el trabajo y los asuntos laborales tienen mayor prioridad que los asuntos académicos, esto puede generar desinterés y discontinuidad en los estudios, y junto a otras circunstancias configura la situación dentro de la que se produce el abandono de los estudios universitarios.

Continuando con el análisis, se aprecia en las subcategorías: *creencias y valores*, *condiciones de estabilidad emocional* y *aceptación ingreso a la U. de A.*, un escaso número de unidades de contenido de los estudiantes participantes. En este sentido la familia no es, en ocasiones, ese soporte que requieren los estudiantes para su permanencia en la universidad. El contexto familiar no ejerce un rol preponderante en los procesos formativos de sus hijos y sus acciones u omisiones tienen efectos en la consecución de sus metas. Para los profesores, el contexto familiar de los estudiantes es un espacio de invisibilidad que se promueve erróneamente desde las creencias e imágenes que se tienen de la cultura académica universitaria. Llama la atención que dentro del total de las 7 subcategorías que componen la subcategoría *familia*, sólo en una de ellas, se sitúen unas pocas unidades de contenido. Queda la inquietud sobre el contacto que tienen los profesores con la familia de los estudiantes y lo que conocen de este asunto en sus estudiantes. Evidentemente no hay contacto, promovido institucionalmente, por ejemplo desde la Dirección de Bienestar Universitario, entre las familias y los profesores universitarios. En sentido contrario, queda también el cuestionamiento sobre el interés de la familia y el acercamiento que esta tiene a la institución universitaria y a las posibilidades de diálogo que entre familia y universidad.

4.2.3. Abandono.

Abandono



	Factores a los que atribuye el abandono.					Consecuencias				Decisión de abandono			
	Antecedentes de abandono	Académicos	Laborales y económicos	Afectivos	Contexto	Económicas	Estancamiento	Reafirmación vocacional	Redireccionamiento proyecto de vida	Acompañamiento a la decisión.	deseo de terminar	Evaluación de la decisión	Sentimiento relacionado
Total	2	44	38	22	2	4	1	3	13	4	15	20	14
Profesores	0	9	8	7	0	0	0	0	0	1	0	1	0
Estudiantes	2	35	30	15	2	4	1	3	13	3	15	19	14

Cuadro 29. Abandono. Número de referencias por subcategoría.

El abandono es una categoría que emerge en el proceso de codificación de la información; comprende cuatro subcategorías: *antecedentes de abandono*, *factores a los que se atribuye el abandono*, *decisión de abandono* y *consecuencias*. Dos estudiantes participantes describen experiencias previas de abandono de sus estudios que están

incluidas dentro de la categoría *antecedentes de abandono*. Según las investigaciones reseñadas en la primera parte de este trabajo estas experiencias se constituyen en una situación de riesgo que puede conducir a reincidencias en el abandono de los estudios.

La subcategoría *factores a los que se atribuye el abandono* agrupa –en su orden y según número total de referencias–, las siguientes subcategorías: *Académicos, laborales y económicos, afectivo-familiares, y de contexto*. Nuevamente aquí, se aprecia, con mayor nitidez, cómo la condición de estudiante trabajador en el perfil de ingreso, podría predisponer hacia el abandono estudiantil universitario. Esta condición se complejiza aún más si se le suman *asuntos laborales, de organización del tiempo y exigencias académicas* en un contexto que niega la existencia de esta tipología de estudiante y consecuentemente cualquier flexibilización en materia curricular y de evaluación de los aprendizajes. El conjunto de estas categorías y las relaciones entre ellas son fundamentales para hacer una lectura del abandono estudiantil universitario en la Seccional Oriente. Es importante destacar que en consonancia con los datos de la categoría *subjetividad* se encuentra cómo la relación con los compañeros tiene incidencia o no en tal adaptación y esta categoría lo corrobora al mostrar que las dificultades en el plano relacional y afectivo también entran a hacer parte –junto a otros asuntos–, de la situación en la que se va configurando la decisión de abandono de los estudios universitarios. De igual forma se destaca como los asuntos académicos muestran relevancia a la hora de presentarse el abandono estudiantil universitario.

En esta subcategoría el mayor número de referencias de estudiantes y profesores se sitúa en los siguientes factores: *académicos, económicos y laborales*. Estos resultados muestran una percepción compartida en donde se priorizan asuntos académicos.

Las subcategorías con menor número de referencias, en estudiantes y profesores, son las *de contexto y factores afectivo-familiares*. En particular, parece no ser significativa la categoría *contexto o ambiente universitario* como causa de abandono. Este dato se confirma más adelante en la categoría *programa de regionalización* donde los estudiantes expresan ideas muy positivas sobre el ambiente universitario en la Seccional y destacan este aspecto como importante.

En cuanto a la decisión de abandono surgen en la investigación principalmente referencias de estudiantes en torno a la *evaluación de la decisión, el deseo de terminar y*

sentimientos relacionados. Y, se refieren en menor medida a la subcategoría: *acompañamiento a la decisión*.

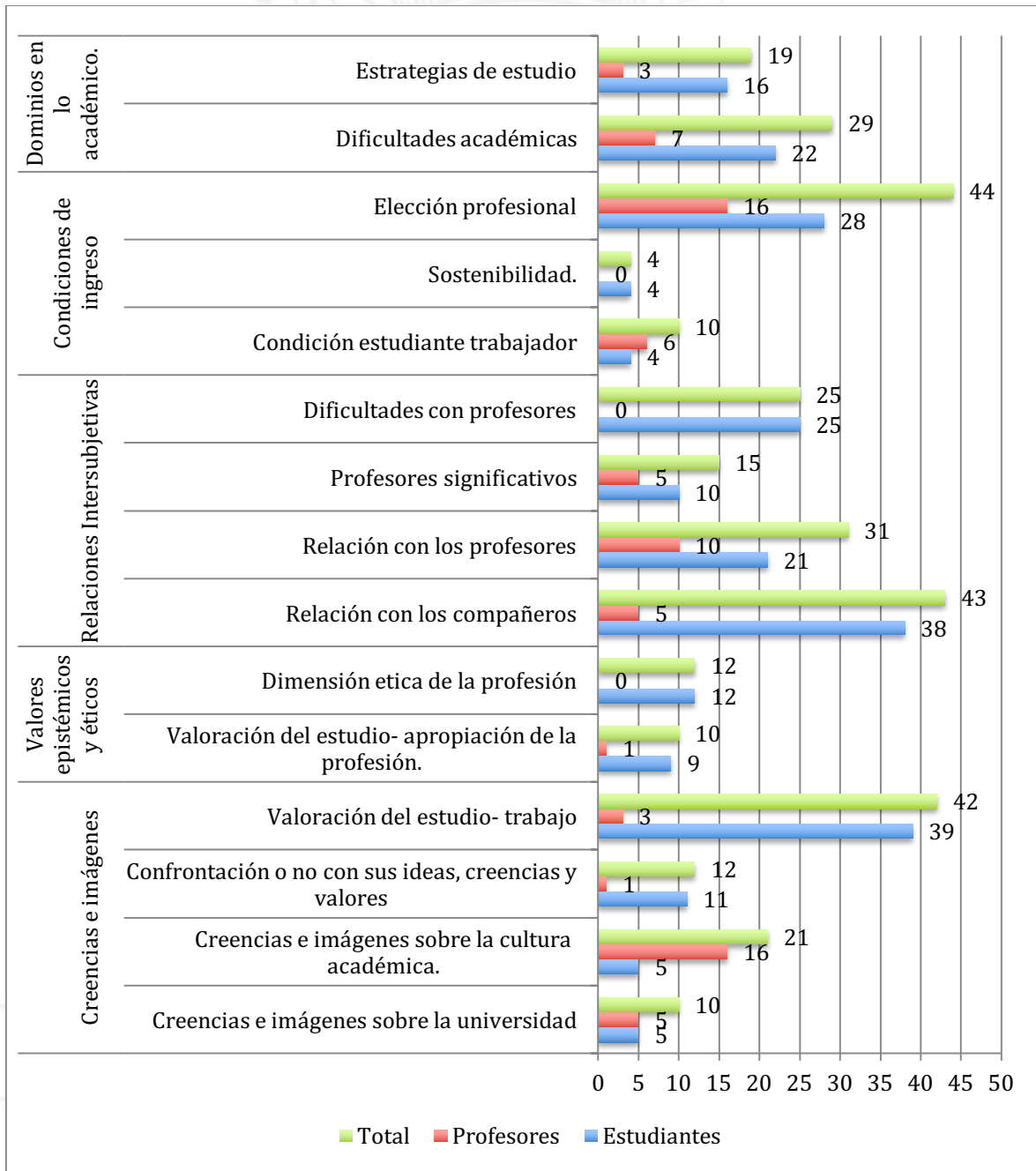
Los profesores no hacen alusión a esta categoría porque ella es más una vivencia de quienes han abandonado los estudios. En las referencias se recogen las consideraciones que tiene en cuenta el estudiante a la hora de tomar la decisión. Se muestra que no es una decisión apresurada y que se va configurando en las diversas formas de relación entre lo escolar y lo académico y entre la relación con los profesores y la relación con los compañeros. La decisión de abandono es un proceso que se va configurando, por tanto debe reconocérsele su dimensión histórica, un atributo, que no ha sido considerado en los estudios sobre el abandono estudiantil universitario. En la *evaluación de la decisión* se encuentran posiciones en las que se admite que se pueden cometer errores o en las que se asume que se tomó la mejor decisión. Hay casos en los que se plantea el *deseo de terminar* la carrera en la universidad o de buscar otras alternativas para el desempeño profesional. Y, siempre la *decisión de abandono* de los estudios, va acompañada de un *sentimiento relacionado* que generalmente es de tristeza o de tranquilidad (sosiego) por los niveles de estrés y de desesperanza que se venían enfrentando.

En cuanto al abandono emerge una subcategoría no enunciada en otros estudios y es la que tiene que ver con las *consecuencias del abandono*. En ella se expresa la voz de estudiantes que, después de vivir sus experiencias en la universidad y enfrentar la experiencia de abandono, relatan algunas de las consecuencias.

El mayor número de referencias se encuentra en las categorías: *redireccionamiento del proyecto de vida*, *consecuencias económicas* y *reafirmación vocacional*. Los estudiantes participantes muestran, en mayor medida, cómo el abandono se convierte en una experiencia que hace posible redireccionar sus proyectos de vida, así ella les cause conmoción y hiera su autoestima. Esta es una consecuencia importante para los estudiantes y para la universidad ya que muestra cómo la experiencia universitaria tiene repercusiones grandes en el proyecto de vida de jóvenes y adultos que ingresan a la universidad, en este caso, permite cambios en los planes que se tenían o los reafirma vocacionalmente y los mueve hacia la búsqueda de una segunda oportunidad.

En el otro sentido, *sensación de estancamiento*, es una subcategoría que aunque aparecen en la narrativa representan un menor número de unidades de contenido.

4.2.4 Subjetividad



Cuadro 30. Subjetividad Número de referencias por subcategoría.

La categoría subjetividad tiene cinco subcategorías principales: *creencias e imágenes, valores epistémicos y éticos, relaciones intersubjetivas, condiciones de ingreso y dominios en lo académico*. Dentro de estas subcategorías las que tienen un mayor número de referencias son: *Relaciones intersubjetivas, creencias e imágenes y condiciones de ingreso*.

En cuanto a las *creencias e imágenes* se destaca que la *valoración estudio-trabajo* tiene un peso significativo. El estudiante trabajador es obligado, por la fuerza de las circunstancias, a dar prioridad al sustento de su familia, por encima de los requerimientos y exigencias académicas que enfrenta en la universidad. Debe, así mismo, asegurarse los gastos de manutención en la universidad, especialmente, el costo del transporte, que en la Seccional es alto. Además, estos estudiantes, tal como lo revela esta subcategoría, están sometidos a una tensión entre estudio y trabajo, que tiene orígenes en la propia familia ya que las dificultades económicas y las creencias sobre el estudio y trabajo no posibilitan que el estudiante tenga un soporte familiar, en este sentido el trabajo se puede convertir en la prioridad. No todos los estudiantes hablan de sus *creencias e imágenes de la universidad*.

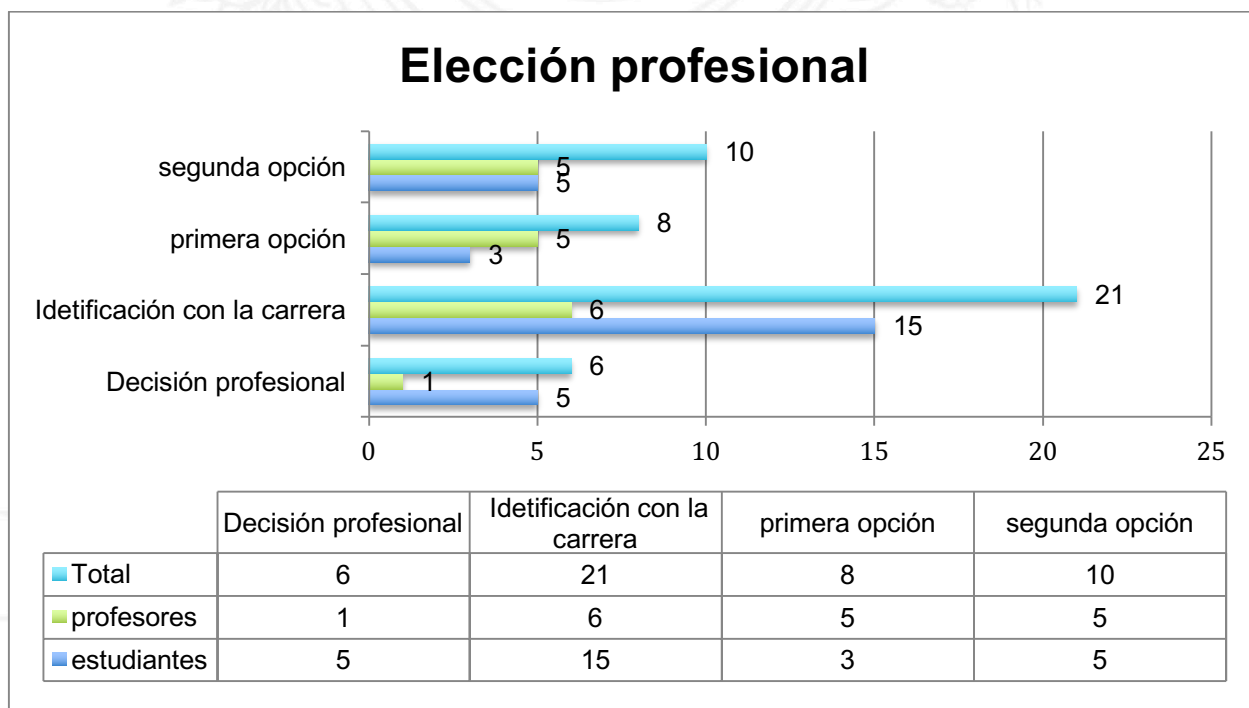
Otra de las categorías importantes es *Relaciones intersubjetivas* que recoge las percepciones sobre las *relaciones con los compañeros* y las *relaciones con los profesores*. Estas subcategorías muestran la importancia del asunto relacional y como éste puede posibilitar o no la permanencia en la universidad. En esta categoría los estudiantes aluden más a las *relaciones con los compañeros y dificultades con los profesores*, a su vez los profesores en su mayoría hablan sobre *la relación de los estudiantes con los profesores*. En este punto se destaca como los estudiantes hacen énfasis en el asunto relacional y la *valoración de estudio y trabajo*, estos asuntos se presentan como fundamentales en la subjetividad de los participantes de la investigación.

De manera coincidente, entre referencias y recursos, las subcategorías: *relación con los compañeros y relación con los profesores* agrupan el mayor número de recursos. En esta investigación los recursos son en total 13 participantes: 9 estudiantes y 4 profesores. En el cuadro que se está analizando, las dos subcategorías aquí enunciadas dan cuenta de que la totalidad de los participantes en sus entrevistas hacen referencia al aspecto relacional, cuando relatan su experiencia de abandono de los estudios universitarios. En

este sentido, estas categorías relacionales tienen un peso muy importante en la investigación.

En particular, los estudiantes manifiestan, en su mayoría, asuntos que tienen que ver con la relación con sus compañeros y en segundo lugar se refieren a la relación con los profesores. El número de referencias (unidades de contenido) y el número de recursos (participantes) en estas dos subcategorías, muestra de manera consistente que para los estudiantes la dimensión relacional y la construcción de vínculos con los otros cobra gran relevancia en su adaptación a la universidad. En cuanto a los profesores se encuentra que todos ellos se refieren a la relación con los estudiantes y a la relación con los profesores.

En cuanto al perfil de ingreso se presentan tres subcategorías principales: *elección profesional, sostenibilidad y la condición de estudiante trabajador*. La condición de estudiante trabajador se encuentra en algunos de los casos en donde los estudiantes son cabeza de familia o tienen dificultades económicas y deben trabajar para llevar el sustento a su casa o al menos sobrellevar sus gastos personales. La elección profesional muestra las siguientes características:



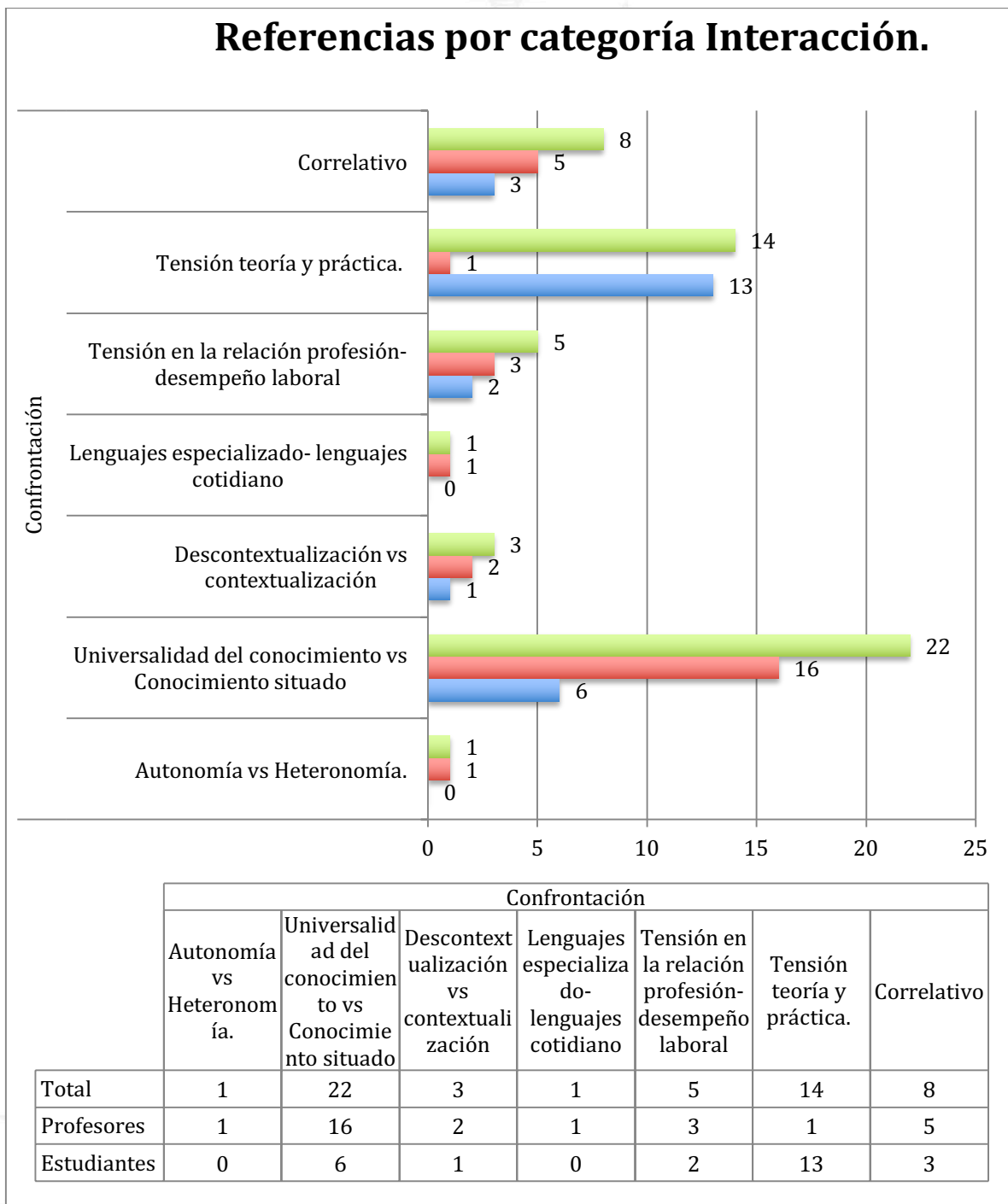
Cuadro 31. Elección profesional. Número de referencias por subcategoría.

Esta subcategoría elección profesional, dentro de la subcategoría condiciones de ingreso se despliega en categorías de tercer nivel, porque surge la necesidad de hacer más específica la información relacionada con la *elección profesional* porque se encuentra en los relatos de los participantes asuntos relacionados con: *identificación con la carrera* (sentirse a gusto con ella, cursándola) , *decisión profesional* (definición muy clara por la carrera antes de ingresar a la universidad) y elección de la carrera por *primera o segunda opción*. En los profesores la codificación se concentra en las subcategorías de tercer nivel: *identificación con la carrera, primera opción y, segunda opción*. Tanto para profesores como para estudiantes la *identificación con la carrera*, es un asunto de primer orden y con incidencia en decisiones que comprometen su permanencia o no en la universidad.

Las subcategorías con menos referencias de estudiantes es *primera opción* y, de profesores *decisión profesional*. Es de anotar que en todos los casos analizados los estudiantes ingresaron por primera opción a la universidad. La *elección profesional*, representa para ambos grupos de participantes un factor muy sensible asociado al abandono estudiantil universitario.

En segundo orden se encuentra la subcategoría condición de estudiante- trabajador que se muestra como una subcategoría importante en el perfil de ingreso de los estudiantes y su visibilidad, para la universidad, puede llegar a tener una gran incidencia en los procesos académicos. En la subcategoría *sostenibilidad* se ve cómo carecer de condiciones económicas que garanticen la sostenibilidad del estudiante en la universidad tiene toda su relevancia. En la investigación se encuentra que aquellos que no tienen condiciones de sostenibilidad ni reciben becas ni apoyos económicos, requerían efectivamente de ese apoyo. Por su parte, los datos muestran que no se presentan unidades de contenido (referencias) en profesores, relacionadas con la *sostenibilidad* de los estudiantes. También, la investigación va mostrando de manera consistente, a partir de las relaciones que se tejen entre categorías y subcategorías, que las dificultades laborales y económicas influyen en el abandono estudiantil universitario, y se “expresan” como “dificultades” porque allí subyacen creencias culturales sobre la relación estudio y trabajo que son transmitidas de padres a hijos y que luego son compartidas por los miembros de la familia. Estas creencias muestran otra dimensión del fenómeno de abandono y lo hacen “ver” desde otra perspectiva haciendo posible una lectura diferente.

4.2.5. Interacción entre cultura local y cultura académica



Cuadro 32. Interacción cultura local y académica. Número de referencias por subcategoría.

Esta categoría caracteriza el tipo *interacción* que se establece *entre cultura local y cultura académica* (Degenne, 2009). Como resultado del análisis la mayoría de



interacciones que se expresan en las referencias o unidades de contenido de estudiantes y profesores, son de confrontación y en menor número, correlativas.

Esta categoría, de gran importancia para los objetivos de esta investigación, muestra que el mayor número de referencias se encuentra en la categoría: *interacciones de confrontación* entre cultura académica y cultura local que los estudiantes experimentan al percatarse, principalmente, de la existencia de tensiones en las relaciones: *universalidad del conocimiento-conocimiento situado, teoría-práctica y concepción idealizada de la profesión-desempeño laboral*.

Todas ellas son relaciones muy plausibles porque cuando el estudiante ingresa a la universidad se relaciona con la cultura académica desde su cultura local. La confrontación puede ser una experiencia conflictiva para profesores y estudiantes; de prevalencia de la cultura académica y al mismo tiempo de desvalorización de su cultura local o, de negación (invisibilidad o subalternización) de su cultura local (descontextualización de saberes y prácticas, por ejemplo). Es interesante señalar que para los estudiantes participantes en esta investigación las interacciones de confrontación entre cultura académica y cultura escolar son dificultades que todos ellos se plantearon a la hora de tomar la decisión de abandono.

En los estudiantes el mayor número de referencias hace alusión a las *tensiones* existentes en la relación *teoría-práctica* y en la relación *universalidad del conocimiento-conocimiento situado*. El análisis de las referencias o unidades de contenido de ésta última subcategoría permite develar en la narrativa de los participantes (creencias, valores y compromisos epistemológicos) el modo de interacción que se produce entre las culturas académica y local. En ambas culturas existen prácticas culturales relacionadas con modos de producción, comunicación y circulación del conocimiento, y desde esa experiencia los sujetos se enfrentan, se adaptan, se confrontan, se relacionan productivamente, ante esa diversidad de mundos culturales.

En cuanto a los profesores el mayor número de referencias se condensan en la relación: *universalidad del conocimiento-conocimiento situado*, pero también, producen enunciaciones en las que se destaca un modo de *interacción* que podemos denominar correlativa entre ambas culturas. En este tipo de interacción no hay una relación de semejanza entre quienes participan en la interacción que conduzca hacia una construcción de mutuo reconocimiento y valoración. Se produce más bien una diferenciación de roles o



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

relaciones de dependencia que a veces constituyen un modo de poder. Es decir, aunque los profesores destacan la necesidad de avanzar en sus procesos académicos hacia prácticas situadas que implicarían de su parte, una lectura y una apropiación del territorio, sobreponen la mirada cientificista en este ejercicio, limitando con ello la posibilidad de reconocer desde lo local los propios procesos de producción de conocimiento.

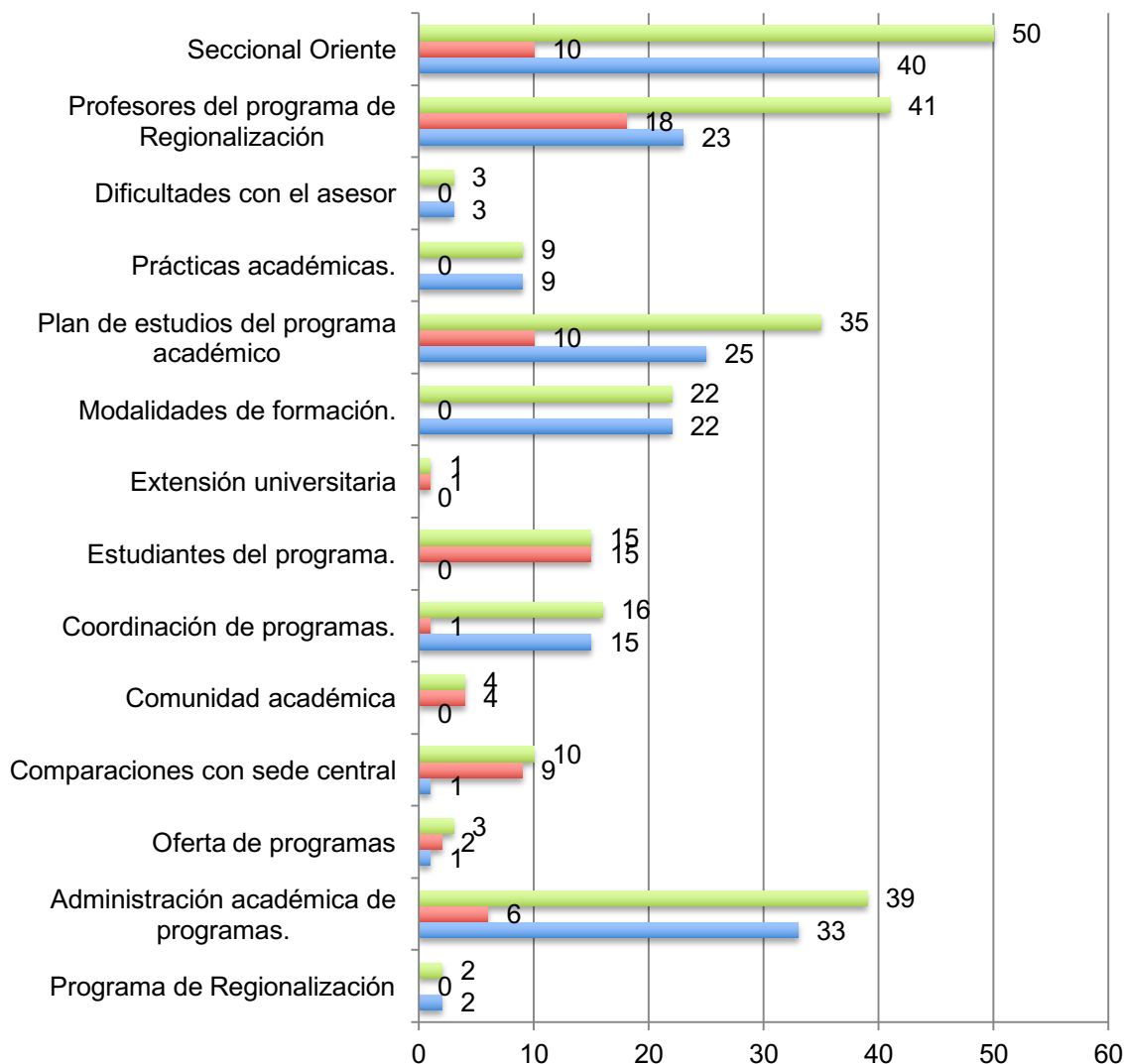
Las categorías con menos referencias o unidades de contenido para estudiantes y profesores son: *descontextualización-contextualización* y *concepción idealizada de la profesión-desempeño laboral*. Estas categorías emergen en la narrativa de algunos participantes y por su importancia se les visibiliza para mostrar con mayor nitidez el fenómeno del abandono estudiantil universitario en todas sus manifestaciones.

4.2.6. Programa de Regionalización.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Programa de regionalización



	Programa de Regionalización	Administración académica de programas.	Oferta de programas	Comparaciones con sede central	Comunidad académica	Coordinación de programas.	Estudiantes del programa.	Extensión universitaria	Modalidades de formación.	Plan de estudios del programa académico	Prácticas académicas.	Dificultades con el asesor	Profesores del programa de Regionalización	Seccional Oriente
Total	2	39	3	10	4	16	15	1	22	35	9	3	41	50
Profesores	0	6	2	9	4	1	15	1	0	10	0	0	18	10
Estudiantes	2	33	1	1	0	15	0	0	22	25	9	3	23	40

Cuadro 33. Programa de regionalización. Número de referencias por subcategoría.

Otra de las categorías con mayor número de referencias es la que tiene que ver con el *programa de regionalización*. En su mayoría, las categorías con mayor número de



referencias son: *Seccional Oriente, profesores del programa, administración académica de programas y plan de estudios del programa académico*. Esta categoría tiene un gran impacto en el fenómeno de abandono de los estudios universitarios porque en ella se recogen asuntos muy importantes que tienen que ver con el contexto universitario y con los asuntos administrativos que intervienen en los procesos académicos de la sede regional. El estudiante encuentra limitaciones y posibilidades administrativas que entran a sumar o a restar a la hora de tomar la decisión de abandono.

En los estudiantes el mayor número de referencias se sitúa en las subcategorías: *Seccional oriente, administración académica de programas, plan de estudios del programa académico, profesores del programa de regionalización y modalidades de formación*. En consonancia con lo anterior, los estudiantes, en una relación comparativa con la Sede Central se ven, dentro de una Seccional tan joven que apenas comienza a acumular experiencia en torno a procesos académico-administrativos de los ejes misionales, diferentes a aquellos estudiantes (de Sede Central de la universidad) y se sienten en desventaja. Estas subcategorías muestran las dificultades planteadas por los estudiantes en el orden de lo administrativo, que plantea unas particularidades propias de situaciones administrativas y académicas para la apertura de programas académicos en las sedes regionales.

En los profesores, el mayor número de referencias, en su orden, se sitúa en las siguientes categorías: *profesores del programa de regionalización, estudiantes del programa, seccional oriente, plan de estudios del programa académico y comparaciones con la sede central*. Los profesores en este sentido se preocupan más por asuntos que tienen que ver con los actores del proceso, profesores y estudiantes del programa que ante los procesos de regionalización.

De otro lado las categorías con menor número de referencias en estudiantes son *comunidad académica, extensión universitaria, oferta de programas, programa de regionalización y dificultades con el asesor*. Es importante destacar que en estas categorías se muestra el desconocimiento que tienen los estudiantes de los procesos académicos, lo que lleva a pensar que quienes abandonan los estudios no logran generar un mayor vínculo con las dinámicas de la universidad. De otro lado, las funciones misionales de extensión e



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

investigación que no tienen un gran desarrollo en la región, no son visibles para los estudiantes en cuanto no hay unidades de contenido referidas a ellas.

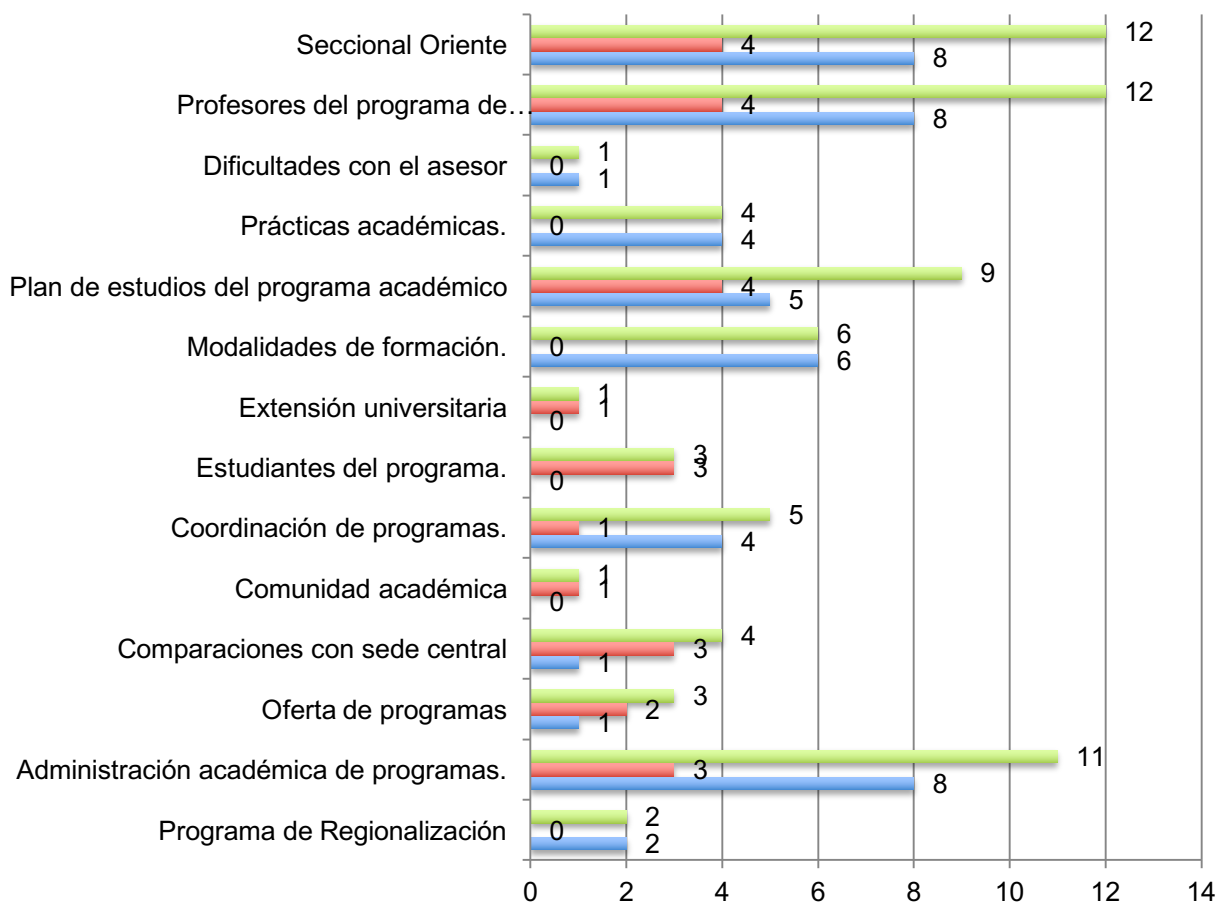
Los profesores, por su parte, hacen menor referencia a *dificultades con el asesor, prácticas académicas, modalidades de formación, programa de regionalización*. Estas categorías refieren a circunstancias individuales o percepciones particulares de los sujetos que abandonaron los estudios y que pueden no ser percibidas por los profesores, sin embargo ellas también dan cuenta de que para los profesores no hay una problemática asociada a la administración de los procesos académicos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

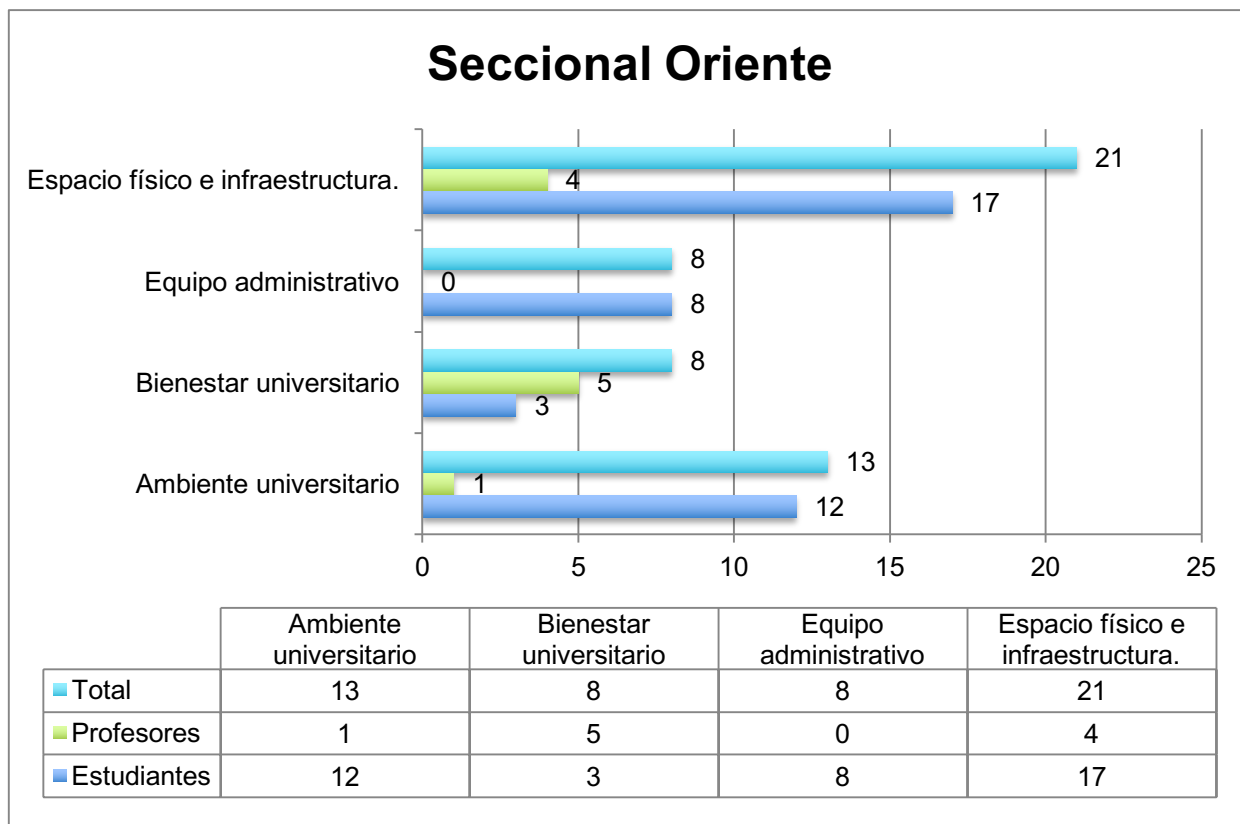
Programa de regionalización por recurso



	Programa de Regionalización	Administración académica de programas.	Oferta de programas	Comparaciones con sede central	Comunidad académica	Coordinación de programas.	Estudiantes del programa.	Extensión universitaria	Modalidades de formación.	Plan de estudios del programa académico	Prácticas académicas.	Dificultades con el asesor	Profesores del programa de Regionalización	Seccional Oriente
■ Total	2	11	3	4	1	5	3	1	6	9	4	1	12	12
■ Profesores	0	3	2	3	1	1	3	1	0	4	0	0	4	4
■ Estudiantes	2	8	1	1	0	4	0	0	6	5	4	1	8	8

Cuadro 34. Programa de regionalización. Número de recursos por subcategoría.

El cuadro número de recursos por subcategoría, en la que aprecia el número total de participantes de la investigación relacionados por subcategoría, muestra la consistencia de categorías como: *profesores del programa*, *Seccional Oriente* y *administración académica de programas*, lo que confirma el peso de estas categorías para los procesos académicos regionales.



Cuadro 38. Seccional Oriente. Número de referencias por subcategoría.

La subcategoría Seccional Oriente se compone de cuatro categorías de tercer nivel; las que concentran el mayor número de referencias son: *espacio e infraestructura física* y *ambiente universitario*. En este sentido toman relevancia aquellos asuntos del contexto que intervienen en el proceso de formación y se muestra, cómo se preveía en la investigación, las particularidades subregionales propias de la Seccional Oriente.

Para los estudiantes el mayor número de referencias se posicionan en *espacio físico e infraestructura*, *ambiente universitario* y *equipo administrativo*. Para los profesores, a su vez, son las de *bienestar universitario* y *espacio físico e infraestructura*. En este sentido se plantean diferencias entre estudiantes y profesores que revelan énfasis y diversas formas de relacionamiento con la Seccional Oriente, ya que para los estudiantes priman asuntos del contexto y del ambiente universitario. En este sentido, ellos perciben el espacio físico y la infraestructura desde sus posibilidades y limitaciones como espacios para la formación, lo que muestra una visión de la Seccional Oriente en el cual se destaca la tranquilidad en los espacios para el estudio. En los profesores surgen asuntos de bienestar, muy en consonancia

con lo que se plantea en la categoría *adaptación universitaria* por el énfasis en el acompañamiento a través del direccionamiento a instancias como bienestar universitario.

De otro lado, para los estudiantes, el menor número de referencias se presenta en la subcategoría *Bienestar universitario*, mientras que en los profesores no se encuentran referencias sobre *equipo administrativo*. Queda la inquietud sobre la percepción de los servicios de bienestar y cómo estos estudiantes, que estuvieron en condición de vulnerabilidad no fueron objeto de intervención por parte la universidad, lo que muestra, que en muchos casos, los servicios de bienestar no llegan a las personas que más lo necesitan.

4.3 Análisis de la historia de vida.

4.3.1 Historia de vida. Participante 1

(Focalizada hacia la situación de abandono de los estudios universitarios)

Tengo 21 años, vivo en el Municipio de La Ceja, en la zona urbana. Ingresé por primera opción a Ingeniería de Alimentos. En ese momento la oferta no era muy amplia en la Seccional y consideraba que era la carrera más afín a mis intereses. Filosofía, Psicología o Música también hacían parte de la oferta para ese semestre, pero no tenían nada que ver con lo que deseaba para mi vida, yo jamás me metería a estudiar esas carreras.

Yo tenía claro que quería estudiar en la región, no quería dejar el pueblo e irme para ese calor de Medellín. Además, quería estudiar allí o en el SENA. Pasé a las dos partes, pero preferí la universidad.

Desde pequeña me ha gustado cocinar, por eso quería estudiar gastronomía, que para mí es el arte de cocinar. De mis padres aprendí el amor por la cocina y eso era lo que quería recibir en la universidad, pero me tocó empezar Ingeniería de Alimentos que se basaba en la parte química de los alimentos y, a mí, no me gusta la Química. Yo pensaba que eran afines y me encontré que eran muy diferentes. No me imaginaba todos los

semestres estudiando Química. A mis papás les sonaba que fuera ingeniera pero yo quería estudiar Gastronomía.

Residía con mis padres y mi hermana y dependía económicamente de ellos. Mis padres aunque bachilleres siempre han querido que estudiemos y seamos profesionales. En mi casa humildemente se generaron todas las condiciones que se requerían para poder estudiar. Ahora que no vivo con ellos, puedo valorar más esa situación y a pesar de que mi mamá era muy exigente con los horarios, aprecio esa comida caliente que me esperaba siempre en la casa.

Cuando ingresé a la Seccional no tenía beca, ni apoyo de alguna cooperativa, solamente contaba con el dinero de mis padres y el apoyo del subsidio de transporte de mi municipio. Solo pagaba mil pesos de matrícula y esa era una gran contribución.

Antes de empezar mi vida en la universidad estuve en un preuniversitario, pero siento que no me sirvió y que no fue un gran aporte para mi vida; primero, porque el profesor de matemáticas fue el mismo que después me encontraría en la universidad y al que no le entendía nada, ese señor era pura recocha y segundo, porque no me aportó en mi parte vocacional, ni en superar las fallas en competencia lectora que tenía.

La lectura y la escritura no han sido fundamentales en mi vida, aunque me ha ido bien en redacción y ortografía. Siempre he tenido dificultades para la comprensión y considero que me va bien en razonamiento lógico. No considero indispensables estos procesos, ni me han hecho falta y creo que tampoco me harán falta después. En mi casa no se ha cultivado mucho la lectura y la escritura. Mis padres de vez en cuando leen un libro, yo leo y escribo pero más que todo, libros de recetas.

Veía a la universidad como un ideal, la gente siempre comenta sobre su calidad. Al momento de ingresar todos me felicitaron, mis tías me llamaron y todo. Demás que ellas pensaron que como había pasado a la universidad ya iba a ser ingeniera y lo duro no es pasar, sino mantenerse. A pesar de que no me fue bien, la defiendo y la valoro como institución. Yo creo que la equivocación fue más mía que de la universidad. Yo soy de las que si hablan mal de la de Antioquia, la defiendo. Me parece muy bacano estudiar, sino que no elegí la carrera que era. Mis profesores no fueron los óptimos porque uno hablaba con



los compañeros de las otras carreras y ellos decían: ¿Cálculo? A mí me tocó un profesor ¡más bueno! y lo mismo decían en Física y Matemática, entonces, a mí me tocaron los que no eran, estuve de malas.

Los ambientes del colegio y de la universidad son muy diferentes. Yo pensaba que iba a ser lo mismo como en el colegio que a uno le explican, le ponen un taller, lo resuelven, le vuelven a explicar y luego hacen un examen parecido al taller, pero, en la universidad es muy distinto, el examen parecía en chino, completamente diferente. En el colegio los profesores tenían más interés en que uno aprendiera, en cambio en la universidad a los profesores les da igual si a uno le va bien o le va mal, hasta algunos, creo, que disfrutaban cuando a uno le va mal. Hay profesores que cuando se reúnen, preguntan ¿cuántos le ganaron? y si alguno responde, todos. Le dicen, usted si es bobo. Pues, como que disfrutaban cuando uno pierde.

En el colegio siempre me destacué como buena estudiante, pero siento que no me alcanzaron a dar bases de Cálculo como a los otros compañeros que si las vieron. A mí no me alcanzaron a dar eso, pero, hubiera sido bueno. Yo de Cálculo no sabía nada, además esas jornadas tan extensas: en la mañana, Química y en la tarde, Cálculo. Eso era muy pesado en la universidad. Y esos parciales de tres puntos, que si uno se equivoca en dos puntos, ¡llórela! En el colegio era algo completamente diferente, por ejemplo, en grado 11° yo me acuerdo que a mí en Matemáticas me enseñaron el rango y el dominio y luego en la universidad, en Cálculo, me dieron eso también y yo no entendí nada. Fui y miré el cuaderno del colegio y lo resolví con base en eso y resulta que era diferente, entonces, no me sirvió de nada.

Desde el primer día de clase experimenté que la carrera no era afin conmigo, yo iba esperando otra cosa. Llegar y que lo reciban a uno con Geometría Euclidiana y nada de Alimentos, era decepcionante. En todas las materias básicas me fue mal, por ejemplo, en Geometría Euclidiana, –que fue la primera materia que vi– el primer día de clase uno espera llegar y conocer a los compañeros, pero no, el profesor dice: demuestre que raíz de dos es racional o irracional, entonces yo... ¿qué es raíz de dos?, ¿qué es racional? Y ¿qué es demostrar? ¡Yo no estaba preparada para eso!

Me gustaban mucho los cursos de la universidad que tenían que ver directamente con Alimentos aunque al comienzo eran pocos, por ejemplo, Introducción a las Ciencias Alimentarias y Antropología. Había que leer mucho y a mí casi no me gusta leer, pero me pareció muy interesante. Me quería leer todos los documentos y entendía todo. A mí me gusta leer cosas que me van a servir y Antropología si me parecía chévere. La práctica también me agradaba mucho, alcancé a tener laboratorios y salidas de campo. Esto generaba variación en la rutina de la universidad y uno aprendía más, uno veía más o menos por donde iba la cosa que le explicaban. Recuerdo que nos llevaron a una empresa de lácteos y nos pusieron a crear un alimento. Entonces, eso, que era más de la carrera, me encaminó a lo que quería estudiar pues yo me conectaba más con las ciencias alimentarias, no con esas otras materias básicas que estábamos viendo.

La metodología de clase, todo el día, era muy agotadora para mí. Fuera de que eran materias bien difíciles, mucho peor que se vieran durante toda una jornada. Yo intenté adaptarme pero no pude. Que me dieran una sola materia en todo el día eso era horrible, tal vez uno aprende un poquito en la mañana, pero en la tarde, ya nada. Además, yo hablé con otros amigos que estudiaban en Medellín, en la Universidad de Antioquia y me dijeron que a ellos nada más les daban bloques de dos horitas, entonces, muy duro para nosotros. Esos cursos básicos deberían darlos “regaitos” en la carrera y no todos juntos al comienzo, yo creo que es mejor que uno vea primero las materias que hacen coger amor a la carrera, porque si no, las otras, se convierten en el colador.

A algunas metodologías de los profesores no les veía sentido, ¿para qué ir a clase a escuchar a un profesor leer un libro? Eso lo podíamos hacer en la casa. Con el profesor de Física nos quejamos y nos dijeron que si cambiaban al profesor era por otro peor. Si él era tirano así por las buenas ¿cómo sería por las malas? Entonces era mejor quedarnos callados. Además, había profesores que se les notaban las preferencias. En un parcial vimos cuando el profesor se le acercó a una compañera y ella le preguntó y él le dijo la respuesta. Otro, dictaba las clases como de memoria, él escribía en el tablero el ejercicio, no pensando en cómo resolverlo, sino de memoria. Tuvimos profesores los más... No sé... Había uno que mis respetos. El profesor de cálculo fue uno de los mejores profesores que pueden existir, muy teso y uno no estaba preparado para ese nivel tan alto, él todo lo explicaba de



una manera menos seria o lo relacionaba con cosas más normales y uno entendía. También tuvimos profesores de posgrado que tenían un nivel muy alto para nosotros, trataban de explicar de manera muy básica pero a veces uno no les cogía nada, creo que eso era una falla en la elección de profesores: un profesor de posgrado para unos primíparos. Profesores muy preparados, a veces, pero que uno no les entendía. Como dice la gente, si es uno solo es el que no entiende, es problema es de ese estudiante, pero si solo es uno el que entiende, entonces no es problema de los estudiantes.

Hubiera sido muy chévere tener profesores de planta en la Seccional, no que todos tuvieran que bajar desde Medellín, porque uno no los encuentra en toda la semana. Además, como las jornadas eran muy largas y solo podían bajar un día a la semana, no había disponibilidad para conversar con ellos. Los profesores que me tocaron a mí, venían a clase y salían corriendo para Medellín. Por ejemplo, la Física me gusta y me parece interesante, pero ese profesor me hizo cogerle pereza. El trato que los profesores nos daban no era malo, pero pudiera haber sido mejor. No logré establecer un vínculo con ellos.

En los trabajos siempre me iba bien, en los exámenes era donde no, me acuerdo que en el primer parcial de Cálculo saqué punto tres y el profesor me puso uno, ¡demás que le dio pesar! Casi todos sacamos las mismas notas y uno era pensando ¡en el próximo, lo recupero!, pero en el próximo saqué uno con seis, ¡qué horror! nunca había sacado notas tan bajas en mi vida académica. Yo me sentía horrible, empecé a cancelar materias y las que no, esperaba que me fuera mejor o que el profesor nos ayudara, pero nada, ese profesor era muy exigente. Yo creía que le entendía e iba a la casa toda juiciosa a hacer el taller y no me daba nada de lo que había estudiado, es que él como que explicaba los ejercicios “facilitos” y nos dejaba los “duros” para el taller y el parcial.

La forma de evaluar no era la adecuada, no sé si es que no se puede hacer de otra forma o qué, pero a toda hora eran parciales de tres puntos, que se parecían a lo que nos habían enseñado, pero, si uno se equivocaba en un signo, se valoraba todo como malo. No tenían en cuenta que uno había hecho bien el proceso y, como se elevó un momentico y no puso el signo, no le dio el resultado... ¡y todo malo! Le tocaba a uno hacer trampa y ni así ganaba. Nosotros decíamos que nos íbamos a graduar de Ingenieros de Alimentos con

énfasis en pastelería ¡horrible! Es que a todos nos tocó... Pero no habían opciones, era perder y si perdíamos nos echaban.

La programación de dos parciales, el mismo día, uno de química y otro de cálculo, juntos, eso era brutal y estresante. Y eso que yo casi no estudiaba, yo decía: para que voy a estudiar si no entiendo, para que me voy a desgastar, yo igual buscaba un profesor que me enseñara por fuera y yo resolvía los ejercicios pero cuando venía acá era totalmente diferente.

En una materia me fue muy mal y no me dio para ganarla, entonces el profesor como habilitación puso un taller y dijo: resuélvanlo entre todos y me lo entregan. Entonces uno, en ese momento, feliz que le pongan un taller en grupo y que con eso gane y, es obvio, porque era mirando del cuaderno y todo... Pero, en este momento, uno dice: eso no es lo correcto, sino que, más bien, que en el transcurso del semestre haga otras actividades. No como regalar la materia, porque indirectamente la regaló.

Tengo que reconocer que era muy indisciplinada. Me faltó disciplina para estudiar en la casa y dedicarme solo a eso porque me gusta hacer muchas cosas. Pensaba en estudiar Cálculo pero luego me decía: ¿para qué?, si igual, no voy a entender (?) Entonces me faltó disciplina porque sí lo podía entender. Yo era la que no aprovechaba, la que gastaba el tiempo en otras cosas, por ejemplo jugando voleibol. Además dedicaba más tiempo a las materias que más me gustaban y, los trabajos los hacía, dedicando más tiempo en esas áreas, pero no en las otras. Pensaba: ¿para qué? si igual, no soy capaz (?). Yo cogía libros y era como si me hablaran en otro idioma. De pronto es más fácil si uno tiene un grado de madurez más alto que el que uno tiene cuando sale del colegio.

En la universidad nos enseñaban así, como a los caballitos. No se podía buscar otra forma de resolver los ejercicios; el monitor del área nos enseñaba otras formas más fáciles de resolver los problemas. Y así lo hicimos alguna vez en el parcial, pero el profesor no lo valió, a pesar de que el resultado daba igual. Todo tenía que ser como él lo decía, no podíamos buscar formas alternativas, más fáciles. Yo creo que el profesor debía ponernos a pensar y a que sacáramos la fórmula en vez de ponernos a dudar, sobre: ¿Cuál de todas estas fórmulas es la que tengo que aplicar aquí? Que uno supiera, por ejemplo, ¿Por qué se



aplica esta fórmula y no otra? Entonces, uno no tiene que estar dudando porque sabe el por qué. No había razón, el profesor era terco... porque, ¿Cómo va a preferir usted, en un trabajo, hacerlo de la forma larga que hacerlo de la forma cortica, si va a obtener el mismo resultado? Eso es optimizar los tiempos. Yo creo que le daba rabia que le dijéramos que el monitor explicaba mejor que él. Le entendíamos al monitor y al profesor no, porque nos enseñaba con un método súper sencillo y súper chévere. Entonces, este es el problema, que a uno le enseñan así como a los caballitos y no lo dejan mirar a otra parte, con un pensamiento transversal. ¿Cómo que este ejercicio se tiene que hacer así? No lo dejan buscar alternativas o buscar las bases de esa manera de resolver, sabiendo que uno lo resuelve como mejor le vaya, como más fácil le parezca, ¿por qué tiene que ser como él dice? ¡Muy horrible! Él decía que no, que así no era, hasta hablaba mal del monitor porque nos enseñaba de una manera más sencilla.

Cuando empecé a perder, comencé a desanimarme. Sentía un estrés horrible y como ya dije, nos tocaba resolver parciales de tres puntos y leer enunciados de cada punto con la extensión de un “parrafote”. Yo si me quedaba estudiando, pero nunca me sirvió para nada, yo buscaba quien me explicara y tampoco. No me podía quedar mucho tiempo en la universidad porque me cohibían en mi casa y tampoco me dejaban ir en días diferentes a los de las clases en la universidad. Con los malos resultados me sentí mal porque yo siempre he sido de las mejores estudiantes en los grupos en que he estado y llegar a la universidad y que me fuera tan mal... ¡Eso duele! ¡Me decepcioné! ¿Para qué estudiar junto a mis compañeros si nadie entendía?, ¿y, con el riesgo de que nos confundiéramos más?

A muchas materias no les vi el sentido, no creo que uno necesite esos conocimientos después. Tendría que haberme graduado para llegar a saberlo. Algunos “profes” no explicaban para que nos servía esos cursos como ingenieros. Uno no les encontraba razón de ser. Yo me preguntaba, si eso después tendría una utilidad práctica. Bueno, una cosa es conocer esos contenidos por gusto, pero otra es asumirlos de manera obligada, porque si uno entra a una empresa, ellos ya tienen establecidos sus procesos y si uno necesita algo, pues, busca esa cosita en un libro o en internet y ya, no le veo la necesidad a muchas materias.

En cuanto a la relación con los compañeros, yo no me llevaba muy bien con ellos. La relación no fue la mejor, igual yo siempre he sido como sola, yo no tengo amigos, ni nada. Yo me esfuerzo por tener algún amigo, yo me esmero, me entrego demasiado en una relación de amistad y eso es lo que me deja decepcionada. Igual, no creo que necesite mucho de los amigos. Para estudiar se necesitan compañeros, pero solo para eso. No me relaciono bien en los grupos, no sé si es problema mío, pero, no sé qué pasa. Al final se arman los problemas, yo acá en la universidad tenía un grupito con el que me mantenía, pero no eran mis amigos, no se preocupaban por mí, a veces me hacían achantar, hacían comentarios que no me gustaban o se burlaban de mí.

Me gustó el ambiente campestre, bonito y muy sano de la Seccional. Por el mismo hecho de ser tan pequeña, era muy acogedora. Ahora está creciendo mucho, creo que puede haber más oportunidades para la gente. En la Seccional uno creaba una especie de familia con todas las carreras ¡era chévere! nos íbamos para la manguita, a conversar, conocer otras personas y diferentes formas de pensar, así como a respetarlas por eso. En la Seccional también practicaba mucho el voleibol, salíamos a jugar. Mientras los otros se ponían a estudiar, yo me iba a prestar el balón de voleibol. Jugábamos muy chévere y aprovechábamos cualquier descanso de cinco minutos. El ambiente era muy acogedor, pero no los profesores, ni la parte administrativa.

Con el plan de estudios tuvimos dificultades porque teníamos que ver Matemáticas y luego Física y no fue así. El profesor, no sabía nada de los demás cursos y él decía: ustedes ya debieron haber visto matemáticas, y uno, sí... pero si apenas estamos viendo matemáticas, apenas nos están enseñando que hay conjuntos de números que son los enteros, los reales. Hasta los compañeros que habían visto Sistemas dijeron, pero porque nos van a dar matemáticas a la par con Física, nosotros nos quedamos callados, porque a uno le da miedo hablar en la universidad.

La programación creo que limita muchas cosas, por ejemplo no podíamos perder materias, porque era incierta la apertura de nuevas cohortes, y no sabíamos si podíamos ver la materia el otro semestre. Eso desanimaba mucho porque ya esa materia me atrasaba. Eso es otra desventaja, porque en Medellín, uno podía perder la materia más veces, en cambio

aquí la repite una vez y si la perdió ¡Chao! y lo echan y no puede ingresar en cinco años, entonces tocaba emprender “meros operativos”.

Ser ingeniero es muy teso, aunque en otras universidades me dicen que Ingeniería es muy fácil. Es que a usted le enseñaron todos esos Cálculos, a mí, no. ¡Fue súper fácil! Entonces no, a mí me tocaron los profesores más duros, por ejemplo el de Matemáticas, ese sí, nadie le entendía nada y era lo que uno vio en el colegio y, ya cuando perdimos, nos dio un profe que era vinculado, entonces, ahí si entendimos, era lo del colegio, ¡Que bobada!, ¿Perdimos eso?, No, que tristeza. Entonces, sí, la Ingeniería de Alimentos es una excelentísima carrera y tiene mucho campo de acción, pero jamás en la vida me vuelvo a meter a eso, no lo recomendaría en cuanto al proceso de formación.

Yo siempre he tenido la idea de que aquello que estudie sea para montar mi empresa, yo de profesora, grave... porque no tengo la habilidad de darme a entender y menos como investigadora. Yo creo que los compañeros que se van a graduar era porque ya habían estudiado Ingeniería de Sistemas y eran muy juiciosos, entonces ya sabían a lo que iban, en cambio yo no, yo iba pensando que era como seguir en el colegio y mientras me acoplaba necesitaba de un proceso largo. Yo digo que los que estaban ya en la práctica, eran los más juiciosos, igual, son muy pocos los que llegaron hasta allá, puede ser que se deba a fallas del programa.

Cuando comencé a considerar la decisión de salirme, me dio susto decir que ya no iba a seguir, porque, tan contentos que se pusieron en mi familia y ya decirles que ya no iba a seguir... ¡Muy duro! Creo que antes me demoré para salirme, mejor dicho no me salí antes porque mi mamá me regañaba.

Cuando salí me sentí libre, ya no me tenía que preocupar porque estaba más atrasada de lo que debería, pude respirar tranquila, ¡es que eso era muy estresante! Cuando yo iba en la buseta y veía la universidad a mí me daba un dolor de estómago, literalmente me enfermaba, le tenía pánico. Cuando salí, mi núcleo familiar no dijo nada, solo mi mamá me dijo que ella no pensaba que me estuviera yendo mal. Aunque yo me salí, ellos nunca me dijeron que tenía que trabajar, siempre me han dicho que debo estudiar.



Después de salir de la universidad empecé al año a estudiar en el SENA. Esta institución es como otra escuela, cada profesor sabe lo que enseñó el otro y allí se conectan más las cosas, en cambio, en la universidad cada profesor es aparte de los otros, ninguno sabe lo que da el otro profesor. Uno necesitaba entrelazar esas competencias que nos daban, pero aquí ninguna materia tenía que ver con la otra, no las podía relacionar, estaban desarticuladas. En el SENA cada profesor decía: lo que decía el profesor Pablo..., la profesora Jimena, les enseñó la clase pasada..., vea, que esto se aplica en esto... Entonces era súper chévere. Y aprendí todo lo relacionado con el negocio, con la empresa que estoy montando y me ha servido, horrible.

Los profesores del SENA se preocupaban por uno, en cambio, los de la Universidad si uno no venía a clase ni se daban cuenta. Los profes del SENA hacían que se generará un lazo más cercano, le daban a uno más confianza para hacer preguntas o lo que sea, en cambio en la universidad era como: ¡Hay! ¡Juepucha! ¿Será que pregunto? ¡Qué miedo! Eran, como más allá, aparte...

En el SENA yo veía una materia en el día pero, no sé qué lo hacía diferente, tal vez el ambiente, que era más acogedor, más familiar. Todo lo que uno ve en el SENA... no sé si será por el poco tiempo... es más afín con la carrera que uno escogió, en cambio en la universidad uno duda de si le va a servir para alguna cosa. En el SENA uno ve que todo le va a servir y, efectivamente, me ha servido bastante. A uno le meten en la cabeza que el SENA es como malito, o mejor, que la Universidad de Antioquia... pero, con la experiencia que tuve en la ingeniera, creo que aprendí más en el SENA.

En el SENA nos ponían más trabajos, en cambio en la universidad las materias eran evaluadas con solo tres parciales y lo que saque en esos parciales... Entonces, grave, porque en los parciales era en donde a uno le iba más mal. En el SENA había más actividades y eran más dinámicas, no operaba el esquema de que recibo clase y me voy para parcial. Lo malo del SENA es que si uno estudia una cosa ya no puede hacer otra.

A mí no me afectaron dificultades de tiempo en la universidad, ni en lo laboral o social, tampoco dificultades administrativas. Mi familia me brindó justo lo que necesitaba para estudiar. Salir fue una decisión mía, muy personal. En este momento creo que fue una

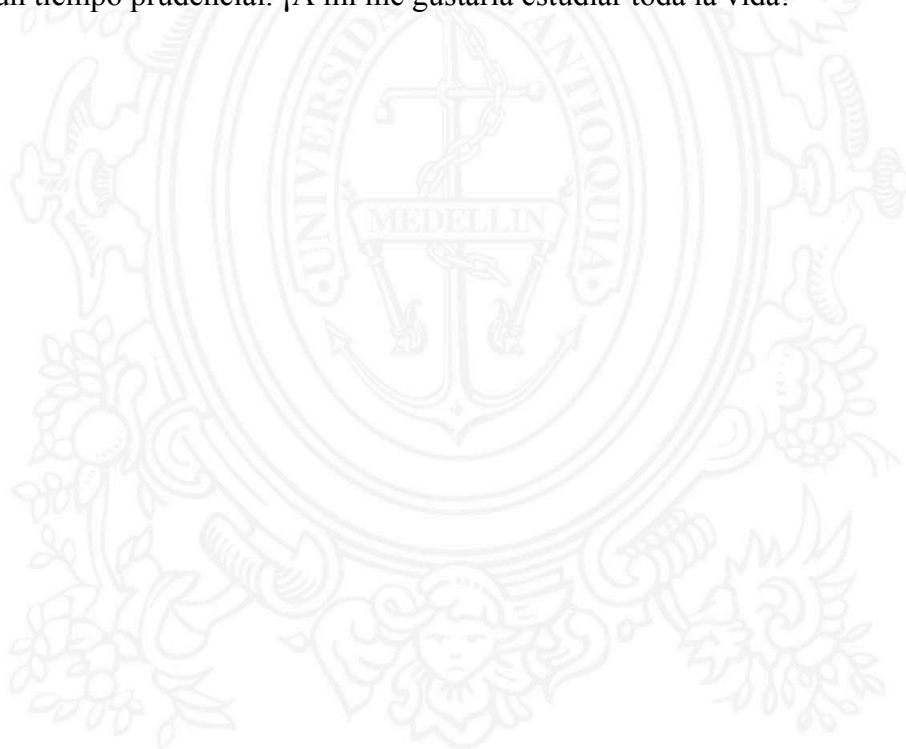


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

buenas decisiones, que tomé en el momento más indicado porque si la hubiera tomado más adelante, entonces, más tiempo perdido, menos mal me salió. Fue una buena experiencia haber visto como es la vida allá, de pronto para cuando vuelva a ingresar ya sé más a lo que voy, pero si hubiera sido chévere haber estudiado desde el principio en el SENA.

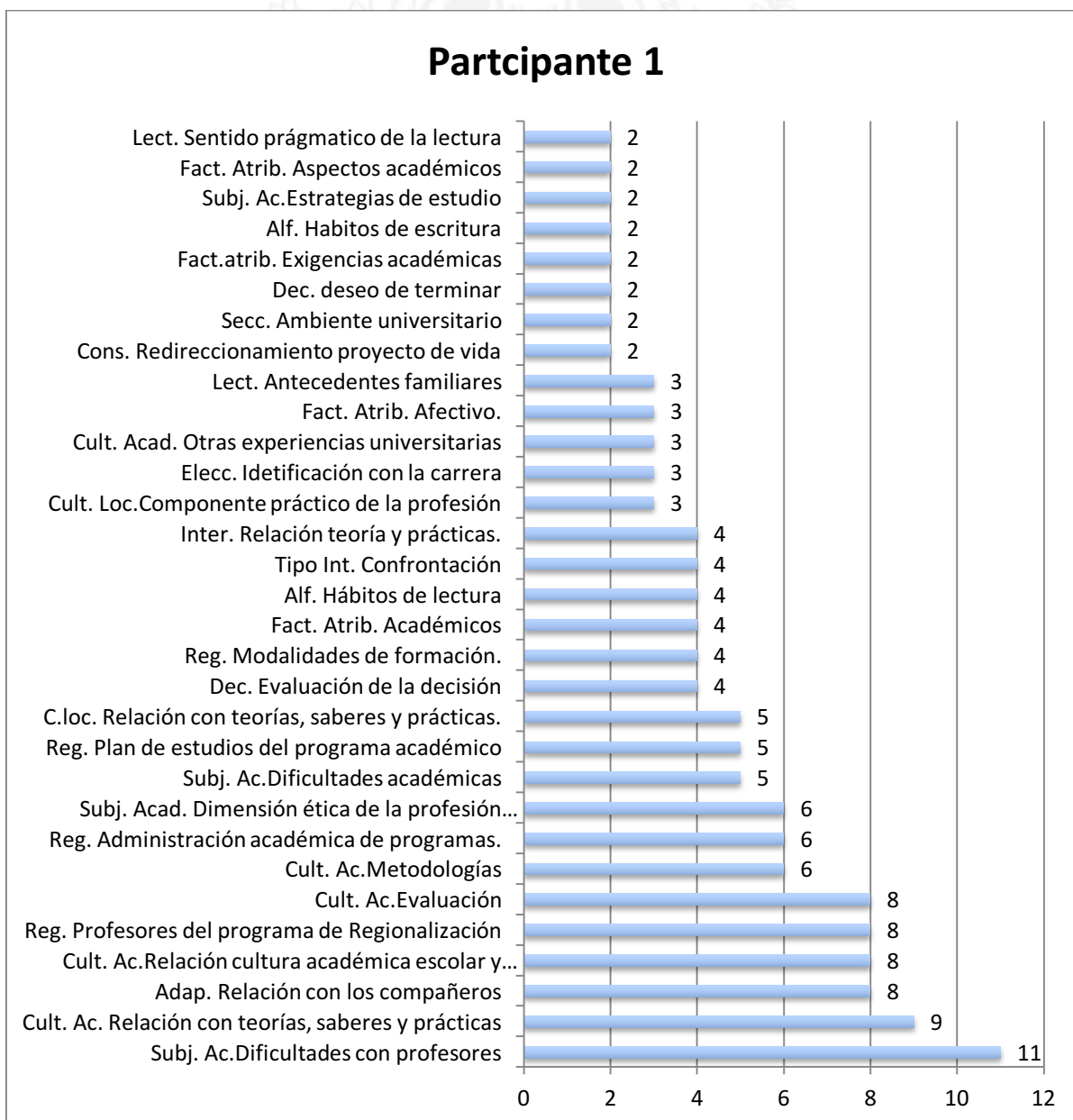
Yo tengo la esperanza de volver a la universidad y hacer una carrera completa, porque en otra universidad no me gustaría, todo el mundo es, que en la Nacional... o que, en la Católica... ¡no! Lo voy a hacer, creo que ya es más complicado con el bebé, pero hay que tener un tiempo prudencial. ¡A mí me gustaría estudiar toda la vida!



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4.3.1.1 Análisis número de referencias por categoría.



Cuadro 36. Participante 1. Mayor número de referencias por participante.

En esta participante, las categorías con mayor número de referencias son, en su orden: *dificultades con profesores, relación con teorías, saberes y prácticas, relación con los compañeros, relación entre cultura académica escolar y universitaria, profesores del programa y evaluación*. Estas subcategorías, en su mayoría, hacen parte de las categorías



cultura *académica y subjetividad*. Es muy importante destacar que la subcategoría *dificultades con los profesores*, para esta estudiante, se encuentra en el primer lugar y este hecho se confirma a lo largo de su historia de vida porque allí se narran las dificultades que no logró superar y que, en definitiva, dieron lugar a la decisión de abandono. Si bien las referencias se inscriben en la subcategoría dificultades con profesores, el análisis de contenido muestra que esas dificultades expresan en su mayoría una confrontación con la cultura académica universitaria.

4.3.1.2. Análisis de contenido

Para la participante 1 las *dificultades con los profesores* se presentaron en su paso por la universidad como un asunto que tuvo incidencia directa a la hora de configurar la decisión de no continuar con los estudios. La *relación con los profesores* fue muy conflictiva, no pudo generar una buena relación con algunos de ellos, incluso expresa que le generaban temor y que no le daban la confianza que se requería, en este caso ella compara a los profesores de la Universidad con los del SENA y encuentra grandes diferencias en el trato que le daban unos y otros.

Ella cuestiona actuaciones de los profesores como por ejemplo, preferencias por algunos estudiantes, resolución memorística de ejercicios en el tablero, distanciamiento con los estudiantes, entre otros asuntos, y señala abiertamente, que los profesores no deben ser así. En esta lectura interpretativa sobre las dificultades con los profesores es importante abrir paso a otra comprensión más contextual que permite instalar las actuaciones de los profesores dentro de la cultura académica. Allí circula una cierta “imagen” del profesor, que se reafirma aún más con sus actuaciones y que no es cuestionada por la comunidad académica a pesar de que sus efectos son bien conocidos, en tanto se dificulta la creación de un clima de confianza, tan indispensable en el aula de clases para la construcción de los aprendizajes, especialmente en los primeros semestres de un programa académico. En este sentido, dificultades con los profesores tienen efectos en lo académico y en especial, dentro de la situación que da lugar al abandono de los estudios universitarios, es un actor fundamental que puede generar o no condiciones para la adaptación a la universidad.

Aparecen en la historia de la participante 1 comparaciones con los profesores que ella ha tenido en su vida académica, primero en el colegio, luego en la Universidad de Antioquia y recientemente, en el SENA. En el análisis de contenido de fragmentos relacionados con esta subcategoría se aprecia que para ella no hay diferenciación académica entre estas instituciones según los modos, niveles y propósitos de formación en tanto asume que el profesor debe tener las mismas características en todas ellas. La participante extraña en la universidad actuaciones de los profesores de su colegio. Ella considera que todos deberían ser iguales e implementar métodos similares. El siguiente fragmento así lo ilustra:

*“En el colegio le explican a uno, le ponen un taller, lo resuelven, le vuelven a explicar y luego hacen un examen de lo del taller, mientras que allá el examen parecía en chino, completamente diferente”.
(Subnodo: Dificultades con profesores. Referencia 3)*

El contraste entre la subcategoría *dificultades con los profesores* y la subcategoría *profesores del Programa de Regionalización*, permite ampliar aún más la percepción que ella tiene de los profesores, que para la época, en su mayoría, eran profesores de cátedra. Ella reclama que:

“Es que sería más chévere que hubiera profesores de planta allá [en la Seccional], no que todos tengan que bajar desde Medellín, entonces ya uno no los encuentra en toda la semana y además como le he dicho las jornadas eran muy largas, por el mismo hecho de que solo podían bajar un día a la semana entonces estaba la clase en todo el día, entonces muy cansón”. (Subnodo: Profesores del programa. Referencia 5)

ste no es un asunto menor ya que demuestra la necesidad de los estudiantes de tener mejores condiciones para el encuentro con sus profesores y para recibir acompañamiento, al menos, desde lo académico. Disponer sólo del tiempo de la clase para trabajar con el profesor sin contar con otros espacios complementarios acentúa las dificultades académicas de estudiantes que, en su mayoría, provienen de zonas en donde la formación básica no fue muy buena. En particular, los profesores de los primeros semestres deberían tener un mayor número de horas de contratación destinadas a acompañar más a los estudiantes para favorecer su desempeño académico y la construcción de los aprendizajes.

En la subcategoría *profesores del Programa de Regionalización* también hay un fragmento muy interesante que despliega la discusión hacia la idea sobre, si existen

atributos en el perfil de los profesores que desarrollan actividades académicas, en los primeros tres semestres –en los que se presentan la tasa más alta de abandono estudiantil universitario– que podrían favorecer la reducción de esos índices. Al respecto, la participante señala lo siguiente:

“Por ejemplo el de Cálculo es profesor de posgrado y llegar a uno de primíparo porque era de primer semestre, el de pronto estaba enseñado a una exigencia mucho más alta” (Subnodo: Profesores del programa. Referencia 4).

En cuanto a la elección de los docentes manifiesta que no le tocaron los mejores docentes y cree que es un asunto del azar, además que los profesores explican los ejercicios fáciles en clase y luego no son capaces de resolverlos en la casa, lo cual considera como mal hecho de su parte, como se manifiesta en los siguientes fragmentos:

“aunque yo digo que como que estaba de malas, porque me tocó de los profesores digamos, no los óptimos, porque uno hablaba con los de las otras carreras y ellos decían calculo, a mí me tocó un profesor más bueno y lo mismo física y lo mismo matemática, entonces a mí me tocaron los que no eran” (Subnodo: Profesores del programa. Referencia 4).

“yo creía que le entendía e iba a la casa toda juiciosa a hacer el taller y no me daba nada de lo que habían estudiado, es que el como que explicaba los facilitos” (Subnodo: Relación teorías, saberes y prácticas. Referencia 4).

La suma de referencias (11 en total) de la subcategoría *relación con los compañeros* (dentro de la categoría *adaptación a la vida universitaria*) y de la subcategoría *relación con los compañeros* (dentro de la categoría *factores a los que se atribuye el abandono*) muestra el peso tan importante que tiene el aspecto relacional (con profesores y con compañeros) en la reconstrucción de la situación que dio lugar a la decisión de abandono de los estudios. La participante 1 manifiesta:

“Pues yo no me la llevaba como muy bien con ellos, pero igual yo siempre he sido como sola” (Subnodo: Relación con los compañeros. Referencia 1).

Yo no tengo amigos ni nada, como yo me la pasaba era jugando voleibol, entonces no.. (Subnodo: Relación con los compañeros. Referencia 2).

No sé, porque antes yo creo que me esfuerzo de más, por tener algún amigo o algo y [esforzarme] eso es lo que como no deja que yo tenga un amigo. (Subnodo: Relación con los compañeros. Referencia 3).

Reconoce la importancia de estudiar con los compañeros, pero no en generar vínculos de amistad con ellos.

“solo hasta ahí, solo compañeros y para estudiar, pero de resto no” (Subnodo: Relación con los compañeros. Referencia5).

En este sentido, manifiesta rivalidad y despreocupación, a diferencia de otras experiencias que ha tenido.

Siempre me pasa. Por eso prefiero sola, igual, tampoco lo necesito [Tener amigos]” (Subnodo: Relación con los compañeros. Referencia5).

Al parecer, la participante 1, no encuentra ni en los compañeros ni en los profesores apoyo para lograr su adaptación a la vida universitaria, lo que influye directamente en su desempeño académico.

En cuanto a la subcategoría *relación teorías, saberes y prácticas*, para ella era claro que la carrera que quería era Gastronomía, por lo que las materias que se relacionaban con esta área o con el área de alimentos le generaban mayor interés y la conectaban con lo que quería, no le encontraba mucho sentido a las materias del área básica; cuestionaba ese componente de formación y no le veía razón de ser porque no le era de utilidad en la práctica profesional dado que en una empresa ya se tienen los procesos establecidos.

“si uno entra a una empresa, ellos ya tienen establecidos sus procesos y si uno necesita algo pues busca esa cosita y ya listo”. (Subnodo: Relación teorías, saberes y prácticas. Referencia 2).

Señalaba además que materias del área básica no deberían estar al comienzo del programa, sino:

“me hubiera gustado que fueran regaitas o que dieran más de las propias de la carrera al principio para que uno le cogiera como más amor a la cosa” (Subnodo: Relación teorías, saberes y prácticas. Referencia 2).

Es decir que el programa se debía organizar de acuerdo a criterios prácticos que facilitasen a los estudiantes su formación en estas materias y no en razón de las lógicas del conocimiento en el área. La desvalorización de los saberes teóricos y la oposición entre



teoría y práctica alimentada por un pensamiento o una visión pragmática del mundo, la resistencia a asimilar esquemas, procedimientos, algoritmos para la resolución de problemas, podría dar cuenta de sus dificultades en la inserción dentro de la cultura académica de la profesión. La participante 1 no consigue comprender que las materias básicas son fundamentales dentro de la estructura formativa de todo programa, especialmente, en la Ingeniería para poder comprender, interpretar y diseñar diferentes procesos tecnológicos relacionados con la industria de los alimentos.

En esta historia se encuentran, además, múltiples referencias a los *procesos evaluativos*. Expresa reparos con la evaluación y la considera inapropiada porque no ve consistencia entre aquello que se estudia y lo que se evalúa. Además, su intencionalidad no se dirige a la evaluación de los aprendizajes, al respecto señala:

“...digamos que en el colegio los profesores tenían como más interés en que uno aprendiera, en cambio en la universidad a los profesores les da como igual, si a uno le fue bien o le fue mal, hasta algunos que disfrutaban cuando a uno le va mal”. (Subnodo: evaluación. Referencia 4)

Tal vez, sus dificultades manifiestas en relación con su inserción dentro de la cultura académica genera una imposibilidad para dar un sentido a la evaluación de los aprendizajes en la que se pueda demostrar que se viene construyendo una relación rigurosa con teorías, saberes y prácticas de la profesión.

“Lo que saque en esos tres parciales, entonces grave, porque en los parciales era en donde a uno más mal le iba. En el Sena eran más actividades, más dinámicas, no solo como que recibo clase y me voy para parcial”. (Subnodo: evaluación. Referencia 2)

Los resultados, según ella, empezaron a desanimarla y la llevaron a tener que realizar trampa para ganar las evaluaciones, las notas tan bajas producían en ella desmotivación y estrés y, como alternativa de solución, para no salir por rendimiento insuficiente, cancelaba tempranamente la materia. Después de enfrentar estas circunstancias tan adversas decide abandonar los estudios y afirma haberse demorado en hacerlo.

“Yo cuando empecé a perder ya estaba desanimada y no me había salido porque mi mamá me regañaba, sino desde el primer, y le decían a uno no eso el profesor le ayuda o le empieza a ir mejor, uno como que guardaba la esperanza o le decían si va a cancelar es hasta tal día y uno pensaba que de pronto hacían el examen en parejas, era como más el susto en esos parciales, era un

estrés horrible y como le digo tres puntos y unos puntos de un parrafote, hasta trampa le tocaba hacer a uno y ni así ganaba” (Subnodo: evaluación. Referencia 3).

“Horrible, no antes me demoré para salirme, mejor dicho no me salí antes porque mi mamá me regañaba y después era, cancele o arriesgue a que lo pierda, entonces, tocó cancelar y era cancele calculo, cancele física. (Subnodo: evaluación. Referencia 7).

“Me sentí mal porque yo siempre he sido de las mejores en los grupos que he estado y llegar a la universidad y que me fuera tan mal, eso duele, me decepcioné” (Subnodo: evaluación. Referencia 9).

En su caso la *relación entre la cultura académica y escolar* fue compleja, los resultados que había obtenido en el colegio eran buenos y tenía una apreciación muy positiva de sí en relación con su desempeño académico, sin embargo, al encontrarse con tan bajas calificaciones en la universidad, sufre una decepción tan grande que llega hasta enfermarse. Reconoce que no se pudo acoplar a la universidad y que le faltó más disciplina académica. Siente que no se le dieron las bases suficientes en algunas materias para rendir académicamente en la universidad. Estas afirmaciones permiten considerar que: un desfase significativo entre la cultura académica escolar y universitaria conduce a los estudiantes a situaciones de confrontación entre sus competencias reales y su capacidad para corresponder a las exigencias de la cultura académica universitaria. Por su parte, la cultura académica y, en particular, quienes la agencian, es decir, sus profesores, no admiten siquiera la posibilidad de complementar las falencias de la educación media. Los profesores del área básica en Ingenierías, por ejemplo, no están dispuestos a preparar cursos compensatorios y mucho menos a convertir sus cursos en cursos remediales para suplir tales falencias en los estudiantes y, la universidad, consiente ya de esa problemática no ha dispuesto mecanismos para resolverla.

“Yo venía en el bus y a mí me daban ganas de vomitar, es, en serio. Yo me enfermaba, yo no quería venir, mientras que cuando salía a jugar voleibol era feliz, pero cuando era clase no”. (Subnodo: Relación entre cultura cultura académica y escolar. Referencia 2).

“por ejemplo que en el colegio no me alcanzaron a dar esas bases por ejemplo de cálculo, como con los otros compañeros que si vieron bases de cálculo, los de Rionegro, a mí no me alcanzaron a dar eso, pero hubiera sido bueno”. (Subnodo: Relación entre cultura académica y escolar. Referencia 8)

En cuanto a la *Administración académica de programas*, la participante 1 manifiesta dificultades para el aprendizaje porque en la modalidad presencial concentrada

de lunes a viernes, se organizan largas jornadas de estudio durante todo el día, de una misma materia. Manifiesta además que en el desarrollo de la carrera no se dio cumplimiento con los prerrequisitos lo que generaba vacíos y dificultades para aprender ciertos contenidos.

“Por ejemplo en un día que me dieran una sola materia en todo el día eso era horrible tal vez uno aprenda un poquito en la mañana pero en la y tarde ya nada, además yo me pongo hablar con otros amigos que estudian en Medellín, en la de Antioquia pero en Medellín y me dicen que a ellos nada más les da bloques, de dos horitas” (Subnodo: Administración académica de programas. Referencia 1)

De igual forma, la participante 1 cuestiona el sistema de *administración de programas académicos* por cohortes porque no ofrece condiciones alternativas para que un estudiante repita la materia que perdió. Generalmente se atrasa o tiene que cursarla en ciudad universitaria. Esto genera, desde lo administrativo, dificultades académicas para el cumplimiento de los requisitos que están establecidos en cada programa y eso le generaba desmotivación ya que lo percibe como una desventaja con respecto a los procesos académicos que se desarrollan en Medellín. Esta participante resalta muchas variables administrativas que se imponen sobre lógicas académicas y afectan de manera evidente el proceso académico y consecuentemente, el desempeño de los estudiantes.

“es como otra desventaja porque en Medellín tengo entendido que uno podía perder la materia más veces en cambio aquí la repite una vez y si la perdió chao y lo echan y no puede ingresar en 5 años” (Subnodo: Administración académica de programas. Referencia 3)

“porque uno tenía que ver matemáticas y luego física y el profesor como le digo, no sabía nada de los demás y él decía como ustedes ya debieron haber visto matemáticas y uno, sí, pero si apenas estamos viendo matemáticas” (Subnodo: Administración académica de programas. Referencia 6)

En este caso, las categorías menos nombradas son las de contexto familiar, cultura local, adaptación a la vida universitaria y consecuencias del abandono. En este sentido para la estudiante los asuntos familiares no tienen mucho peso en las entrevistas, a pesar de que en la concepción epistemológica del conocimiento sí se puede nombrar como fundamental.

En este caso se percibe como para la estudiante los contenidos de las materias no le parecían prácticos, desde su óptica, todos los contenidos debían aplicarse, por lo que una



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

materia como Geometría Euclidiana, le parecía que no tenía aplicabilidad. En este tipo de situaciones es en donde se manifiestan como las valoraciones sobre el conocimiento por parte de la cultura local, pueden entrar en tensión con la cultura académica, ya que la primera pone de manifiesto la supremacía de lo práctico y en este sentido lo teórico ofrecido por la academia es subvalorizado y puesto en entredicho.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4.3.1.3. Análisis frecuencia de palabras



Cuadro 37. Participante 1. Marca de nube. Frecuencia de palabras Nvivo10.

Participante 1

universidad	materias	estudiar	leer	cursos	ingeniería	perder	práctica	proceso
			matemáticas	dificultades	relación	ambiente	básica	ciencias
		compañeros		empresa	seccional	decisión	diferentes	experiencia
	carrera		vida			familia	grupos	libro
profesor		tiempo		estudiado	amigos			posgrado
	parcial		casa		acogedor	gente	ingeniero	salir
		clase	colegio	horrible	administrativa	grave	ingresar	sentido
							sola	taller
								voleibol

Cuadro 38. Participante 1. Mapa ramificado. Frecuencia de palabras Nvivo10.

La historia de vida de la Participante 1 plantea unas particularidades que dan cuenta de la relación que la estudiante manifiesta con el fenómeno del abandono estudiantil universitario y la interacción entre las culturas académicas y locales. De acuerdo a la frecuencia de palabras que arroja el Programa Nvivo10, las palabras principales utilizadas

en su mayoría son: Universidad y profesor, dos palabras que remiten a actores del proceso y que tienen influencia directa en el fenómeno, en este caso la institución que para ella tenía y sigue teniendo mucha validez, a que planea volver para culminar una carrera profesional. La Universidad es a la vez el contexto situacional donde se desenvuelve la problemática del abandono de los estudios universitarios. De igual modo, la palabra profesor es importante en la historia de vida, ya que da cuenta de una relación que se vuelve conflictiva y que ella intenta nombrar y explicar a través de la comparación con los profesores del colegio y del SENA.

En la segunda columna se encuentran las palabras: materias, carrera y parcial, estas indican asuntos conflictivos que afectaron su desempeño académico. En torno a ellas hay asunciones sobre el programa académico, las materias y la evaluación, en este caso las materias básicas en la universidad le generaron dificultades, la carrera a su vez no era la que se acomodaba plenamente a sus intereses profesionales, pues ella quería ingresar a otro programa y a su vez la palabra parcial da cuenta de una serie de eventos relacionados con la evaluación y con asunciones éticas ante este proceso. En la tercera columna se encuentran: estudiar, compañeros, tiempo y clase. En esta línea de análisis, la palabra más significativa es la de compañeros porque, como ya se ha expuesto en líneas anteriores, alude a una dimensión relacional, muy sensible al momento de abandonar los estudios.

En esta participante se encuentran de acuerdo a la frecuencia de palabras asuntos que van desde la cultura académica a lo local que, en la historia de vida, dan cuenta de una serie de procesos en los cuales empiezan a aparecer tensiones entre las concepciones que tiene su familia sobre la universidad y los procesos que ella vive en la cultura académica.

4.3.2. Historia de vida. Participante 3

Su historia de vida

(Focalizada hacia la situación de abandono de los estudios universitarios)

Vivo en la zona rural de El Carmen de Viboral, soy casado y tengo dos hijos. Siempre he estado relacionado con el sector agropecuario, soy nacido en la ciudad pero desde muy joven me vine a vivir al campo por gusto propio.

Estudie bachillerato en una institución educativa privada en Medellín. En el colegio perdí muchos años; la forma de ser mía y el temperamento era de “pelao plaga”, iba al colegio a pasar bueno. Apenas me gradué me presenté en cuatro ocasiones a Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia pero no pasé. Me traslade al Oriente y por facilidad estudié Administración de Empresas Agropecuarias en la Universidad Católica del Oriente. Me gradué en el 97 y no perdí ni una sola materia.

Mi padre tiene título universitario y mi madre es bachiller, ellos le dan mucha importancia al estudio y nos promovieron hábitos de lectura y escritura en el hogar. Para ellos el trabajo y el estudio dependen de las prioridades: primero está la familia y si es preciso trabajar para sostener la familia, pues tiene prioridad el trabajo sobre el estudio. Pero si tenía posibilidad de tener el sustento de mi familia y al mismo tiempo realizar estudios, pues le podía dar una gran importancia al estudio. Para mi señora era importante que tuviera otra carrera porque eso me permitiría “tener” unos mejores ingresos.

Yo estuve cuatro años en Europa y tuve la oportunidad de realizar algunos estudios en París. Cuando salí de la tecnología no tuve la posibilidad de ubicarme inmediatamente a nivel laboral y surgió la propuesta de un amigo para que me fuera a Europa y arranqué; inicialmente me fui a hacer unas prácticas con cabras y con ovejas, en fincas muy grandes, pero terminé estudiando en la Sorbona, Ciencias Políticas, algo que no encajaba con lo que estaba desarrollando, que era mi vida agrícola y pecuaria. En un intento por relacionar lo que yo había visto en la Universidad Católica sobre extensión rural –que era lo que más me había interesado en mi trabajo– dirigí mi trabajo hacia “éxodos rurales por megaproyectos” partiendo de la siguiente pregunta: ¿por qué los campesinos se ven afectados y se deben ir de sus tierras por situaciones no sólo de violencia? Infortunadamente, no logré terminarlo por la situación económica, debido a que en Europa la vida es muy costosa y además me enfermé y me tocó retirarme nuevamente.

Desde que salí del colegio siempre había deseado estudiar Medicina Veterinaria, en cuatro ocasiones me había presentado a la “de Antioquia”, en Medellín, pero no había podido pasar. Después de que me vine a vivir al Oriente hice la otra carrera, no tanto porque fuera mi pasión, sino porque me acercaba al sector rural, luego decidí presentarme a la Seccional Oriente y elegí como primera y única opción a Medicina Veterinaria. Cuando entré a Medicina Veterinaria era cabeza de familia, trabajaba por horas o en los ratos que me quedaban libres.

Pasaba poco tiempo en la universidad, simplemente iba, recibía clase y salía a cumplir con mis labores. Ingresé con la primera cohorte y terminé con la última cohorte; por distintas razones me tuve que estar retirando; porque perdí semestre o por “x” o “y” razón.

En el primer semestre era muy variado y heterogéneo el grupo, tenía compañeros de todas las edades. Ya en los otros semestres si eran un poco más distantes las edades. Sin embargo hubo buena relación con todos los compañeros.

Cuando empecé a estudiar Medicina Veterinaria, trabajaba con la Gobernación de Antioquia y tenía una estabilidad económica muy buena. Me presenté a la Universidad más por satisfacción personal y cuando me di cuenta de que había pasado, renuncié a mi trabajo. En los primeros semestres tenía una cierta reserva de dinero que me permitió dedicarme a estudiar; me fue muy bien y obtuve un promedio de calificaciones por encima de cuatro. Pero cuando la parte económica empezó a disminuir, también bajó el rendimiento académico porque tenía que dedicar tiempo a buscar el recurso, ya que la responsabilidad familiar que tenía en el momento era grande porque ya tenía un hijo.

Generalmente estudiaba en la noche, yo siempre he sido una persona de hábitos de estudio nocturnos, no he sido una persona disciplinada para estudiar en el día y busco cualquier excusa para no hacerlo. Normalmente llegaba de la universidad a las 6.00 o 7.00 de la noche, cuidaba animales, hacía el ordeño, las labores de la finca, comía alguna cosa y me acostaba. Me levantaba más o menos a las 9.30 o 10.00 de la noche y empezaba a estudiar hasta la hora que tuviera la facilidad física, a las 2.00 o 2.30 me acostaba, para

levantarme luego a las 5.30 o 6.00 de la mañana y dejar las cosas listas en la finca y poder seguir en la universidad.

Durante los siete años que estuve en la universidad, ningún profesor puede decir que le llegué temprano a las clases de la mañana, porque estaría diciendo una gran mentira, yo llegué tarde a todas las clases. Así mismo, ningún profesor de las últimas horas puede decir que me quedé hasta la terminación de la clase completa, porque yo siempre me tenía que ir antes. Había un profesor, al que quiero mucho, que teniendo clase hasta las 5.00, se podía extender hasta las 7.00 de la noche; él se “encarretaba” tanto con su cuento que no le importaba seguir dos horas más y eran demasiado interesantes las clases. Sin embargo, a mí me tocaba irme porque yo tenía que ordeñar vacas y no podía quedarme hasta que terminara. A él le molestaba mucho que me retirara. Yo le decía, profe: ¡qué pena con usted! pero es que yo no puedo llegar a las 8.00 de la noche a ordeñar y luego sentarme a preparar parciales para mañana o pasado mañana.

El trabajo en grupo era complicado, afortunadamente en los grupos hay personas muy diversas que lo adoptan a uno porque entienden las dificultades que a uno se le presentan, casi que lo cargan a uno, diciéndole: usted va a coger este tema y va a trabajarlo de cierta manera para “empaparse” del trabajo que se está haciendo. No tenía el tiempo para sentarme con ellos toda una tarde a desarrollar un trabajo, entonces me decían coja usted esto, desarróllelo, estúdielo, para que podamos integrar todo en una exposición, en un trabajo escrito o dentro de cualquier otro tipo de actividad que hiciéramos. Uno tiene que acomodarse pero, al mismo tiempo, se da cuenta de que se va rezagando con respecto al resto –que tiene el 100% de tiempo disponible–, debido a que se requiere de todo el tiempo necesario y mucho más en una carrera presencial. El trabajo de ellos conmigo, es de reconocérselo, porque ellos fueron los que verdaderamente se acomodaron a mi situación.

La capacidad de lectura me daba para sentarme muchas horas a comer libro y a comer documentos, pero no a memorizar; yo no podía meterme mamotretos de documentos y memorizarlos que era lo que querían los profesores. La educación aquí en el país nunca indujo a los muchachos a la escritura y a la comprensión de lectura. Yo puedo leer pero no entender nada de lo que estoy leyendo y eso parece que no es importante. En la escritura no he tenido buenos hábitos. Las personas tenemos ciertas habilidades y traumas que tienen



antecedentes de muy atrás en la época escolar, eso depende de la formación que hayamos tenido. Para mí sigue siendo no un obstáculo, pero si una pequeña dificultad redactar y sentarme a escribir. En mi vida esta dificultad no me interfiere en absolutamente nada, pero en mi desempeño profesional tengo que llevar una parte contable, unos registros y, aunque son para mi empresa, todavía se me dificulta hacerlo porque no tengo el hábito o la disciplina de estar haciéndolo día tras día, de ir plasmando todo lo que hago en el transcurso del día. Hoy día, en las empresas y en las Secretarías de Agricultura, los médicos veterinarios se volvieron más de oficina que de campo y eso requiere tener esa habilidad, que para mí, es supremamente tediosa. También es necesaria cuando uno, por ejemplo, se va a sentar a hacer una tesis aunque ya no la hay en Medicina Veterinaria. En otros planes de estudio anteriores había práctica y tesis. Hacerla requiere de muchas horas de escritura, redacción y análisis de lo que se está redactando y nosotros no estábamos preparados para ese tipo de cosas. La tesis es muy importante para ese tipo de situaciones, porque realmente empuja a buscar algo, a intentar comprobarlo y a dejarlo plasmado en un medio escrito.

El trabajo en la universidad me pareció demasiado académico para transmitir información a muchachos que básicamente iban a trabajar en el campo. Es cierto que toda información es necesaria y válida para el desarrollo profesional pero, en cierta medida, uno requiere más de otro tipo de elementos para el trabajo. Se tenía la teoría de cómo se hacía, pero, de la teoría a la práctica –y más en campo–, hay una diferencia abismal. En la Universidad yo avanzo en la parte teórica, pero, cuando salga al medio, vuelvo y parto de cero porque hay personas que empezaron empíricamente y yo apenas voy a comenzar esa parte práctica; yo tengo cinco años de teoría pero salgo a intentar “reatrapar” esos cinco años de práctica, porque uno está detenido en la parte teórica primero.

Si soy carpintero, lo que tengo que hacer todo el tiempo es tallar la madera, si voy a ser veterinario, tengo que estar el 80% del tiempo trabajando sobre lo que yo voy a hacer y el otro 20% actualizándome. No puedo llegar a intervenir a un ser vivo simplemente con la teoría que adquiero; no puedo poner el cuaderno al lado, como un recetario, porque voy a encontrar en cada ser vivo, una situación distinta. No puedo hacer como un psicólogo que: ¡listo!, tengo mi cuestionario de preguntas y me ciño a él y hay unos valores que me van a

dar una información para poder concluir el trabajo. En medicina no puedo hacer eso, tengo que hacerlo sobre el “tajo”.

Un médico veterinario trabaja seis o siete especies en cinco años y un médico humano solo una especie; durante ese tiempo, él profundiza más sobre ese ser, que nosotros sobre estos cinco seres. Uno ve la necesidad de apoyarse en la medicina humana para poder extraer conceptos y procedimientos y aplicarlos en medicina animal, pero no profundizamos, fue muy somero el trabajo que se hizo, además de que faltó exigencia en los cursos. También considero que el pensum de la carrera fue muy cerrado, en cuanto a la posibilidad de acceder a otras opciones, a vos te dicen: cerdos, bovinos, equinos, caninos, felinos, aves; yo en algún momento le dije al profesor: yo quiero trabajar caprinos, ¿no se puede! –me respondieron– porque solamente tenemos esto. Pero si es lo que quiero trabajar y yo veo que el medio necesita de médicos veterinarios especializados en caprinos, ¡déjenme coger la línea de caprinos! No fue posible escoger esta línea. Tenía que elegir, en la parte clínica, entre las 5 o 6 posibilidades que te daban.

Creo que se debería utilizar mejor el tiempo de la universidad, darle más énfasis a las materias que uno necesita. Hay otros programas que empujan a la parte social, pienso que la herramienta básica de nosotros es el “saber hacer” y el “saber hacer bien” en el campo. La parte práctica mucha gente la hace muy bien; hay mucho empírico en el medio. Muchas veces uno se apoya en ellos para poder desarrollar ciertas cosas porque tienen un recorrido más amplio.

La Universidad de Antioquia es una institución con una muy alta categoría a nivel académico. Sin embargo, de acuerdo a lo que uno habla con otros colegas veterinarios, la universidad ha cambiado mucho; ellos salían mejor preparados que los médicos veterinarios de ahora porque tenían mucha más intensidad horaria en las prácticas, que es lo que convierte a un veterinario, en un buen médico. Ahora el medio está solicitando mucho médico veterinario de campo que casi no se encuentra. Hace falta más intensidad horaria en las prácticas porque uno sale a aprender y a improvisar. Yo todavía no ejerzo porque no he terminado, pero había muchas cosas que no se habían practicado dentro de la carrera.



Al lado de los médicos veterinarios antiguos uno dice: ¡perdí el tiempo en la universidad!, ¡no sé nada! Usted se pone a conversar con ellos y surge el conocimiento que adquirieron. De todas maneras llevan muchos años de práctica, de vida profesional y su conocimiento es bastante más amplio. Ellos me hablan de la situación que tenían en la Universidad de Antioquia y del sitio en donde ellos vivían y practicaban todos los días, que era en El Hatillo, ese espacio se perdió, eso está allá abandonado. Nosotros, qué pesar decirlo... y lastimosamente tiene que ser así el aprendizaje... pero ellos tenían un perrito de la calle que no salía con menos de treinta operaciones, porque practicaban absolutamente todo el conocimiento teórico con él. Pero, por causa de una demanda por maltrato animal, la universidad suprimió este tipo de prácticas, se volvió prácticamente de “pantalla”, básicamente, lo que nosotros lográbamos ver en video o el acercamiento que tuviéramos con otros veterinarios para ver la operación. No es lo mismo ver que hacer, especialmente si soy yo el que lo hace. En esa parte creo que ellos nos llevan una ventaja más amplia; ellos practicaban demasiado.

La carrera tuvo un deterioro en ese sentido, porque prohibieron las prácticas directas con animales vivos. Quiero y respeto mucho a los animales, pero definitivamente si no se practica sobre lo que se va a trabajar, ¿cómo más se aprende a hacer las cosas? Hablaba con veterinarios de hace 10, 15, 20 años y hacían prácticas todo el tiempo y son los mejores veterinarios que he conocido, –sin demeritar a muchos de los que han salido últimamente, que son buenos también–, son personas muy capacitadas, muy hábiles, los profesores que estudiaron en esa época son profesores muy buenos, personas que tenían un nivel intelectual más alto que nosotros, la educación de ellos fue otra.

En la Universidad me di cuenta de que la parte clínica no me gustaba, definitivamente a mí “bolear” cuchilla me parece monótono. Afortunadamente nos dieron bases de salud pública, que es lo que me gusta, porque no necesariamente tengo que intervenir el animal. Mi otra carrera me llevó a la extensión rural y es algo que me gusta. Con la salud pública tengo que ver con la enfermedad, la prevención y el bienestar de los seres humanos y los animales, con esto estoy desarrollando mi carrera sin necesidad de llegar a intervenir en sí, a los mismos seres vivos. En la Católica, hicieron énfasis en la extensión rural y creo que le hace falta a los profesionales del campo poder ponerse en la

posición del campesino. En esa parte, se hacía mucho énfasis en la Católica; en la de Antioquia, creo que falta un poquito ese acercamiento al campo lejano.

Hay un personaje, CB, que empuja mucho a ser autodidacta. Él plantea que el título, de acuerdo a lo que le entendí, sólo sirve para ser “empleado”, porque en esos cinco o siete años que se demora un estudiante en la universidad otra persona ha adquirido una destreza en el campo. Cuando el estudiante salga de la universidad nunca va a poder alcanzar la destreza de aquel otro, porque si avanza, de todas maneras, el otro va a avanzar el doble.

La Universidad es un mecanismo para aprender a buscar, a investigar, pero lo que impulsa a saber qué es lo que se va a investigar, es el medio. En los libros se encuentra mucha cosa escrita pero todo eso debe venir de algún sitio y ese sitio es el campo. Si estoy en el campo, todo el tiempo voy a encontrar las necesidades y dificultades. Desde un pupitre o una silla, no puedo imaginar qué puede faltarle al campo para solucionarlo. En la investigación muchas veces no encontramos respuesta a ciertas situaciones que encontramos. Nosotros vamos al medio para ponerlo en la parte escrita o teórica, pero otras personas, más adelante, van a encontrar ese pedacito que me hizo falta a mí y a él le va a hacer falta otro. Es totalmente necesaria la teoría y la práctica, tienen que ir de la mano, porque tengo que darle explicación a las cosas que estoy viendo y esa explicación se la doy desde la teoría.

La práctica desde un principio es fundamental para ubicarse dentro del contexto y saber en qué medio moverme, qué dificultades u oportunidades voy a tener y cómo puedo aportar como persona y profesional. La parte práctica es una cosa y la teoría, es otra. Tuve la posibilidad de hacer otra carrera, por tanto me doy cuenta de que la universidad para lo único que sirve es para aprender a investigar, para saber dónde encontrar la información y luego, compartirla con los profesores y compañeros. Después, cuando sales al medio, adecúas la información a lo que te guste. Si me inclino por la medicina homeopática, mis conceptos me van a servir, pero empiezo a articularlos con otros conceptos para acomodar mi carrera a mi estilo de vida y a lo que quiero buscar. Hace poco veía en internet al señor CB, que hablaba de lo inútil que es el estudio, lo llama la “fábrica de salchichas”; nos habla de que después de la época de la industrialización, todo se empezó a manejar por líneas, incluyendo el estudio; entonces, “todo sale por tandas iguales como salchichas”. El colegio

y la universidad nunca te dan la posibilidad de tener una línea específica sino que te centran en algo pero luego, el contacto con el medio te da esa posibilidad de escoger. Este personaje dice que la información la tenemos muy a la mano por otros medios y tengo ejemplos de personas que han hecho cosas sin necesidad de “profesionalizarse en” la universidad y son muy buenos en lo que están haciendo.

En cuanto a los profesores, tuve la fortuna de tener profesores de la época anterior, yo los llamo “dinosaurios” de la universidad, eminencias completas, doctores de “quitarse el sombrero”, personas con un conocimiento impresionante y lo sabían transmitir. A diferencia de los últimos semestres que empezaron a ingresar muchachos recién graduados, –no quiero demeritar lo que ellos sabían pero les hacía falta pedagogía–. Los profesores de planta tenían la posibilidad de mirar quienes eran sus estudiantes y compartir con ellos. También llegaban a la universidad otros profesores que venían, dictaban sus charlas y se iban porque tenían otras actividades en Medellín; ellos no tenían la posibilidad de individualizar a cada uno de sus estudiantes.

La vida mía ha sido bohemia y solitaria, hay un profesor que quiero muchísimo, por su trayectoria, su sensibilidad y la forma como trabajó en la universidad. Este profesor de cátedra me escuchó, nos sentamos a hablar de cosas no relacionadas con el estudio, sino personales; a veces uno no tiene con muchos profesores estos espacios. Tengo contacto con él y tres profesores más, pero específicamente él me tendió la mano y me dio buenos consejos.

Ya, en los últimos semestres tuve roces con profesores y con algunos compañeros por las metodologías que se estaban utilizando o por los contenidos de las materias. Me parecía que no eran apropiados para la carrera y para el nivel de la universidad. En muchas universidades del país y del mundo es así, dicto mi cátedra y salgo, pero de todas maneras, siempre hay dos o tres individuos que van a desencajar del resto del grupo por alguna situación, entonces, no se pueden observar las diferencias individuales de los estudiantes y mirar quienes pueden estar desencajando.

En la Universidad Católica había profesores que eran egresados de la de Antioquia y de la Nacional y no había la posibilidad de profesores en algunas áreas especializados. Sin



embargo hay diferencias en los profesores de la Universidad de Antioquia y los de Universidad Católica; los primeros, tienen un poco más de libertad en sus materias mientras que en la universidad privada se nota más la influencia de los religiosos en el direccionamiento de la formación hacia ciertas áreas. De igual forma, en la universidad privada prima la parte económica sobre la parte académica, un estudiante no importa que gane o pierda, la cuestión es que pague. Había muchachos que entre más pierda mejor, porque las habilitaciones son costosas. De otro lado, muchacho que se iba quedando, si era hijo de “yo no sé quién”, tenía rosca con este... entonces pasaba. En la universidad pública si usted tiene las actitudes y las capacidades para pasar una materia, la pasa, no importa quien sea.

Como tuve la oportunidad de estudiar en otro país puedo afirmar que la evaluación aquí es obsoleta porque consiste en: “responder si es falso o verdadero” o “señalar si es a, b, c, d”. En la otra parte había una disertación, no importaba la carrera, ni el nivel, siempre había una disertación. Simplemente te dan un tema y en 5 horas tienes que desarrollarlo totalmente, con una estructura de 3 partes: una introducción, un cuerpo y unas conclusiones. Esta metodología de evaluación impulsa a hacer un análisis de la situación y no a memorizar, que es lo que hacemos aquí. Porque si no tienes buena memoria, no tienes nada con qué responder en un examen. Había un profesor que siempre trabajó preguntas abiertas y a mí siempre me fue bien porque daba la posibilidad: ponía un caso clínico y planteaba que lo desarrolláramos con nuestras palabras y con toda la metodología. A los demás muchachos no les gustaba esa metodología, entonces él cambió al método tradicional de las preguntas a, b, c, d. Para mí eso es “echar a la suerte”, es cierto que hay que tener un conocimiento para hacerlo, pero yo “echo a la suerte” cada pregunta a ver si es o no es.

En el último semestre de práctica escogí equinos, lo que demandó un gran esfuerzo de mi parte porque fue en Medellín, en la Escuela de Carabineros. Fue la práctica que más me gustó y fue la que me castigó. Tenía una muy buena relación con ellos, tanto es que tres años después de haberme retirado de la universidad sigo en contacto, trabajando con ellos y no con los otros sitios de práctica. Tenía que levantarme a las 3.30 o 4.00 de la mañana para poder dejar ordeñado y estar a las 7.00 de la mañana en Medellín hasta las 6.00 de la tarde,



luego, llegar a ordeñar con linterna por las noches para poder dejar el ganado listo. Entonces la parte práctica excelente, hubo una evaluación que fue una exposición frente a dos profesores: la parte práctica tenía un porcentaje y la exposición tenía otro, estaba casi por mitad 50%-50%. En la exposición yo necesitaba un 2.5 para ganar la materia y obtuve un 2.3. Todo se desarrolló de tal manera de que cuando yo quise hacer el reclamo el profesor había salido a vacaciones; no hubo con quien hacer el reclamo y no disponía de tiempo para estar en Medellín buscando profesores. Yo me pregunto ¿qué diferencia hay entre un 2.5 y un 2.3? Le comentaba a algún profesor que me parecía muy triste pensar que se habían sentado a hacer cuentas para determinar con qué nota me quedaba. Yo alcancé a pagar los derechos de grado y ocho días antes, unos días antes del grado me llamaron y me dijeron usted no se puede graduar porque por 0.2 usted no pasa la nota final. Me había ido normal, no me fue excelente pero sólo necesitaba un 2.5 en la exposición. Si hubiera perdido la exposición con 1.0, bueno, no hice nada y me lo merecía, pero lo otro me pareció demasiado acomodado de un 2.5 a un 2.3.

No se trata de regalarle las cosas al alumno, sino de aterrizar en un contexto donde se mire la situación de cada alumno, sé que son muchos dentro de un grupo, pero generalmente hay grupos homogéneos y hay dos o tres que desencajan, entonces es muy fácil hacer seguimiento a esos dos o tres y mirar que está pasando porque la situación se presenta por algo, no es fortuito que un muchacho no vaya a la par con todo el grupo. Pienso que hay que mirar situaciones en cada muchacho o alumno y si su rendimiento no está siendo el mejor, pero se le nota el esfuerzo, mirar qué está pasando. La nota es efímera, la nota no evalúa mi conocimiento; dos décimas no dicen nada y no constituyen una diferencia grande de conocimiento. Yo creo que si el límite es un 3.0 y alguien obtiene un 1.0, la cosa es real porque el rango es verdaderamente amplio, pero si los rangos son muy pequeños es incoherente que todo un esfuerzo económico, de tiempo, se vea afectado por una situación de éstas.

A mí las dos décimas que me faltaron para pasar la materia me costaron 17 millones de pesos que fue el préstamo que hice al Banco Agrario para poder mantener mi familia durante ese semestre y no he podido ingresar nuevamente a la universidad, porque estoy enredado con esos 17 millones de pesos. Terminé ese semestre y ya había perdido mi



puesto de trabajo con el municipio; el puesto mío se asignó a otra cuota política y estuve un año sin trabajar porque al repartir hojas de vida ya todo estaba organizado, todo el mundo estaba ubicado. Ese 2.3 conllevó a una cantidad de problemas. Pienso que es injusto, siendo ya el último semestre, algunos profesores sabían cuáles eran mis condiciones económicas. Por eso creo que hay que mirar más allá a la persona y cuál es su condición.

A partir de mi experiencia considero que es preciso individualizar en ciertos momentos, ciertas situaciones, porque hay gente con más dificultades que otra y hay personas que son capaces de asimilar esos problemas solas, mientras otras, con menos experiencia... Muchachos, que viéndose en una situación de esas, pueden tomar una decisión más complicada. La universidad debería estar ahí para decirle “venga miremos a ver cómo es la situación suya y vamos a ver cómo lo sacamos adelante a usted, de otra manera”, la universidad no es el colegio donde íbamos acompañaditos de la mano del papá y la mamá, pero hoy en día los muchachos entran cada vez más jovencitos y yo pienso que ese acompañamiento tanto del papá y la mamá, como de la parte administrativa, de parte de la cabeza de la universidad, hace falta.

Creo que hacía falta un mejor acompañamiento aquí en Oriente porque me parece que estaba muy aislado del manejo que se le daba en Medellín. En Medellín veo que Bienestar Universitario cumple una función y aquí en Oriente estaba muy abandonada la situación. Desde Medellín, más que desde el Oriente tuve un acompañamiento bien interesante, sobre todo de la secretaria del programa de Medicina Veterinaria, una persona muy valiosa. Esa mujer es un ángel, una persona demasiado eficiente, demasiado capaz de ayudarte a desenredar cantidades de problemas, siempre y cuando uno los trate a tiempo con ella y te guía muy bien.

Para el programa, yo era un estudiante que había pasado con mucha dificultad las materias. Por molestar le decía al Coordinador Académico: ustedes me deberían dar una beca aquí porque es que “yo he batido record en la universidad”. Yo gané 5 o 6 habilitaciones y pasé 3 o 4 validaciones, les aseguro que son pocas las personas que se le miden a una cosa de esas, de someterse a una habilitación en 8 días, meterse toda la información de un semestre y ganarla. Él se reía y me decía es que usted debiera dedicarse



no a estudiar sino a hacer habilitaciones. Yo le decía, usted sabe el esfuerzo que yo tuve que hacer para poder sacar adelante todo esto, dediqué 7 años a una carrera de 5 años, empecé con la primera corte y no logro salir ni siquiera con la última y nada, solo me dijeron: no pasó, tiene que repetir la práctica, la clínica. Dos meses y medio más, que me tengo que retirar, ausentar de la casa y estoy demasiado embarcado en mi parte económica como para retirarme. Tanto es que llevo dos años y no he podido corregirla todavía; perdí en algún momento a la familia, casi que pierdo la finca, no terminé la carrera, para mí hubiera sido más productivo haber cogido esa plata y haberla metido en un negocio.

A veces creo que si hubiera pensando bien, no hubiera hecho la carrera, hubiera investigado todo lo que quería sobre la medicina veterinaria, porque hay los recursos para hacerlo. La vida universitaria es muy agradable si puedes contar con un soporte económico que te respalde para poder estar allá. Cuando tienes a tu papá y a tu mamá diciéndote: “vea mijito ahí está el semestre pago, aprovéchelo” y puedes ir después de clase a sentarte y hablar con tus amigos a discutir, es otra historia. Pero cuando tienes que generar ingresos para poder sostener eso y otras cosas, se presenta el dilema sobre lo que es prioritario: la familia o el estudio. Y definitivamente cuando uno se embarca en el cuento de la familia, pues tiene que ser la familia, porque yo cómo voy a dejar de llevarle la comida a mis hijos por ir a sentarme a tomar tinto en la universidad.

En el caso mío, después de tener una carrera y un trabajo estable, volver a dejar absolutamente todo para estudiar nuevamente, me hace pensar que: utilicé 7 años y no he podido terminar la carrera, son 7 años que dejé de producir, en esos 7 años hice cuentas y me gasté un poco más de 40, 50 millones de pesos para poder sostenerme, sostener la carrera y la familia. Si hubiera cogido esos 40, 50 millones de pesos para “montar” un negocio, cuando los otros muchachos salgan yo les llevaría una ventaja de 7 años en mi vida práctica y en mi vida profesional y la información la podría haber “capturado” de otra parte. Cuando comencé en la universidad, yo monté, a la par, un negocio de codornices y todavía lo sostengo y eso me permitió en gran medida realizar los estudios pero no me alcanzó para mucho, me tocó meterme con bancos, sobre todo para realizar los últimos semestres. Pero si esa plata la hubiera metido a ese negocio ¿dónde tendría mi negocio en estos momentos? Desafortunadamente cuando uno va al colegio y a la universidad lo



educan es para ser empleado, tal vez haya cambiado el concepto, sobre todo en algunas instituciones. Cuando yo estaba en segundo o tercer semestre un señor me dijo: sálgase de la carrera y venga monte este negocio conmigo, que cuando usted salga va a ser empleado, no necesariamente de una empresa sino del vecino suyo, que tiene una vaquita y usted va a tener que rendir pleitesía a eso y cobrar el valor que se esté generando en el mercado y no va a poder pasar de ahí. Mientras que, si usted maneja su propia empresa, va a tener otro tipo de manejo de esos ingresos y yo en cierta medida, en algún momento me dije “definitivamente, debí hacerlo”. Uno ve salir a los muchachos a ganarse 800.000 a 900.000 pesos, médicos veterinarios, entonces ¿cuántos años hay que trabajar para recuperar esa inversión de 5 o 6 años que le metieron a esa carrera?

En definitiva, la mayor dificultad que se me presentó fue económica, fui acumulando deudas y en el último momento, fue la parte económica la que me llevó a tomar la decisión de que definitivamente tenía que retirarme por un tiempo y después continuar o terminar la carrera. A esta dificultad se le sumaron otras dificultades personales; en la época de la universidad llegó mi hijo, entonces, la responsabilidad era mi hijo más que cualquier otra cosa. También se me presentaron problemas con mi señora. Se me juntó lo del niño, con los problemas con la señora, entonces ella se fue de la casa en dos ocasiones. Empecé a dedicarle tiempo a ver cómo recuperaba nuevamente la familia, cómo reorganizaba esa parte familiar y apenas ahora la vengo a organizar. Todo por buscar un “cartón”.

Lo que más me gustó de la universidad es que es un espacio para compartir ideas y para recibir información y hay ciertas informaciones que son vivencias personales de los mismos profesores, de los mismos compañeros que son enriquecedoras dentro del ámbito educativo. Cuando estás en el medio laboral y te reúnes con tus colegas o tus compañeros de trabajo a discutir, estás estudiando también, por eso yo creo que esa es de las cosas más importantes de la universidad.

Cuando inicié la carrera, lo hice como algo más personal que económico, porque yo la plata me la sabía ganar con la otra carrera. El aspecto positivo que me dio la universidad fue ese acercamiento a un anhelo y a un deseo que yo tenía desde muy pequeño de ser médico veterinario, inclusive, yo enfoco mi medicina veterinaria a la labor que yo cumplo



dentro de mi finca, porque yo siempre he tenido mis negocios dirigidos hacia la parte pecuaria, yo aplico a mi manera lo que he aprendido dentro de la universidad. De todas maneras, si en algún momento me siento un poco perdido en las cosas, sé en dónde buscarlo, la universidad me dió las herramientas para hacerlo, entonces voy retroalimentándome y autoformándome.

La universidad no tiene nada que ver con mi salida. La universidad simplemente cumple unos objetivos que están dirigidos a un cierto público, es cuestión mía, si yo accedo o no al servicio que me está prestando; fue un asunto netamente personal el manejo que yo di a esa situación de “encarretarme” tanto con el estudio y con este cuento que descuidé el resto de las situaciones y ellas cogieron fuerza. En estos momentos logré recuperar la familia, la volví a reunir después de este lapso de dos años y medio por fuera de la universidad, en un lapso de cinco años la deshice y en dos años la volví a armar. En cinco años destruí mi parte económica y por el momento me falta un pedacito, pero voy terminando de organizarla. Espero y anhelo que para el primer semestre de 2016 pueda terminar mi práctica al tener ya solucionada toda esta situación.

Aunque la retirada mía se debió a una cuestión más personal, si yo tuviera el dinero en la mano, yo vuelvo e insisto, vuelvo. Si logré pasar 5 habilitaciones y validaciones, ¿cómo voy a dejar tirada una cosa en el último momento cuando yo ya hice los máximos esfuerzos que se pueden hacer dentro del ámbito escolar y educativo? Entonces, a mí el hecho de haber perdido no es un fracaso, es indiferente, es más la parte económica y personal la que me llevó al abandono.

En estos momentos, en el punto en que estoy, estudiaría nuevamente por satisfacción personal, ya que hasta el año pasado estuve trabajando con municipios y ya en estos momentos no lo quiero hacer más porque los municipios se convirtieron en una cosa muy política que no van con mi filosofía de vida. Tengo un entorno que me exige, quiera o no quiera, ejercer la profesión, dicen: ve, el señor de tal finca es veterinario, entonces llegan allá: doctor, a ver si me hace el favor de... Hay algo que si me gustó mucho de la Universidad de Antioquia y fue la parte ética que dice: que no puedo ejercer hasta que no tenga mi título y eso se martilló desde el primer semestre y para mí es, bien importante, y como todavía no tengo mi título, todavía no puedo ejercer mi trabajo. Yo no tengo el aval

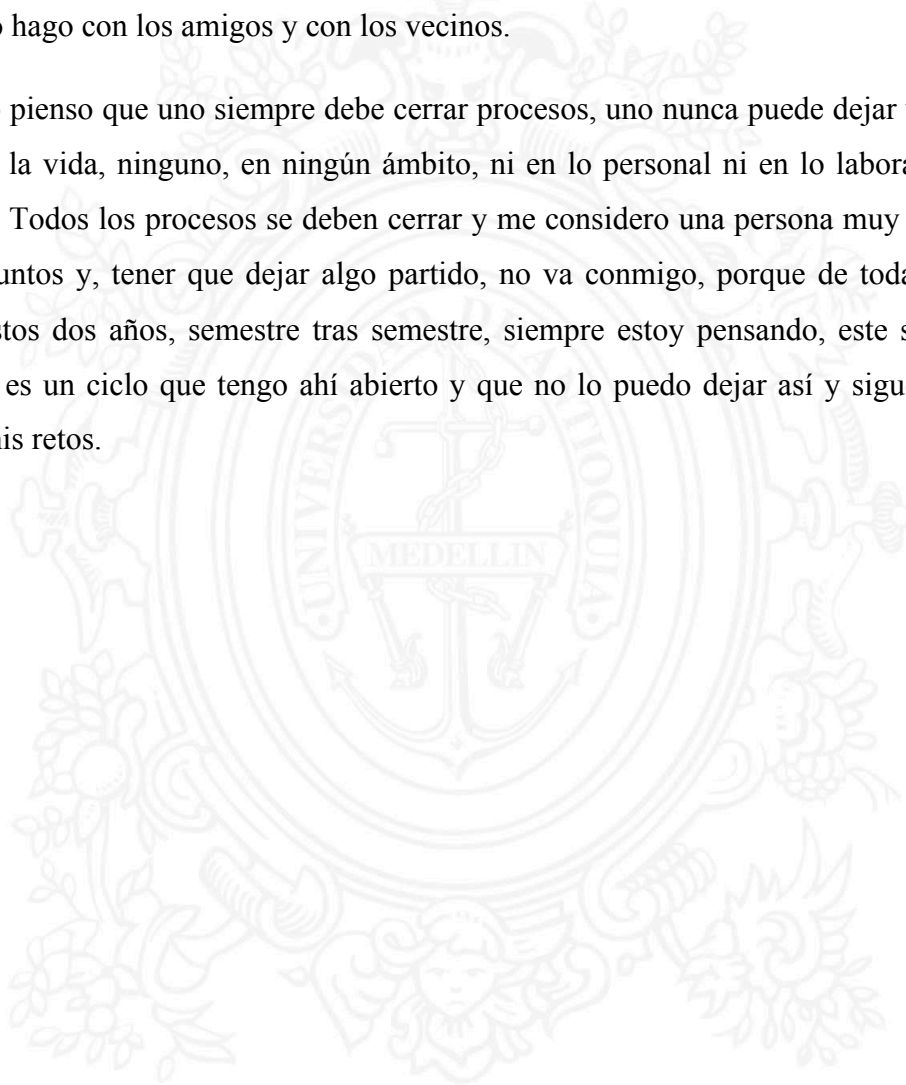


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

como se dice, usted, es ese profesional que lo puede hacer, sin embargo yo lo aplico con las cosas de mi finca, con los animalitos de la calle que me gustan mucho y por debajo lo hago con los amigos y con los vecinos.

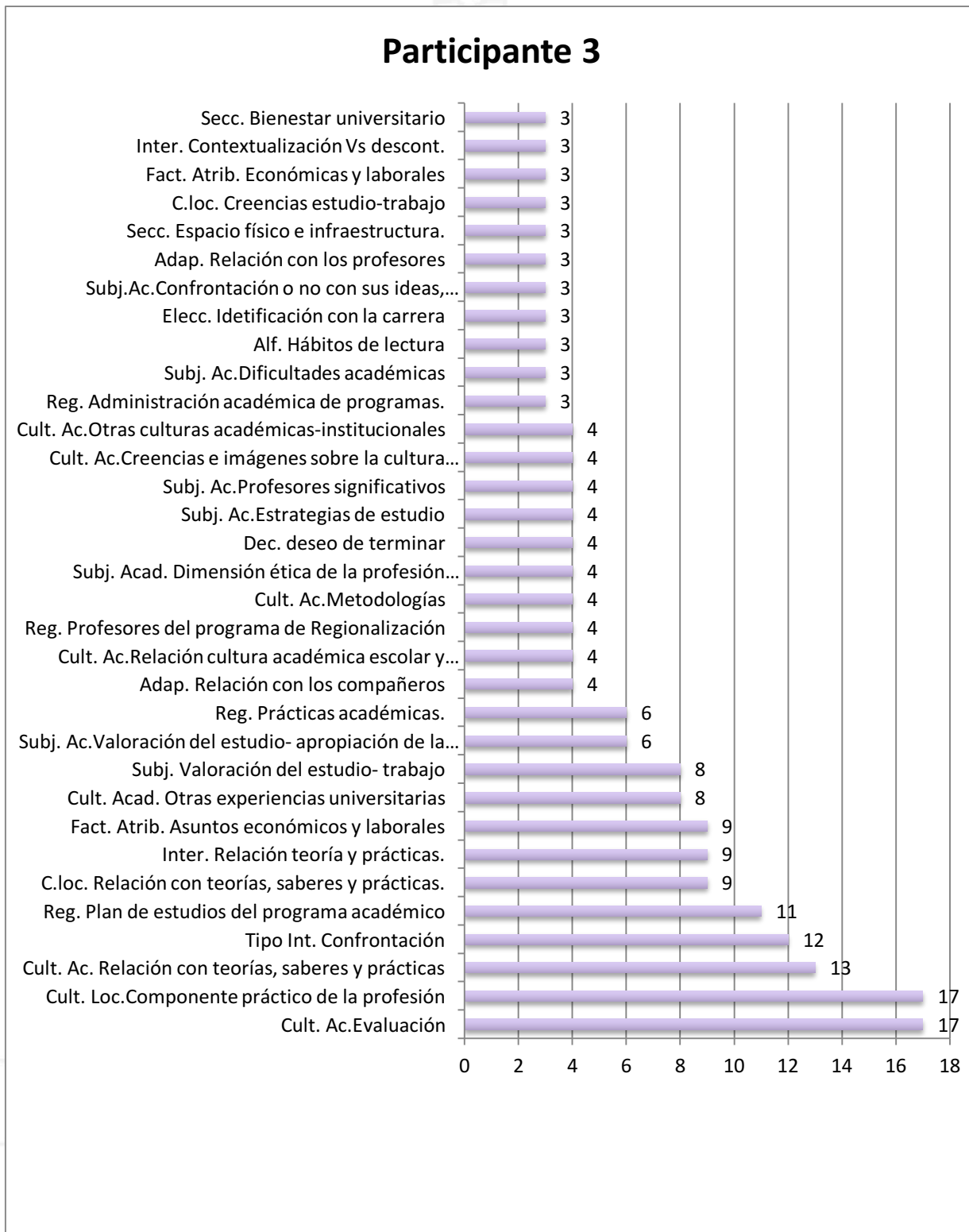
Yo pienso que uno siempre debe cerrar procesos, uno nunca puede dejar un proceso abierto en la vida, ninguno, en ningún ámbito, ni en lo personal ni en lo laboral, ni en lo educativo. Todos los procesos se deben cerrar y me considero una persona muy persistente en mis asuntos y, tener que dejar algo partido, no va conmigo, porque de todas maneras durante estos dos años, semestre tras semestre, siempre estoy pensando, este semestre sí termino y es un ciclo que tengo ahí abierto y que no lo puedo dejar así y sigue haciendo parte de mis retos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4.3.2.1. Análisis número de referencias por categoría



Cuadro 42. Participante 3. Mayor número de referencias por participante.



Las subcategorías con mayor número referencias en este participante son, en su orden: *evaluación y, componente práctico de la profesión*. Subcategorías que hacen parte de la categorías *cultura académica y cultura local*. El participante cuestiona los modos de evaluación de los aprendizajes en la universidad porque no dan cuenta de los conocimientos alcanzados por el estudiante. La subcategoría *componente practico de la profesión* por el número de referencias se convierte también en una categoría central dentro de la narrativa del participante 3, su contenido revela una oposición tajante entre lo teórico y lo práctico y una sobrevaloración de los saberes prácticos que desestima la complementariedad que puede y debe existir entre ambos conocimientos para la comprensión de la realidad. En segunda instancia se destacan las subcategorías: *relación teorías, saberes y prácticas* (dentro de la categoría: *cultura académica*), tipos de interacción (categoría: *interacción entre culturas académicas y culturas locales*), *plan de estudios del programa académico* (dentro de la categoría: *programa de regionalización*), *relación con teorías, saberes y prácticas* (dentro de las categorías: *cultura local e interacción entre culturas académicas y culturas locales*) y *asuntos económicos* (dentro de la categoría: *factores atribuibles al abandono*). Las referencias contenidas en estas categorías expresan con claridad la interacción entre lo local y lo académico, pero tal interacción es de confrontación. El participante tiene un fuerte arraigo por el territorio y por la cultura local, su desempeña ocupacionalmente en el campo, se enfrenta cotidianamente a los problemas prácticos, de ahí que confronte la eficacia de las teorías y los saberes de la cultura académica. De igual forma para este participante, cabeza de familia, garantizar el sustento económico de su esposa e hijo ha restado oportunidades en la continuidad de sus estudios.

4.3.2.2. Análisis de contenido

El participante 3 tiene una posición ante la *evaluación* – derivada de su experiencia académica en la universidad (de alrededor de 14 semestres) y de su formación previa en otras instituciones de educación superior, incluso del exterior– que lo hace percibir este proceso de manera diferente a los demás participantes. Aunque en educación los procesos evaluativos están expuestos a toda clase de controversias y diferencias, en este caso, las prácticas de evaluación dentro del programa académico en el que se estaba formando las percibe como obsoletas. El participante, a partir de la experiencia académica en otro país,

piensa que la forma de evaluar no conduce al análisis de problemas sino al conocimiento memorístico:

“la evaluación aquí es obsoleta porque aquí es falso o verdadero, a, b, c, d; en otra parte había una cosa que se llama disertación, no importaba la carrera, no importaba el nivel, siempre hay una disertación: simplemente te dan un tema, te dan 5 horas y vos tenés que hablar sobre ese tema y desarrollarlo totalmente, está compuesto de 3 partes: una introducción, un cuerpo y unas conclusiones de lo que vos estás trabajando, como te digo, sin importar el tema; entonces eso te da, te impulsa y te lleva a un análisis de la situación y no simplemente a hacer lo que hacemos aquí que es memorizar. Si vos no tenés buena memoria, no tenés nada para responder un examen. (Subnodo: Evaluación, referencia 2)

Por lo que valora otras experiencias evaluativas basadas en el análisis de situaciones problema como por ejemplo, de un caso clínico, ante el cual se requiere también de una fundamentación teórica básica. También hace una valoración positiva de las preguntas abiertas porque genera mejores resultados, según él.

El participante manifiesta que producto de una mala evaluación de su Práctica Clínica sale de la universidad. Por una exposición que tenía el valor del 50% de ese curso recibe una nota que le impide ganar la materia. En este sentido, hace un fuerte cuestionamiento al límite cuantitativo que establece la diferencia entre ganar y perder, entre el que sabe y el que no sabe. Ese límite es el 3.0 y con respecto a él señala la imposibilidad, al interior de una práctica evaluativa, de establecer diferencias en el aprendizaje entre quien obtiene una nota de 2.8 y quien obtiene un 3.0. El 0.2 que a él le faltó para aprobar la Práctica Clínica era la última nota, de la última materia y eso le impidió graduarse y lo hizo tomar la decisión de retirarse por un tiempo, debido a las dificultades económicas y familiares que se le venían presentando. A esa evaluación, con la que él se encuentra en desacuerdo, le atribuye el fracaso académico sin siquiera plantear consideración ninguna sobre su posible responsabilidad en el acto. Ante esta situación plantea que su salida fue injusta y que se debía analizar mejor su proceso académico:

“...no se trata de regalarle las cosas al alumno, sino de aterrizarlo en un contexto en donde se mire la situación de cada alumno, yo sé que son muchos alumnos dentro de un grupo, pero hay una cosa muy homogénea y hay dos o tres que desencajan de esto, entonces es muy fácil coger esos dos o tres y mirar que está pasando con esos dos o tres porque la situación se presenta es por algo”. (Subnodo: Evaluación, referencia 17)

“...la nota es efímera, la nota verdaderamente no me está evaluando mi conocimiento. A mí dos décimas no me dicen nada, no me dan una diferencia grande de conocimiento”. (Subnodo: Evaluación, referencia 17)

El **componente práctico de la profesión** es otra categoría relevante para el participante. En su caso, después de hablar con médicos veterinarios formados con anterioridad, concluye que su proceso formativo es de menor calidad debido al énfasis que se le da ahora a la parte teórica. Señala que los médicos veterinarios tenían antes una mayor intensidad horaria en la práctica y podían practicar con animales directamente, mientras que ahora el contacto con los animales es mínimo. Para el participante 3 la práctica lo hace un mejor profesional porque:

“yo no puedo llegar a intervenir un ser vivo simplemente con una teoría que yo adquiero”. (Subnodo: componente practico de la profesión, referencia 3)

En este sentido quien ha practicado le lleva una ventaja amplia a quien ha adquirido la parte teórica.

“la parte práctica mucha gente la hace, hay mucho empírico en el medio y lo hacen muy bien, es más uno muchas veces se apoya en ellos, para poder uno desarrollar ciertas cosas porque verdaderamente ellos tienen un recorrido mucho más amplio que uno” (Subnodo: componente practico de la profesión, referencia 16)

En este caso se percibe la teoría como accesoria y desconectada completamente del conocimiento práctico, lo que es problemático para un profesional en Medicina Veterinaria que no podría concebir su profesión sólo desde una mirada técnica (aplicada) del mundo:

“si se debería como utilizar mejor el tiempo de la universidad, en darle más énfasis a las materias que uno necesita como médico veterinario, yo sé que hay otros que lo empujan a la parte social, yo pienso que la herramienta básica de nosotros es el saber hacer y el saber hacer bien en el campo” (Subnodo: componente practico de la profesión, referencia 15)

Plantea que la carrera es demasiado académica y que los muchachos salen a improvisar en el campo, el tiempo invertido en lo teórico es un tiempo perdido, ya que ese tiempo debía utilizarse más para ganar experiencia práctica. En este sentido, manifiesta que antes los profesores hacían más énfasis en lo práctico y graduaban mejores profesionales que podían trabajar en el campo, asunto que privilegia por encima aquellos otros profesionales que se dedican al trabajo de oficina.

“En general, me parece que la universidad cambió mucho, porque de acuerdo a lo que uno hablada con otros colegas, con otros veterinarios de otros semestres muy anteriores, uno se da cuenta que ellos salía como mejor preparados que lo que están saliendo los médicos veterinarios ahora. Tenían mucha más intensidad horaria en prácticas, que verdaderamente es lo que hace un buen médico veterinario” (Subnodo: relación teorías, saberes y prácticas, referencia 1)

Desde su punto de vista debería enseñarse la práctica desde el primer semestre y generar esa “habilidad” que se requiere para trabajar en el campo. Desde allí es que se llega a saber qué investigar, ya que la teoría solamente, desde su punto de vista, cumple el papel de adecuarse a lo que sucede en el campo y sólo trata de explicarlo, solo sirve para actualizar lo que sucede en la práctica.

La **relación teorías, saberes y prácticas** se encuentra afectada por la sobrevaloración que se hace del conocimiento práctico del mundo, y por esa marcada oposición que establece entre teoría y práctica.

El participante expresa una concepción muy instrumental de la universidad en la que no se reconoce su función primordial como productora de nuevo conocimiento y como productora de pensamiento crítico sobre el mundo y la realidad. En su paso por la universidad durante 14 semestres aproximadamente, no logra una apropiación de lo que significa académicamente la institución ni reconoce su papel en el avance de la ciencia. La Universidad sólo sirve para: aprender a buscar contenidos y compartir información con los colegas; la universidad debe girar en torno al medio porque es allí donde se produce el avance de la ciencia.

“A ver, yo siempre he pensado que la Universidad es un mecanismo para aprender a buscar, a investigar, pero verdaderamente lo que te impulsa a saber qué es lo que vas a investigar es el medio porque ya en los libros encuentra uno ya mucha cosa escrita, pero todo eso debe venir de algún sitio y ese sitio es mi oficina que es el campo, si yo estoy en el campo todo el tiempo yo voy a encontrar las necesidades y dificultades que verdaderamente encuentro en el campo, yo no puedo desde un pupitre, una silla, imaginarme que puede faltarle al campo para yo solucionarlo. Yo pienso, que la parte práctica desde un principio es fundamental para eso, para uno ubicarse dentro del contexto para uno saber verdaderamente en que medio se va a mover, que dificultades voy a tener, que oportunidades voy a tener dentro de ese medio y como puedo aportar como persona y como persona profesional a ese medio y ahí yo cojo esa parte escrita para poderla acondicionar, yo ya verdaderamente voy a saber qué es lo que voy a necesitar buscar, dentro de toda esa parte teórica”. (Subnodo: componente práctico de la profesión, referencia 4)

La teoría tiene, desde su visión particular, una función instrumental, la teoría es la explicación de lo que acontece en la realidad y para él su realidad es el campo, la teoría no es una actividad productiva del pensamiento humano. Todos los vacíos que presenta la teoría encuentran respuesta en el campo, es decir que desde su concepción todo saber parte de lo que acontece en el campo y se llega a él para encontrar respuesta a lo que no se sabe.

“Si yo voy a ser veterinario, tengo que estar el 80% del tiempo es trabajando sobre lo que yo voy a hacer, o sea, yo no puedo llegar a intervenir un ser vivo simplemente con una teoría” (Subnodo: Confrontación, referencia 1)

La ciencia veterinaria es la conjunción de esas explicaciones y avanza en la medida en que se encuentren cosas que a otros les hicieron falta, es decir sirve para llenar vacíos de conocimiento que se reflejan en la parte práctica. Esta explicación contiene supuestos epistemológicos que refieren a una comprensión empírica de la realidad. Bajo esta su concepción la teoría ejerce un papel secundario ante los actos perceptivos, de los cuales deriva la producción de conocimiento. La oposición entre conocimientos prácticos y conocimientos teóricos así lo confirma. Solo se avanza en la medida en que se vuelva a lo práctico y quien avance en lo práctico avanza el doble que quien lo hace en el plano teórico:

“cuando yo salga al medio, vuelvo y parto de cero, porque hay personajes que empezaron empíricamente y yo apenas voy a salir a empezar esa parte práctica, yo llego cinco años de teoría, pero yo tengo que salir a coger, a intentar reatrapar esos cinco años de práctica”. (Subnodo: Confrontación, referencia 11)

“...en esos cinco, seis o siete años que se demora un estudiante en la universidad, esta otra persona en esos seis siete años ha adquirido una destreza en el campo, que cuando salga uno de la universidad, va a demorar y nunca lo va a hacer, alcanzar esa destreza que ya tiene este personaje, si yo avanzo, él de todas maneras va a avanzar el doble”. (Subnodo: Confrontación, referencia 10)

Otra reflexión importante dentro de este análisis de contenido se refiere a la subcategoría interacción *entre culturas académicas y locales*, y dentro de ella a la categoría de tercer nivel: *tipo de interacción*, que al parecer, es más de **confrontación**. Sus alusiones a la universidad, a la relación con teorías, saberes y prácticas, la resistencia a replantear sus creencias, valores y compromisos epistemológicos, sus imágenes sobre la cultura académica, expresan una confrontación entre esos mundos culturales (académico y local) y no, de mutuo reconocimiento o autonomía entre ellos.

En su testimonio se enfrentan los saberes, no hay complementariedad, no se valoran los conocimientos adquiridos en la cultura académica, sino que lo local se sobrepone desde lo práctico sobre cualquier otro saber. Compartir las ideas se valora siempre y cuando remita a las vivencias de los profesores.

La manera como se dispone el tiempo para el estudio y el trabajo hace pensar que debe ser priorizado el tiempo dedicado a las labores en la finca, ya que como cabeza de familia no cuenta con otra alternativa para sostener a su familia. El tiempo destinado al estudio, es el tiempo nocturno, el tiempo del amanecer, el tiempo invertido en la práctica clínica fue excesivo y afectó las labores de la finca porque no se podían realizar adecuadamente.

Con esta comprensión crítica sobre el peso que tiene componente práctico dentro de la formación profesional y sus cuestionamientos a la evaluación, resulta consecuente que el participante 3 plantee consideraciones sobre el *plan de estudios del programa* en la misma línea crítica, sobre la forma cómo se desarrolla la parte práctica en el programa pues se hace énfasis en la utilización de medios electrónicos (videos) ante la imposibilidad de hacerlo directamente sobre los animales. En esta categoría se agrupan referencias en las que se hace alusión a las prácticas que se realizaban en la Hacienda El Hatillo de la Universidad en comparación con las prácticas que le correspondió realizar y le atribuye al plan de estudios las falencias en ese componente de formación.

Cuestiona también las líneas de énfasis del plan de estudios; en su caso, quería tomar una línea en caprinos que era lo que quería porque encontraba posibilidades laborales en ello y no se lo permitieron. Manifiesta que faltaban más prácticas en Extensión Rural que se asemejasen al enfoque que, en esta misma área, tenía la otra universidad donde había estudiado.

Señala, además, que el plan de estudios incluía una amplia cantidad de especies animales pero que no se alcanzaban a estudiar en profundidad:

“Un médico veterinario trabaja seis o siete especies en cinco años y un médico humano solo una especie; durante ese tiempo, él profundiza más sobre ese ser, que nosotros sobre estos cinco seres. Uno ve la necesidad de apoyarse en la medicina humana para poder extraer conceptos y procedimientos y aplicarlos en medicina animal, pero no profundizamos, fue muy somero el trabajo que se hizo, además de que faltó exigencia en los cursos. También considero que el pensum de la carrera fue muy cerrado, [en cuanto a la posibilidad de acceder a otras opciones], a vos te dicen:

cerdos, bovinos, equinos, caninos, felinos, aves; yo en algún momento le dije al profesor: yo quiero trabajar caprinos, ¿no se puede! –me respondieron– porque solamente tenemos esto”. (Subnodo: Plan de estudios del programa académico, referencia 3)

Finalmente, en este análisis a las subcategorías en las que se concentra el mayor número de referencias del participante 3, es importante señalar que identifica como causa de abandono de sus estudios los asuntos **económicos** debido a que por su condición de cabeza de familia debió esforzarse económicamente para cumplir con todas las obligaciones asociadas a la subsistencia del núcleo familiar::

“los primeros semestres tenía un cierto avance de dinero que me permitió dedicarme a estudiar y me fue muy bien, por encima de 4 el promedio. Pero ya cuando la parte económica empezó a disminuir, me empezó a disminuir también el rendimiento académico porque lógicamente tenía que dedicar tiempo a buscar el recurso” (Subnodo: Asuntos económicos, referencia 1)

En este caso se atribuye a lo económico y a la condición de estudiante trabajador el bajo rendimiento académico. Además, en su caso, el nacimiento de un nuevo hijo implicó nuevas obligaciones económicas para él:

“cuando uno se embarca en el cuento de la familia, pues tiene que ser la familia la prioridad porque yo como voy a dejar de llevarle comida a mis hijos por ir a sentarme a tomar tinto en la universidad” (Subnodo: Asuntos económicos, referencia 3)

A lo económico se debe además el asunto de no poder continuar en el momento la carrera, ya que no ha podido estabilizarse, pues debe cancelar las deudas que contrajo por atender a sus estudios.

Las categorías centrales a las que menos hace referencia son *contexto familiar, decisión de abandono y consecuencias de abandono.*

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

En cuanto a la frecuencia de palabras la columna uno, a la izquierda, presenta las palabras más repetidas en la narrativa del participante, en este caso: universidad, profesores, semestre y carrera, presentan una mayor prioridad para este sujeto. Estas palabras caracterizan un contexto, modelan una situación que no parece problemática en principio. El participante tiene mucho que decir en cuanto a ellas por su experiencia previa en otras universidades y por las críticas que a través de los años le han suscitado los procesos académicos.

Un segundo posicionamiento de palabras lo encontramos en la fila superior, allí resuenan: práctica, personal, situación, trabajo, medio. Estas palabras remiten a asuntos que son fundamentales para el sujeto y que dan cuenta de su relacionamiento y su posición epistemológica ante el mundo, donde es fundamental la parte práctica, su situación personal, el trabajo como medio de subsistencia y la relación con el medio. Estas variables de la vida del sujeto que en su experiencia son fundamentales y a la luz de los análisis previos permiten leer la confrontación que experimenta con la cultura académica, su respuesta es la de priorizar la acción por encima de otros procesos vistos como no productivos. En la tercera columna, económica, tiempo, medicina y estudio expresan los ejes de sus preocupaciones, las relaciones conflictivas que en torno a ellas se suscitan. Son palabras que tienen un contenido en la vida del sujeto y hacen parte de lo que vive en su contexto que ha sido en lo rural, principalmente, en los últimos años.

4.3.3. Historia de vida. Participante 4

(Focalizada hacia la situación de abandono de los estudios universitarios)

Tengo cuarenta y nueve años, soy separada, vivo con mis tres hijos. Realicé mis estudios de bachillerato en un colegio religioso de Medellín, ciudad en donde crecí, hasta que una oportunidad laboral me trajo al Oriente. Soy madre cabeza de familia y he tenido que trabajar para costearme mis estudios y llevar el sustento a mi hogar.



Mi padre hizo cuarto de primaria y mi mamá hasta tercero. Ellos no le daban mucha importancia al estudio, no tenían esa visión de la importancia de tener una proyección académica para un mejor nivel de vida. Mi mamá fue una mujer demasiado católica y se le metió que el mundo se iba a acabar en el 80, yo no sé en qué año y nos dijo: solo les doy bachillerato, más nada, porque el mundo se va a acabar. Ya nosotros, por cuenta propia y recursos propios, siete de nosotros tuvimos acceso a estudios superiores; la mayoría se graduaron y hay dos que no estudiaron pues optaron por ser negociantes. Yo no me he graduado, pero yo espero hacerlo.

Mi mamá escribía muy bien, hacía versos; cuando ella estudiaba les enseñaban mucho a hacer versos. Recuerdo que en cada celebración familiar mi mamá los hacía sobre la cotidianidad de la familia, todo rimaba en el escrito, eran cosas muy largas. En mi caso yo soy más de la lectura, hago algunos intentos de escritura, pero no es mi fuerte, ni he pensado en dedicarme a escribir.

De mi familia yo soy la única lectora y la lectura llegó a mi vida por azar. Recuerdo que cuando era adolescente leía libros de relaciones humanas pero no era una asidua lectora. Mi formación como lectora vino cuando ya estaba casada. A raíz de una situación de pareja muy dura, una compañera de bachillerato que estudiaba derecho familiar me prestó un libro de esos que se sugieren a las personas, cuando se les quiere ayudar a salir de una situación difícil de pareja y desde ahí empecé a leer.

Mi padre siempre estuvo a la sombra de mi mamá. Nunca le escuché decir una palabra o expresar una opinión con respecto a nuestra educación debido a que en mi casa había un matriarcado. Creo que en su mínima visión sobre la educación sentía gratificación al decir que “mis hijos estudiaron en la universidad” así nunca pudiera decir que los apoyó, porque todos estudiamos por cuenta propia. Después de que mis hermanos y yo pasamos por la academia universitaria, él tuvo la oportunidad de sentirse muy orgulloso, diciendo: mi hijo es administrador, mi hija es ingeniera, la otra es recreacionista. A él se le veía muy orgulloso de sus hijos profesionales, mi mamá sí, no alcanzó, porque falleció hace muchos años.

Yo soy la mayor de la familia y mi mamá tenía una esperanza afincada de que terminado el bachillerato le ayudaría económicamente. Yo había empezado a laborar desde que estaba en bachillerato y al terminarlo, en el lugar donde trabajaba, me vincularon. Para mis padres era muy importante la inmersión de los hijos en el mundo laboral, de hecho, nos ayudaban y todos, ligerito, empezamos a laborar.

Mi primera opción para estudiar en la universidad era Psicología porque había leído un libro sobre relaciones humanas *Tus zonas erróneas* y me había gustado. Como segunda opción, elegí Bibliotecología sin saber mucho qué era y pasé. Cuando vi los resultados sentí una cierta frustración porque la primera opción encarna todo el deseo de ingresar a ese programa, sin embargo, experimenté una frustración mínima, porque yo tenía un vínculo muy fuerte con la lectura, con el asunto de los libros y al pasar a Bibliotecología no me sentí ajena a algo que fuera de mi interés, al contrario, creí que me iba a abrir un horizonte en el mundo de la lectura, aún sin conocer muy bien la carrera.

Entré a Bibliotecología y las áreas concernientes a ella me llegaron totalmente, eran tres materias: Ciencias de la información, Redes de la comunicación e Historia del libro. Hubo entonces un vínculo con las materias desde el primer semestre, que me permitió decir esto es lo mío. Aunque lo mío era Psicología en el momento en que me presenté, me sentí muy bien con la nueva carrera y ella encaminó mi proyecto de vida. Cuando vi una materia que se llamaba Biblioteca y lectura, yo dije: quiero ser promotora de lectura. Esa materia me centró completamente y me proyectó a nivel bibliotecológico en lo que quería ser y en lo que hago en una biblioteca.

Cuando ingresé a Bibliotecología no recibí apoyo de mi familia. Recuerdo que mi mamá me empacaba el almuerzo con mucha alegría y como trabajaba desde el bachillerato, logré ser autosostenible. Siempre me financió la carrera.

En este programa tuve un profesor que fue decisivo en mi vida. Puedo afirmar que mi vida está partida en dos, la que tenía antes de entrar a Bibliotecología y la que tengo ahora. Tuve un profesor que marcó mi vida y él fue el que me llevó a la lectura de la literatura, de los temas de cultura general y de los temas artísticos. Ese profesor me daba la materia Biblioteca y lectura. Antes de cada clase, a las 6:00 a.m., nos leía un poema o el

fragmento de alguna novela y nos dejaba antojados y como ya tenía esa semillita... con los libros de autosuperación. Un día, antes de empezar clase me dijo: yo trabajo en una biblioteca, vaya un día de estos y búsqüeme que yo le saco el carnet. Me volví una asidua lectora, iba a todas las actividades que se programaban allá y ahí empezó también mi vinculación con lo cultural.

Cuando pasé a la universidad estaba soltera y trabajaba, pero tuve que interrumpir los estudios por espacio de 15 años, porque en el trabajo nos cambiaban de turno y yo necesitaba mis ingresos económicos, además, al poco tiempo me casé. Vino todo ese tiempo de vida de pareja, de familia, de conflicto de pareja. Durante ese tiempo solo trabajaba.

Cuando cumplí 10 años de trabajo me cancelaron el contrato. En ese entonces era muy arriesgado dejar pasar una persona más de 10 años y casi que había que dejarla indefinidamente, entonces me liquidaron. Con ese dinero de liquidación compre mi casita y puse un negocio en la casa y luego vino esa situación difícil de pareja. Una amiga me recomendó leer el libro *Una llamada al amor*, de Antony de Melo. Ese fue el primer acercamiento que tuve con la lectura y lo leí más por mirar qué panorama ofrecía y qué posibles soluciones planteaba frente a mi situación de pareja. Leyendo ese libro, recuerdo un capítulo donde decía que uno no debía dedicarse sólo a sus actividades diarias de hogar, hijos, esposo, sino que debía hacer otras cosas como por ejemplo, estudiar modistería, belleza, primeros auxilios o salir a hacer algo distinto y me dije ¡voy a volver a entrar a la universidad! En ese entonces, yo había estado pensando en volver a Bibliotecología y decidí presentarme a la universidad. Eso era lo que quería, ya tenía dos hijos, fui y me presenté y cuando fui a comprar el formulario, me dijeron: usted tiene cupo aquí hace más de 15 años. Todavía lloro de la alegría, después de 15 años tenía el cupo en Bibliotecología, para mí eso fue maravilloso. Usted no tiene que presentar examen de admisión, me dijeron. Por esa época, la situación con quien fue mi esposo se hizo muy difícil porque, claro, él no concebía que yo, con 2 hijos, después de 10 años de casada, entrara de nuevo a la universidad, él lo veía por otro lado. La situación de pareja se agravó y decidí a raíz de eso entrar a la universidad. Mis hijos se convirtieron en un factor motivador, es el ejemplo de la mamá que estudia, el deseo de la mamá de que sus hijos también estudien.



A pesar del interés que tenía puesto en mis estudios no logré terminar la carrera de Bibliotecología porque en el sexto semestre me hicieron un traslado laboral a Oriente. En la institución donde yo trabajaba abrieron una sala de lectura en Oriente y me propusieron trasladarme allá; mi jefe conocía un poco mi historia personal de pareja y pensó que era una buena alternativa venirme para el Oriente para apartarme esa situación y la acepté. Yo sabía que en algún momento debía hacerme profesional y me hubiera gustado que fuese en Bibliotecología pero ya no lo vi muy viable por la distancia. Buscando algo afín en la Seccional Oriente, consideré el programa de Archivística porque podría complementar a la Bibliotecología. Cuando estaba en la búsqueda de qué estudiar la Seccional ofertó el programa de Gestión Cultural y yo venía adelantando algunos procesos culturales desde el área de bibliotecas de Comfenalco. Cuando trabajaba en Medellín coordinaba el área de cultura de la Biblioteca de Castilla y en otro momento, la del Museo Pedro Nel Gómez. Ya había empezado también, mi contacto con el cine, entonces ya había una cosa desde el gusto y desde el hacer cultural, fue una decisión muy personal. Ese programa cubría todas mis expectativas y me sentí identificada con él profesionalmente y como ser humano. Opté por inscribirme en primera opción al programa por Gestión Cultural e inmediatamente sentí que era un regalo de la vida encontrarme con un programa que era ofertado por primera vez como pregrado de la Universidad de Antioquia y aquí en la Seccional Oriente.

Pasé al programa de Gestión Cultural. El programa era perfecto, semipresencial los fines de semana. Logré organizar los horarios, la institución donde trabajo me brindó todo el apoyo. Para ese entonces contrataron un auxiliar de biblioteca que me apoyara medio tiempo, para que yo pudiera estudiar los fines de semana pues trabajaba sola en el área. Mi jefe de bibliotecas lamentó mucho que no pudiera terminar Bibliotecología por el asunto del traslado laboral. Él estaba empeñado en que yo tuviera un pregrado aprobado de manera que me facilitó todo para que yo pudiese estudiar los fines de semana.

Tuvimos unos excelentes profesores, la gran mayoría de ellos fueron buenos y algunos marcaron un hito importante en la formación. Recuerdo a un profesor, en especial, pues a uno siempre lo marca un profesor desde lo académico. Este profesor enseñaba el



asunto del relacionamiento con los compañeros, con los profesores, con los que iban a ser nuestros futuros colegas cuando saliéramos de la universidad.

Solo con dos o tres profesores tuve dificultades, con uno de ellos sentí que era un profesor con un gran conocimiento, del que yo iba a aprender mucho, pero a medida que fue transcurriendo el semestre empecé a encontrar un profesor, arrogante, petulante, engreído, lo que decimos “muy subido”, que no se ponía al nivel del estudiante. Cuando en algún momento le manifesté como me sentía con esa clase, sentí que ya no tuve al profesor sino a un enemigo dentro del aula de clase. Él era un hombre con gran conocimiento pero esto lo llevó a vanagloriarse mucho de su saber, se le olvidó que en algún momento fue estudiante. Con él personalmente tuve un altercado y creo que fue dificultoso porque de hecho perdí la materia, la habilité y fui la única que no la pasó. Yo a veces manifiesto las cosas, tal vez, no de la mejor manera y entonces no le simpatizo mucho a algunas personas. Esto no me suele suceder con mucha frecuencia pero me pasó con él y con otra profesora también. Yo quedé marcada con la materia de Marketing que orientaba este profesor, quedé marcada con el asunto, pero era más bien como con él, no con la universidad, creo que no era solo el sentir mío porque, como suele suceder, cuando nos encontramos con este tipo de profesores las dificultades no son sólo de un estudiante sino de varios.

Me gustó la gran mayoría de las materias, así como los profesores y su metodología. Las materias eran asequibles, los tiempos eran prudentiales para presentar trabajos, “profes” muy abiertos y muy conscientes de que la mayoría de nosotros éramos empleados. En general, fue muy buena la manera en que se desarrolló el programa. En el tiempo universitario sólo perdí tres materias, en una de ellas la experiencia fue muy particular, porque sentía mucha empatía con la profe, sentía que sabía mucho, que me aportó muchísimo y era precisamente la materia de Gestión Cultural. De hecho, fue una situación muy contradictoria porque he ejercido la materia de Gestión Cultural antes de haber estudiado en la universidad y sin embargo, la perdí. Eso me movió mucho, yo decía, pero si a mí me iba tan bien con esta profe, ¿cómo es que pierdo la materia? Yo no podía concebir que perdiera y los compañeros me decían, pero vos, ¿cómo vas a perder Gestión Cultural?, pues quien sabe qué aprendizajes debería tener. Yo pienso que no eran problemas con los

profesores, no necesité una ayuda o un jalonazo en “x” o “y” materia, porque todo me lo disfruto y de todo aprendo.

Yo no fui una estudiante brillante debido a la poca disponibilidad de tiempo, yo laboro ocho horas diarias hasta las 6.00 p.m., y a veces hasta las 9.00 p.m., entonces, los límites de tiempo no me permitían dar más desde lo académico aunque siempre rendí en su medida. Por el tiempo tan limitado, después de llegar a la casa y de atender el hogar tenía que quedarme estudiando hasta el amanecer. Usaba métodos para que no me durmiera, que, coca cola con tinto o no sé qué. Estudiar hasta el amanecer era muy difícil pero era la única opción porque entraba a laborar a las 8.00 a.m. Todos los que trabajamos y estudiamos simultáneamente hemos sufrido las limitaciones de tiempo, claro, eso le limita a uno su vida familiar y personal, pero como uno tiene un convencimiento del asunto académico, uno sabe que después ya vienen los tiempos para la familia y ellos lo entendían.

Las formas de evaluación en la carrera me gustaron, fueron metodologías diversas, novedosas; algunas prácticas o conversadas y otras, académicas, de escritura, incluso, metodologías impactantes como ocurrió con una de las materias, que mediante un conversatorio grupal evaluamos al profesor. No recuerdo estar en desacuerdo con ninguna técnica de evaluación.

El hecho de ser lectora en el momento en que ingresé a este pregrado fue un punto a favor para la elaboración de los informes y los ensayos. Veía que los compañeros más jóvenes, que no tenían ese acercamiento a la lectura, para los ensayos, eso era un “complique”; que leer un documento grandísimo de cien hojas los espantaba mientras que a mí no. Tengo una dinámica de lectura que ya no me preocupa la extensión de los documentos ni la complejidad de los mismos. Los textos no eran incomprensibles, todo era muy desde lo artístico, desde lo estético, entonces eran documentos “deliciosos” desde lo sociológico, es que era “un pregrado muy delicioso”.

Fue revelador y sorprendente darme cuenta de que la cultura era todo y que ella transversaliza la vida del ser humano. Desde ahí empezar a mirar a los seres humanos de manera distinta, desde su ámbito cultural, de su entorno, el asunto de cómo esto tiene que ver con la Sociología... con la Antropología. Yo pensaba que cultura era inicialmente sólo

las manifestaciones estéticas, las siete artes que conocemos. Para mí eso fue totalmente revelador me cambió totalmente la visión del mundo y además me permitió otra mirada de mi entorno y de mi esencia, ese fue un gran encuentro que tuve en mi vida, una “serendipia”, una casualidad afortunada.

Yo soy una tercera persona después de Gestión Cultural. Cuando yo llegué a Bibliotecología tenía una concepción del mundo desde lo espiritual, porque mi madre era muy espiritual, mi formación básica la hice en un colegio de religiosas, incluso pensé en ser religiosa. En este pregrado de Gestión Cultural, me encontré con un profesor, que fue revolucionario para mí y me cambió mi esencia completamente, este profesor me cambió la vida, me permitió desligarme de todas esas ataduras desde lo moral y lo religioso, que no me permitían ser libre y no me dejaban ser yo y, a partir de allí, me descubrí una persona diferente. Es un profesor que nos dio una materia que se llamaba ética, lo tengo dentro de los grandes profesores que aportaron a mi formación no solo académica sino como ser humano, sus clases eran salidas de contexto, una cosa “loquísima”, uno no sabía con qué se iba a encontrar cada sábado. Era un hombre liberado de todo prejuicio social, moral, religioso y a mí me llegó inmediatamente y en el momento oportuno, mientras, por el contrario, otros compañeros chocaron con esa formación. Me di cuenta que lo espiritual no solo se vive desde la iglesia, el culto o la oración, entonces ese profe, para mí, también fue decisivo.

Éramos un pregrado nuevo, la primera cohorte de Gestión Cultural y había muchos ajustes, de hecho yo he sido polemizadora y crítica de cosas. Una carrera que nos ofreció una gama amplísima de las artes en su totalidad, pero pincelazos... chapuzones... entonces, a veces, uno sentía que había unas materias que lo dejaban a medias, cuando en realidad se podía profundizar más. En ese sentido, quedé con muchos “bachecitos”. La institución pretende darnos la mayor cantidad de herramientas, pero termina siendo como un embutido. Llegue y llegue información muy a medias y, de pronto, eso no le permite a uno elaborar ciertos procesos académicos. También uno es consciente de que cuando uno se presenta a este tipo de modalidad se va a encontrar con cosas de ese tipo, no puede exigir más y me parece que, de todas maneras, fue muy bien pensado el programa, quisieron darnos lo mejor

que pudo la academia y es la única alternativa, como modalidad de estudio los fines de semana para que quienes laboramos, podamos profesionalizarnos.

Este programa me dejó grandes vacíos en comparación con Bibliotecología que tiene una tradición de 60 o 65 años y era una carrera totalmente formada. Este es un hijito que se está formando y desde ahí uno lo entiende, entonces fueron dos experiencias distintas: Bibliotecología, un programa completamente estructurado que dio elementos, y este otro programa muy superficial. Sin embargo, yo lo disfrutaba y era feliz en él porque yo estaba vinculada desde mi esencia con el cuento.

Las relaciones con los compañeros, en ambas experiencias, se inscriben en mundos totalmente diferentes. En ciudad universitaria, como estaba inmersa en el mundo laboral, las relaciones con los compañeros fueron básicamente académicas; sólo podía entrar a clase y volver a salir. En la Seccional, yo venía trabajando un proyecto cultural en el municipio y muchos de mis compañeros iban a los eventos que yo preparaba, entonces, muchos de ellos ya me conocían y había una cercanía, porque cuando uno es consumidor cultural o gestor cultural uno se encuentra mucho con personas y empieza a tener un círculo amplio de conocidos y se tejen ciertos vínculos antes de la universidad, entonces, si, logramos tener muy buenas relaciones alrededor del grupo.

Todos mis procesos académicos fueron muy tranquilos, en bachillerato y en la Universidad. La gente escoge la carrera y muchas veces hay una identificación desde su esencia y desde su ser con lo que se escoge, las personas de Bibliotecología, en su mayoría, eran gente muy tranquila, de vida muy sana, que no era rumbera, debido, tal vez, a ese vínculo con la lectura y con las artes. Yo no viví cosas extremas en la universidad, yo iba a clase de 6.00 a 8.00 a.m. y salía de la universidad a trabajar o, en las noches, iba del trabajo a la academia y luego para la casa, entonces yo no tuve tiempo de encontrarme con una cosa, así, abrupta. Aquí en la seccional, los chicos que llegan de los municipios también tienen unas vidas más tranquilas y no están ubicados en un ambiente de distracción y de diversión en comparación con los de la ciudad.

En cuanto a mí salida de la universidad tengo claridad de que yo no deserté de la universidad, no me fui voluntariamente, fueron otros factores los que provocaron la



situación. En este momento me encuentro por fuera, en la condición de rendimiento insuficiente, pero es un caso atípico, es algo particular. Cuando salí no se me presentó ninguna calamidad doméstica. Creo que la carrera era afín a lo que quería y los recursos económicos tampoco fueron un impedimento para continuar.

Fueron dificultades administrativas las que incidieron en mi salida de la universidad, dificultades con la coordinación, con la coordinadora de ese entonces. Había cosas que quedaban en el aire, que no se sabía en donde estaban ni en donde se guardaban, falta de comunicación asertiva, clara y oportuna para que, como en el caso mío, no hubiera sucedido lo que me sucedió. Yo, de alguna manera, le incrimino mi situación a ese asunto, al hecho de que no se hubiesen tomado el tiempo suficiente para buscar donde estaba mi nota, la nota que necesitaba, que era la correspondiente a la práctica I y, que me hubiesen puesto la nota de la práctica II, que ya había cursado y aunque era una nota muy buena, – un cuatro con dos–, no era suficiente para sacar el promedio que necesitaba. La coordinadora yo no sé dónde andaba, estaba por fuera del país y la persona encargada que había en ese momento, no encontraba la nota, yo le decía: esa no es mi nota, mi nota es otra, yo sé que con la otra nota, que era un cuatro con cinco, –pues sólo me faltaba una décima para pasar–, pero esa nota no apareció, no se sabía dónde la habían guardado. Yo siento que ese asunto fue el que me perjudicó, ese traslado de funciones de la coordinación, que no permite que una misma persona pueda estar al frente del proceso de una estudiante.

Considerando mi experiencia desafortunada le recomiendo a la Universidad que quien esté al frente de los pregrados como coordinador, sea una persona de tiempo completo y que pueda estar al frente del asunto, porque yo pienso que aquí en Gestión Cultural, fue complejo asumir esta tarea porque el coordinador era, además, profesor en Oriente y en Urabá, y tenía otra coordinación en Medellín. Era una persona apasionada y con grandes talentos, tenía tanto conocimiento y tanta experiencia que estaba inmersa en una cantidad de cosas. Entonces, también desde la coordinación del pregrado uno sentía “el chapuzoncito”: “que tengo una reunión...”, “que debo solucionar esto, pero no tengo tiempo...”, “Sí muchachos, yo sé que tengo que solucionar esto, pero es que no he tenido tiempo de ir...” Tal vez, el Decano de la Facultad de Artes estuvo ausente, creo que le dejaron toda la responsabilidad a la coordinadora y ella con sus miles de compromisos en



otras instituciones. En Gestión Cultural hubo mucha deserción, mucha gente no logró engancharse, entonces, sí, creo que los que seguimos fue porque ya teníamos un convencimiento del asunto desde nuestras prácticas diarias, antes de entrar a la universidad. Algunos que llegaron, como suele suceder, por accidente o por segunda opción no lograron convencerse. Por ejemplo yo pase a Bibliotecología por segunda opción y la academia me convenció de que esa podía ser mi primera opción, en este caso no, quienes llegaron por segunda opción la academia no los convenció, creo que el problema es desde ahí, ahorita creo que ya hay una persona dedicada de tiempo completo a la coordinación, tal vez, eso haya mejorado, no lo puedo decir. Para la situación que yo viví eso si fue una gran falencia, el coordinador de aquel momento tenía todo el conocimiento pero no disponía del tiempo.

El asunto de no contar con una nota oportuna, en el momento oportuno, si me gustaría mucho que se revisara. Uno se hace sordo a cosas, cuando a mí me nombraron mi asesora para la práctica yo estaba feliz, de hecho el lugar de prácticas que me conseguí era completamente afín conmigo, era una corporación teatral, yo estaba feliz en esa práctica y decía: esto es lo mío. Es más, pensaba que si algún día salía de bibliotecas me venía a trabajar a esta institución. Era una cosa deliciosa y me la estaba disfrutando. Sin embargo, llegó un momento, durante la práctica, en que la asesora me dijo que yo no tenía nada que ver allá. Me dijo: usted tiene que concentrarse sólo en hacer el proyecto. Yo no tenía que ir a la coordinación, pero sentí, que a la asesora le faltaban claridades en muchos aspectos porque ella era, más bien, como nueva en el asunto. Yo me empecé a sentir muy enredada con la dirección que ella le estaba dando a la práctica, parecía confundida. Ella me decía: haga esto, presente esto y después me decía ¡no! eso no fue lo que yo le dije, yo le dije fue otra cosa y no era ni siquiera un problema de comunicación.

Yo no sé cómo haya sido con otras personas que ella asesoraba, pero pienso que sí sería bueno que se revisara ese asunto de quien va a ser el asesor de un estudiante, porque era una agencia de práctica de todo mi gusto. De hecho, alguien conocido de esa persona, cuando supo que era mi asesora me dijo como suplicándome: te pido, por favor, que en la Universidad se invente cualquier excusa, pero que ella no sea su asesora porque la enloquece. De hecho ella laboró con esta persona y la echaron de la empresa porque estaba enfermando a sus empleados, porque no era clara. Hoy les decía una cosa y mañana otra y



la estaban enfermando literalmente. Yo no quise predisponerme, puede ser distinto y no quise hacerlo, hoy en día no me quiero atrever a decirle a esa persona que estoy afuera por ella, porque me va a decir, yo se lo dije y de verdad es una persona, en lo poco que la conocí como asesora, yo creo que es una persona tiene algún problema, no sé cómo se llama, pero ella no es coherente entre lo que piensa, dice y hace. Yo tuve unos días que me enfermé, estuve hospitalizada de mi nivel de estrés y yo había vivido muchos niveles de estrés en la Universidad, cuando vos tenes que presentar el examen y no tenes tiempo, pero lo tienes que superar y lo solucionas, te genera estrés pero no te enferma, a mí esta situación me mando de hospital me enfermé literalmente y yo no es por escudarme, pero si pienso que es revisar, pero a mí me enfermó y yo digo que se me tiró en la práctica.

El trámite que le dieron a mi situación fue completamente injusto. Además creo que hubo falta de comunicación que provocó mi salida de la universidad. O sea una nota guardada hace tiempos que hubo un cambio administrativo, la persona que llegó asumió que esa nota pertenecía a este semestre y me colocaron esa nota en este semestre. Es un asunto de empalme cuando llegan personas nuevas, aunque yo sé que también eso es complejo cierto y que se escapan cosas, pero entonces en el momento en que haya que solucionar un problema de ese tipo que haya las disponibilidad de esas personas que tuvieron que ver ahí para colaborar, que uno no sienta la negligencia. Sentí negligencia porque yo dije esa nota que me pusieron no es la nota. Yo estuve llamando a la profesora y ella me dijo que la dejó la dejó en la Coordinación, pero que no se acordaba bien quien era yo. Yo creo que se debe mirar cómo se trata de solucionar, sabiendo que fue un error directamente desde la parte administrativa y que fue solamente en ese caso de la práctica, porque en las otras áreas las notas perfectas.

Yo intenté entablar el canal comunicativo directamente con la profe concerniente a la nota, la profe que me había puesto la nota dos o tres años antes y que estaba guardada, pensé que era lo que más conveniente. Yo no sabía que lo podría llevar al comité de asuntos estudiantiles, será desinformación, en mi cabeza nunca pasó ver yo voy a llevar esto a asuntos estudiantiles. Lo desconocía, yo sí sé que había un consejo académico, para asuntos que se salen de las manos, pero por ejemplo que fuera para una anormalidad, que hay una cosa que no está bien dentro del programa, entonces no la vamos con este profesor y este



profesor es arbitrario y que de pronto tengamos que acudir a esa instancia, yo no desconocía esa figura. Falta de conocimiento del reglamento estudiantil o falta de que alguien me hubiese orientado, porque de hecho cuando a vos te dicen quedas por fuera de la universidad por bajo rendimiento académico, eso te apabulla. Eso es muy duro, estar por fuera por rendimientos académicos cuando uno es consciente que esto lo apasiona y que yo me sentía en lo mío. Uno quiere es esconderse del mundo, eso genera unas cosas interiores de no aceptación y de no mostrarlo, y como yo que en ningún momento pensé que si un estudiante salía por bajo rendimiento académico debía recurrir a esas instancias, no, de pronto es bueno como experiencia contarle eso a los muchachos por si en algún momento les sucede, ya que lo hubiera podido hasta salvar, lo hubiera podido solucionar.

Recuerdo la solidaridad de la coordinadora académica de la Seccional, la sentí muy solidaria, ella no podía solucionar nada pero me decía: no puedo creer. De hecho cuando estuve presentando la habilitación de esta materia, que fue mi talón de Aquiles, yo fue la única que llegó a la habilitación ese día, no llegó nadie más, éramos como 8 personas. Resulta que habían cambiado la fecha de la habilitación y no me había enterado, entonces el profe no me la valió una compañera quedó de informarme y no me informó y por eso perdí la materia, entonces le dije deme la oportunidad de venir el día que es con todos y no me dio la oportunidad. La Coordinadora me dijo haga la evaluación, sí estaba programado, es más ella no sabía que lo habían cambiado. Ella fue muy solidaria conmigo y fue la solidaridad desde el ser humano y no desde la academia y ella dijo profe: déjela que presente el examen el día que es entonces, y nada, fue como si yo no hubiera ido a la habilitación después de que la había presentado. Yo recuerdo mucho eso ese acto humano, que intercedió por mí, pero no logro nada. Recuerdo la amabilidad de todas las personas de la administración, la directora, comunicadores sociales, los de cultura, el ambiente desde lo administrativo, incluso había una chica de equipos que con la que otras personas tenían dificultades y a mí me parecía una mujer muy especial. Es que mi estadía, mi paso por la seccional fue muy gratificante.

Me encantó el espacio físico de la Seccional tuve la oportunidad de estar en Alma Mater en Medellín eso era otro mundo, eso era cada uno en su nichito, economía por allí, derecho por allá. En cambio aquí era una cosa que si bien había diversas facultades en ese



espacio, había una cosa que yo creo que eso tenía que ver desde quienes direccionan la universidad en ese entonces, desde las secretaría, desde los asistentes, eso había un ambiente muy bacano aquí en la seccional. Fue para mí otra cosa distinta, si bien yo no tenía tiempo fuera de lo académico, de compartir con mis compañeros, de quedarme una a tarde tirada en una manga, tomándonos un café, el ambiente era una cosa distinta. Ahorita ya son ciudadela prácticamente, que rico, me alegra mucho, hay que estar abiertos al cambio y me alegra mucho para todas las otras personas pero yo tuve la fortuna de estar en esa pequeña ciudadela donde se sentía la vida académica desde la afectividad desde la cercanía. Los torneos que se organizaban deportivos, culturales, entonces todo mundo era con todo mundo, personas de otras facultades se insertaban a la nuestra, era una cosa, pero no sé si será todavía porque hace dos años que estoy por fuera, muy muy bonita y que me disfruté mucho. Desde la parte administrativa, la rectora, la comunicadora social, el director de cultura, la secretaría, la bibliotecaria, todo ese grupo administrativo siento que eran una parte fundamental para que se viviera ese ambiente allá en la universidad, para mí fue una estadía muy grata.

A mí me parece completamente favorable, usted llegar y encontrar un ambiente cálido, tranquilo, de confianza, de camaradería con los profesores, con los estudiantes, a lo largo de toda la carrera, yo creo que nos encontramos con algunos profesores que no nos inspiran de pronto eso, no me inspiraban esa tranquilidad y esa confianza, pero para mí si es completamente relevante y yo pienso que eso hace que no haya mucha deserción académica, porque llega el estudiante y se encuentra con un ambiente que le da bienestar y equilibrio.

Yo creo que se debe revisar la elección de los profesores para las sedes regionales, lo primero, es que en el momento de una entrevista de un futuro profesor para acá, yo pienso que quien hace la selección debe de tener muy claro el asunto de la observación y de la escucha cuando se propone un profesor para la seccional, es que el profesor no esté muy permeado del asunto citadino, porque como casi todos vienen de Medellín, cierto, y allá las dinámicas con los estudiantes son distintas, que ese profesor le sea muy claro como son las condiciones de un chico de un municipio, porque no piensa como el chico de la ciudad, yo porque soy de la ciudad y llegué de Medellín y ya había pasado por la ciudad universitaria,



pero para chicos que son de la región o del campo, de veredas, llegar y encontrarse con un profesor librepensante y llega diciendo esto es así. Habían chicos alarmados como uy no, o con sus ideas religiosas y morales tan arraigadas, que se dan aquí en los municipios y llegar un profesor y de una decir su pensamiento librepensante, antimoral, a mí no me afectó, es más me identifiqué con algunos de esos profesores, porque yo ya venía con otra formación y venía de la ciudad. Lo otro es profesores, como es un programa nuevo, estamos entrando a aprender tanto profesor, institución como los propios estudiantes, bajar un poquito la cantidad de todo lo que se quiere enseñar al estudiante, aterrizarlo un poco más a la realidad, tanto del quehacer en los municipios, me refiero a la proyección que ese estudiante está haciendo de ese programa que esté estudiando en un futuro laboral, entonces también pensarlo que es para las regiones, bajarlo un poquito, porque entonces a veces uno termina muy perdido en las pretensiones que tienen los profesores en el momento cuando dan la materia, porque es que ellos vienen desde otro ámbito y allá la cultura se mueve distinto a como es acá, entonces yo pienso que si debe hacer más una reflexión desde quien hace la contratación y quienes la hagan sean personas que se hayan fogueado o hayan trabajado académicamente o se hayan proyectado en los municipios, porque es distinta es distintas las maneras de la gente consumir.

Al salir de la universidad mis hermanos son ¿qué pasó? ¿Porque? Se muestran como perturbados, usted como estaba de contenta en lo suyo. Porque yo soy apasionada en lo que estoy estudiando. Razón de ser tienen las cosas, a veces pienso que son cosas muy injustas el no poder continuar en este momento, desafortunadamente la ley dice que debo esperar 5 años, la idea es terminar y todos esperanzados en que lo pueda hacer: mi familia, mi jefe de bibliotecas que me permitió seguir estudiando. Personalmente es un vacío y una deuda que tengo con la vida y conmigo misma. Esta situación reafirmó mi convicción de lo que quiero hacer y lo que quiero terminar y que me quiero graduar.

Sin embargo, tener que esperar cinco años es un asunto muy injusto, así lo establece esa norma universitaria, ojalá no fuera cinco años, yo sé que es un asunto de sanción o un llamada a la reflexión del estudiante, pero un muchacho joven que esté buscando encontrar horizonte a nivel profesional y quedar por fuera cinco años. Lo que siente uno cuando sale por bajo rendimiento académico, en este caso creo que no fue merecido, eso es un deterioro



de imagen y una frustración muy grande ¿qué hace un muchacho cinco años por fuera de la universidad? Puede que se ponga a trabajar en cualquier cosa y hasta ahí llega la formación académica porque empieza a recibir plata, por ahí hasta de vendedor ambulante y se olvida de la academia, eso tiene otras implicaciones socioculturales y psicológicas en el ser humano que pueden ser desfavorables para ese ser como agente social, que fuera tres años, yo la pondría dos, uno en tres años no se desmotiva, pues yo pienso que hay menos posibilidad de que el estudiante se desmotive tome otros rumbos diferente, debiera de ser que no fuera una brecha tan grande. Además ya van pasando los años y uno va adquiriendo otras responsabilidades yo no solo pienso en mi caso, en un joven, en esos cinco años se puede casar, puede embarazarse. Rico que fuera de menos tiempo, por ejemplo, yo ya voy a volver con más de medio siglo encima a la universidad, y de pronto mis facultades mentales no van a hacer las mismas. En su momento fue muy duro ahora soy abuela, si estuviera en la universidad no me estuvieran tocando estos nietos. Todo tiene su razón de ser, me los estoy disfrutando a plenitud, porque estoy en la universidad o si no, no podía, pero son otras cosas externas exógenas que te pueden cambiar el rumbo académico

Antes había salido del programa de Bibliotecología por algunas circunstancias y se repite este asunto en gestión cultural. Esto tiene que tener otros factores, que yo no alcanzo a comprender, porque es que no es lo único que en mi vida queda inconcluso, yo evalué, mi vida familiar de pareja quedó inconclusa, quedó truncada, mi formación académica, que eso se vuelve frustrante también. He cuestionado el asunto que en mi vida como el asunto económico, transversaliza otros ideales que el ser humano tiene, por ejemplo, deje Bibliotecología porque estaba laborando, porque los horarios no me permitían, porque ese si era presencia y porque ya había adquirido el compromiso de pareja, ya me había casado y era fundamental en esa relación en ese momento mis ingresos económicos, porque mi ex esposo tuvo un accidente, dejó de trabajar como seis años entonces el hogar dependía de mí, entonces me tocó dejar Bibliotecología por eso, entonces ahí fue el factor económico y ahorita en este, haber dejado gestión cultural, haber salido así de alguna manera, yo a veces decía si yo pudiera trabajar apenas medio tiempo y no tuviera unos hijos que mantener sería distinto porque no hubiera tenido que retrasar tanto tiempo ver práctica dos, tan distante de seminario de práctica uno, que por el asunto de los tiempos entonces vos vas empezando a irte atrasando en materias porque el tiempo no te da para responder, entonces el afán para



responder a tener que estar laborando y satisfacer esas necesidades, te retrasa otros proceso yo de alguna manera lo veo por el asunto económico.

Quiero terminar porque es un reto personal, porque ya laboralmente creo que estoy ubicada en lo que es, Bibliotecología sin terminar y además me siento afortunada, si bien frustrada, también afortunada, porque no termine Bibliotecología y ejerzo Bibliotecología, no termine Gestión cultural hasta el momento y ejerzo la cultura, desde el quehacer bibliotecológico. Más es un asunto personal de hago lo que me gusta, hago lo que estudie, yo quiero tener el título de las dos, yo no pierdo la esperanza de algún día Bibliotecología venga acá y que yo pueda homologar, no sé si después de tantos años, que digo la satisfacción de saber que lo que hago está respaldado, pues el cartón es lo de menos, pero que tengo ese título, ese es un reto personal, pero además pensarme que después de tantas dificultades yo me logré graduar, eso sería una satisfacción muy grande.

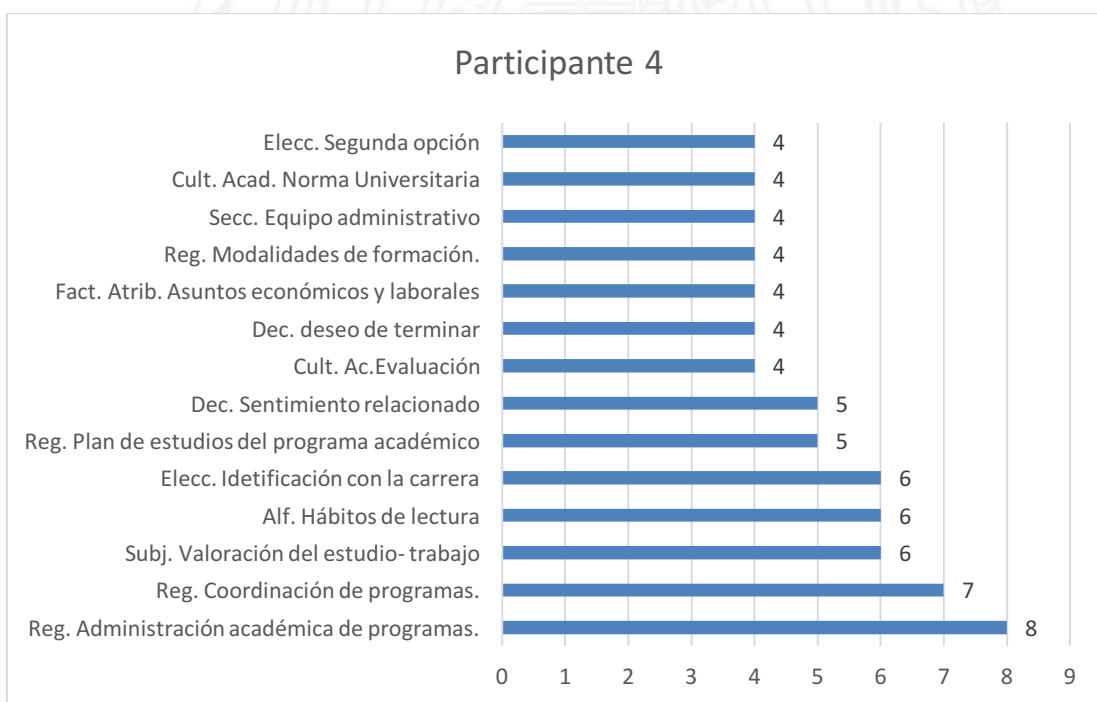
Dejar la universidad me deja un sentimiento de frustración personal, un cuestionamiento con la academia y un poco de impotencia ante la falta de solidaridad desde los directivos con este asunto, una persona que trabaja con hijos, madre cabeza de familia, que labora doce horas al día porque esta desde las ocho hasta las seis siete de la noche en una empresa, no considerar eso, entonces uno si siente un poquito de malestar como con las personas que al momento de tomar esas decisiones no lo piensen. Lo otro es ese asunto como de vergüenza, porque así vos tengas la razón no deja de causar como una vergüenza social, yo tranquilamente, a mí me dicen vos ya terminaste, y yo: no he terminado y llegar y decir es que salí por bajo rendimiento académico, eso crea una vergüenza social que uno no logra asimilar con toda la tranquilidad del caso. Uno más bien trata de evadir, ve no por ahora no, pero si yo voy a terminar. Lo otro es con los hijos cada rato me dicen usted que no ha terminado porque yo, muchacho hay que estudiar, muchachos vea aprovechen esto es el momento, cuando uno les insiste en el momento académico por alguna razón, pues usted no ha terminado, pero yo voy a terminar ustedes se van a dar cuenta que yo voy a terminar, es una cosa muy particular, es una cosa más de frustración pero es una frustración temporal, yo sé que yo voy a sacar mi grado.

Nunca había tenido la posibilidad de expresar mi sentir frente a mi vida académica y mi paso por la universidad es bueno volver a recordar momentos lindos de todos los vividos

que fueron maravilloso, los dolorosos también, es algo que hacía falta, creo que esto le permite a uno hacer una catarsis de alguna manera y liberarse un poco de las cargas y también reconocer lo bueno.

Yo por eso digo, yo deseo terminar y esto lo digo con muchos sentimiento, yo deseo graduarme, pero si por alguna razón no logro hacerlo, yo creo que ya me gradué hace rato, en todos los sentidos.

4.3.3.1. Análisis número de referencias por categoría



Cuadro 42. Participante 4. Mayor número de referencias por participante.

De acuerdo al número de referencias el mayor énfasis para esta participante lo tienen la *administración académica de programas* y la *coordinación de programas*, en este sentido hay una variación con los otros participantes que han dado énfasis a la cultura académica y local, para esta participante influye directamente en el abandono estudiantil universitario el programa de regionalización, es decir que en ella las variables administrativas tuvieron relación directa con su abandono de la universidad y fueron las que generaron dificultades que se corroboran en el relato. En segundo orden se encuentran la

valoración del estudio y trabajo, los hábitos de lectura y la identificación con la carrera. Para ella esta categoría son relevantes puesto que su trabajo como Bibliotecología de un lado le ha limitado la dedicación a lo académico y de otro lado la ha acercado a la lectura y la gestión cultural.

En este caso se encuentra que se habla menos de categorías centrales como *cultura local, e interacción entre cultura académica y local.* En segunda medida de *factores atribuibles al abandono, contexto familiar y decisión de abandono.* En este caso se nombran menos características de lo local y de la *interacción entre culturas,* así como las *consecuencias del abandono,* ya que para ella es claro que debe terminar su proceso en la universidad.

4.3.3.2. Análisis de contenido

Este caso, en su singularidad, expresa una situación diferente a las planteadas en otros casos, ya que el mayor número de referencias se encuentran en la categoría ***administración académica de programas,*** un dato que no debe pasar desapercibido ya que plantea la influencia entre la administración académica de programas y el fenómeno del abandono estudiantil universitario, ya que las dificultades en la administración de programas genera condiciones que pueden influir en la configuración de la situación que conduce a la decisión de abandono. El *Programa de Regionalización de la Universidad de Antioquia* está configurado de tal manera que las unidades académicas se encargan de los procesos académico-administrativos de la docencia y la Dirección de Regionalización, de todos los asuntos administrativos. En esta división de funciones se encuentran dificultades como veremos a continuación.

Inicialmente la participante manifiesta que por pertenecer a la primera cohorte de un programa nuevo en la universidad, se tenían que realizar muchos ajustes y había asuntos que no estaban claros desde el comienzo y luego, en el transcurso del programa ya no se podían solucionar:

“Siento que como éramos un pregrado nuevo, éramos la primer cohorte de gestión cultural habían muchos ajustes” (Subcategoría: Administración académica de programas. Referencia 1)



Además, manifiesta que la administración de la Facultad le dejó la responsabilidad a la coordinadora del programa. Ella tenía muchas ocupaciones y además era docente, por tanto, no alcanzaba a hacerse cargo de todas las responsabilidades que genera el programa y de las necesidades de los estudiantes:

“de pronto los decanos de la facultad de artes fueron ausentes, creo que le dejaron la responsabilidad a la coordinadora y ella con sus miles de compromisos en otras instituciones, como docente a la vez, eso hace que eso, en gestión hubo mucha deserción, mucha gente no logró engancharse” (Subcategoría: Administración académica de programas. Referencia 1)

La estudiante reconoce las capacidades académicas e intelectuales de la coordinadora, sin embargo, manifiesta que sus ocupaciones no le permitían cumplir con las funciones que se requerían, por lo que el enlace que ella debe propiciar con los estudiantes desde lo administrativo falla y no permite que los estudiantes puedan tener un buen apoyo.

Manifiesta además que se presentan dificultades en la comunicación desde la parte administrativa puesto que le habían guardado una nota que después no apareció, cambiaron a las personas encargadas y no se dio el empalme necesario y en ese sentido no se pudo solucionar la dificultad de la estudiante. Ella siente que hubo negligencia en el manejo de la situación y que ese asunto provocó su salida de la universidad. Este hecho no está permitido en la universidad y sin embargo se guarda la nota a la estudiante y después no aparece la nota indicada:

“No para mí fue completamente injusto, además creo que hubo un asunto de falta de comunicación que provocó mi salida de la universidad, o sea una nota guardada hace tiempos que hubo un cambio administrativo, la persona que llegó asumió que esa nota, pertenecía a este semestre y me colocaron esa nota en este semestre y pues yo no sé, si es un asunto de empalme cuando llegan personas nuevas, aunque yo sé que también eso es complejo cierto y que se escapan cosas, pero entonces en el momento en que hayan que solucionar un problema de ese tipo que haya la disponibilidad de esas personas que tuvieron que ver ahí para colaborar, que uno no sienta la negligencia” (Subcategoría: Administración académica de programas. Referencia 2)

Este caso reviste mucha importancia puesto que hay una actuación administrativa

que influye directamente en el resultado académico de los estudiantes.

Desde las instancias administrativas tampoco se brindó información oportuna sobre diversos mecanismos que podría utilizar la estudiante para evitar la salida con rendimiento insuficiente de la universidad, no se le mostraron las diferentes opciones que podía tener. De igual forma, la nueva coordinadora no apoya a la estudiante ante esta dificultad, por lo que sale de la universidad, con la sanción contemplada en el Reglamento Estudiantil, de estar por cinco años por fuera de la institución. Sobre la sanción que lleva a estar cinco años por fuera manifiesta:

“! Ay ¡que no fuera cinco años... pero dígame un muchacho joven que esté buscando encontrar horizonte a nivel profesional y quedar por fuera cinco años y, lo que le acabé de decir, lo que siente uno cuando sale por bajo rendimiento académico, en este caso, creo que no fue merecido, ¡fue injusto!, Pero un muchacho que esta por fuera, eso le deteriora a uno la imagen, eso es un deterioro de imagen y una frustración muy grande. (Subcategoría: Administración académica de programas. Referencia 6)

En este fragmento, ella habla desde sí pero también se pone en el lugar del otro al señalar las consecuencias que puede tener una sanción de cinco años, por fuera de la institución, en el proyecto de vida de quien la sufre. Este es un asunto que el Reglamento Estudiantil debiera considerar porque es una sanción que tiene un impacto y un costo social imprevisible. Ella misma sugiere:

¿Qué hace un muchacho cinco años por fuera de la universidad? Puede que se ponga a trabajar en cualquier cosa y hasta ahí llega la formación académica porque empieza a recibir plata, por ahí, hasta de vendedor ambulante y se olvida de la academia” (Subcategoría: Administración académica de programas. Referencia 6)

En esta misma dirección, las dificultades administrativas que se presentan en el desarrollo de un programa académico tiene otro gran peso en la subcategoría **Coordinación de programas**. Esta función es muy importante para el sistema de regionalización puesto que se convierte en el puente entre docentes y estudiantes, entre la sede central y la sede regional, además, desde allí se hace el acompañamiento a las dificultades que se les presentan a los estudiantes y cumple funciones de docencia, investigación y extensión en las sedes regionales. En su mayoría son docentes ocasionales que tienen, dentro de su



contrato, medio tiempo de dedicación a la coordinación del programa, en una o varias sedes regionales; en el otro medio tiempo, los coordinadores de programa desarrollan funciones de docencia en sus facultades. Es decir, que desde las condiciones institucionales, las tareas de la coordinación no se ajustan al tiempo que ellas requieren para su realización. Es por ello que, en algunas oportunidades, el acompañamiento a los estudiantes se traslada a un segundo plano dentro del conjunto de funciones que los coordinadores cumplen. Además, solo tienen un número determinado de viajes autorizados de la sede central a las regiones, su acompañamiento es limitado y en ocasiones solo se remite a asuntos administrativos de los programas académicos. En este sentido la falta de acompañamiento que expresa esta participante en gran medida se debe a una dinámica administrativa que no ha pensado como figura importante al coordinador, sino que simplemente lo piensa como un acompañante desde lo administrativo, pero, como se manifiesta en este caso, a veces, ni se puede cumplir con esa función.

“Yo pienso que aquí en Gestión cultural, fue complejo el asunto porque quien era coordinador, era docente acá, en Urabá, en Medellín, estaba en otra coordinación. Era una persona, con pasión, una persona con grandes talentos pero, como tenía tanto conocimiento, tanta experiencia, estaba inmersa en una cantidad de cosas, entonces también desde la coordinación del pregrado uno sentía también el chapuzoncito, ¡tengo una reunión!, ¡tengo que solucionar esto!, pero no tengo tiempo”.
(Subcategoría: Coordinación de programas, Referencia 2)

Una de las funciones del coordinador es apoyar la selección de los docentes, en este caso la participante piensa que se realizó una muy buena selección de los mismos, que eran personas muy preparadas en el tema, aunque en ocasiones no se alcanzaban a ver todos los contenidos del programa.

A la falta de acompañamiento por parte de la administración central la participante atribuye la condición de abandono de los estudios universitarios, ya que no se logra que mucha gente se “enganche” según lo manifiesta ella, además, no se logran concretar muchos asuntos “muchas cosas quedaban en el aire” como el asunto de la nota que no le pusieron en el momento oportuno o cuando no recibía respuesta oportuna:

“yo siento que en ese asunto lo que me perjudicó fue esa duplicidad de funciones de la coordinadora, que no permite estar tan cerca de un proceso de una estudiante” (Subcategoría: Coordinación de programas, Referencia 6)



De otro lado, una categoría que se destaca en la participante 4 es la **valoración** que la familia tiene **del estudio y el trabajo**, ya que en el caso de ella, en su familia no apoyaron la educación superior de ninguno de los hijos por lo que a cada uno le tocó buscar los medios para sostener su carrera. Ella dice que este asunto de querer estudiar, obedece más bien, a una convicción personal, debido a que sus padres no le daban mucha importancia al estudio. En su familia la mamá no lo consideraba importante y el papá no manifestaba opiniones al respecto. Eso sí, después de los grados se sentía orgulloso, pero, en su momento no apoyó económicamente a sus hijos. En su caso, ella quiere darle otro ejemplo a sus hijos terminando su carrera debido a que valora mucho hacerse profesional. Esta valoración es un asunto muy importante en su vida y es una meta que ha mantenido en todo momento a pesar de que le ha tocado dejar los estudios por asuntos laborales, ya que primero debía aportar a la casa cuando vivía con sus padres y luego al hogar con su esposo e hijos; el trabajo siempre ha limitado la consecución de sus metas académicas.

Otra de las categorías importantes en este caso tiene que ver con los **hábitos de lectura** que llegan a su vida debido a una dificultad de pareja, ya que ella no era lectora y no fue un hábito que se iniciara en la familia. Después encuentra que la lectura se convierte en un hábito y que lo hace de manera permanente.

“Fue el problema de pareja el que me llevo a la lectura porque yo antes no era lectora, por ahí en la adolescencia leí uno o dos libritos pero fue mi situación la que me llevó a la lectura”. (Subcategoría: Hábitos de lectura, Referencia 6)

Este hábito la hizo ingresar a Bibliotecología como carrera profesional y desde allí desempeñarse laboralmente en una biblioteca, además manifiesta que tener este hábito le ayudó a tener un buen desempeño en la carrera puesto que debían tener un buen nivel de lectura que para ella no era complicado asumir. Sin embargo, admite que se le presentan mayores dificultades con los hábitos de escritura.

En su caso, otro asunto importante es la **identificación con la carrera**. Ante las dos carreras iniciadas y no concluidas por la estudiante, expresa que se sentía profesionalmente y como ser humano identificada con ellas y que encontraba afinidad con los diferentes contenidos de los cursos.

“En bibliotecología entré e inmediatamente desde el primer semestre con los programas directos de la

carrera, con las áreas concernientes a la bibliotecología, me llegaron totalmente. Eran como tres materias: Ciencias de la información, redes de la comunicación e historia del libro. Entonces hubo un vínculo de las materias desde el primer semestre que me permitió decir esto es lo mío (Subcategoría: identificación con la carrera, referencia 6)

“La orientación vocacional era una convicción de vida, porque estaba inmersa en el mundo de la cultura, entonces fue una decisión muy personal” (Subcategoría: identificación con la carrera, referencia 2)

En el caso de Bibliotecología afirma que su vínculo fuerte con la lectura la hizo sentirse identificada con el programa. Y, a pesar de que era su segunda opción se generó un vínculo con las materias iniciales que pronto la proyectaron como bibliotecóloga. En el caso de Gestión Cultural, se encuentra también una identificación por la relación que encuentra con la lectura y con los procesos culturales por lo cual se siente satisfecha con su elección. De otro lado, ambas se acomodan a sus dinámicas laborales y en este sentido no le generan conflictos mayores.

4.3.3.3 Análisis frecuencia de palabras



Cuadro 46. Participante 4. Marca de nube. Frecuencia de palabras Nvivo10.



Participante 4

universidad	docentes	programa	situación	hijos	lectura	mundo		
			académica	biblioteca	carrera	mamá	pareja	
	vida	personal						
tiempo			seccional	academia	libro	pregado	profe	
		estudiante		compañeros	ambiente	bachillera	clase	coordinac
	nota		sentí					
social		académico		cultura	estudiar	trabajaba	asesora	dificultad
		familia		formación	estudios	económico	frustració	laboral
	profesor							
materia		práctica	recuerdo	humano	orienta	experiencia	trabajar	conocim

Cuadro 44. Participante 4. Mapa ramificado. Frecuencia de palabras Nvivo10.

Para la participante 4 la mayor frecuencia de palabras en su historia son: Universidad, tiempo, social, materia. Como en los casos anteriores, la palabra universidad refiere al actor institucional pero también al contexto donde se desenvuelve la situación. El tiempo también tiene un peso importante porque es la categoría que pone en tensión la relación estudio-trabajo. La palabra materia refiere a las situaciones problemáticas de carácter administrativo que se le presentaron y que describe tan ampliamente en su historia de vida y lo social porque es el área donde se desenvuelven sus intereses académicos y laborales. En segundo orden vienen palabras como profesores, vida, nota, docente. Estas palabras remiten al papel que ha jugado el profesor, el docente, en la construcción de su subjetividad. Se destacan también las palabras vida y nota, que en el contexto de la historia son muy significativas. La pérdida de una nota tuvo todo que ver con la situación de abandono de los estudios.

4.3.4. Historia de vida. Participante 8

(Focalizada hacia la situación de abandono de los estudios universitarios)

Tengo 29 años, soy soltera. Vivo con mis padres en la zona rural de El Carmen de Viboral.

Estudí en la zona urbana de Rionegro, en donde terminé el bachillerato. Antes vivía en Guarne en donde éramos mayordomos en una finca, allá hice hasta séptimo grado y octavo lo empecé en Rionegro. De ahí nos fuimos para El Carmen de Viboral de donde eran mis abuelos y mi papá construyó la casita. Vivimos rodeados de la familia, mis tíos, mis primos, en un ambiente muy familiar.

Mis padres solo estudiaron primaria. A mi papá nunca le ha gustado estudiar, pero no es analfabeta y siempre ha trabajado en el campo. Mi mamá siempre decía: lea. Ella siempre incitó eso y en el colegio era la que siempre nos ayudaba. Ella tenía muy buena retentiva porque a pesar de que ella estudió hasta tercero de primaria y nunca volvió a repasar nada, crió a sus hijos y a todos nos ayudó; nosotros nunca necesitamos del apoyo de otra persona. Mi mamá no siguió estudiando porque mi abuelo era muy machista, él siempre decía: yo a usted la dejo estudiar hasta quinto de primaria máximo, porque yo sé que luego llega un hombre y usted se va a casar y todo lo que hizo y su lucha por el estudio se va a ir a pique porque se va a dedicar a ser ama de casa.

No creo que para mis padres sea tan importante tener una carrera profesional. Nunca aspiraron al estudio ni a ganar mucho dinero. Mi mamá trabajó en una finca, y a pesar de que le tocaba un trabajo duro nunca ganó un buen sueldo. Ellos le han dado más importancia al trabajo por la estabilidad económica. Mis papas han sido muy juiciosos y yo admiro en ellos que a pesar de que no tuvieron buenos trabajos, siempre ahorraron mucho y consiguieron su casa.

Tengo dos hermanos mayores y yo soy la menor. Mi hermana trabaja, tampoco le gustó el estudio, la verdad ella nunca fue adicta al estudio, ella terminó su bachillerato e hizo algo en el Sena como por conseguir un trabajo, pero no lo ejerció porque era muy



enfocado a la parte administrativa y nunca la vi con ese perfil, hoy día ella trabaja en una empresa. Mi hermano, trabajó muchos años en una empresa de la zona y él si estudió una Tecnología en Electricidad.

En mi familia muy pocos han estudiado, tengo algunos familiares, pero muy lejanos, que han estudiado tecnologías o carreras técnicas que les han servido para ingresar a una buena empresa, pero profesionales, sólo tengo un primo, hijo de una prima, que está terminando en la de Antioquia.

Cuando salí del colegio hice un curso de confección. Dejé el estudio como por última opción. Inmediatamente salí, empecé a trabajar los fines de semana cuidando a una señora, entonces me aleje mucho porque estaba en otro rol. Me responsabilicé de eso y me olvidé del resto, me dio muy duro ese trabajo en Medellín.

Un año después de estar trabajando me llamó una señora y me dijo: vos que pensás estudiar (?), métete al SENA yo te ayudo, si pasa el examen yo me ocupo del resto y le ayudo pero si no pasa olvídense que se quedó. Entonces era un cupo limitado, pero gracias a Dios pasé. Estudié en el Sena, Secretariado Auxiliar Contable. El estudio fue muy corto y a la vez muy duro porque se tenía que sacar en un año. En esa época el Presidente lo minimizó demasiado porque necesitaban sacar mucha gente.

Yo veía a la universidad como un proyecto lejano. En ese entonces, no era como ahora que hay mucha publicidad, carteles por todos lados, en diez años la educación ha cambiado bastante. Si el estudiante no tiene plata le presta el ICETEX, o hace un trámite en la Alcaldía. En ese entonces no había eso, era raro el que ingresaba a la universidad, esa era mi percepción.

Siempre he tenido la mejor percepción de la universidad, en sí no tengo queja de ella porque da muy buenas oportunidades, iguales para todo el mundo. Usted presenta su examen de admisión, no es difícil, no es costoso. En el caso de comprar un pin, usted no tiene que viajar a Medellín, no son muchos los requisitos para ingresar, simplemente se necesita una buena disposición.

Nunca recibí orientación vocacional y desde noveno grado siempre me llamó la atención Contaduría. En el Secretariado había visto algo de Contaduría y en el primer trabajo, que tuve por seis años, en un almacén de decoración, ya manejaba toda esa parte. No era Auxiliar Contable pero si entendía mucho de la facturación, los ingresos, los egresos, el sistema, acorde a lo poquito que estude de Contaduría, eso me beneficiaba. De la Contaduría me gusta más la parte operacional y todo lo relacionado con números, aunque reconozco que no soy muy buena para matemáticas.

Me presente a la universidad a Contaduría, nunca antes lo había hecho y elegí como segunda opción a Administración de Empresas. Sin embargo, si hubiera pasado a esta opción no habría ingresado finalmente a la universidad.

Cuando ingresé a la universidad no dependía económicamente de mis padres aunque vivía en casa, con la familia. Allí todos teníamos la costumbre de aportar y de no depender completamente de los padres. En ese entonces, me retiré del almacén donde había trabajado por seis años para empezar a estudiar y seguí trabajando sólo fines de semana. No tuve beca en la universidad, mis costos de matrícula no eran altos y todos los gastos de estudio corrían por cuenta mía. Y aunque no eran tan elevados no podía dejar mi trabajo. Los mayores gastos eran de transporte; tenía que costear cuatro recorridos diarios, entonces, o dejaba mi trabajo o dejaba la universidad. Yo no quería depender de mis papás, no quería pasar de una condición en la que yo les colaboraba, a otra en la que ellos me colaborasen para poder seguir mis estudios. Yo no aguantaría eso por cinco años ¡no! Con mis compañeros era distinto, había niñas hasta de 15 años que podían decir: terminé el colegio y mis papás van a sostenerme hasta el final de la carrera, pero yo, después de vieja, tener que depender de ellos ¡hasta para eso! no lo podía concebir.

Mis padres no le daban mucha importancia al estudio. Ellos me decían: usted, cinco años en la Universidad y ya está mayor, una apreciación normal en personas que no estudiaron mucho. Sin embargo, yo les decía que si terminaba Contaduría debía, en el largo plazo, hacer una especialización. Siempre llegábamos al mismo tema, el tiempo... Todo se prolonga... y si yo trabajaba era para estar siempre estudiando. Aunque nunca ellos me dijeron: retírese o en caso de que necesite ayuda, no la va a tener. Yo sé que contaba con ellos incondicionalmente y no me incitaron a que no continuara ¡no! Cuando yo decidí que

me retiraba, aceptaron mi decisión, igual, tampoco estaban de acuerdo en que era una carrera muy larga y notaban el estrés al que estaba sometida.

Mis papas se preguntaban: usted, ¿cuándo va a terminar?, ¡cinco años allá metida! y uno se desmotivaba mucho y más aún cuando ve la oferta laboral de un Contador porque cada vez se aumenta más el tiempo de experiencia, entonces, dicen: se necesita Contador mínimo con tres años de experiencia laboral, entonces, ¿cómo hacer para conseguir un buen trabajo si es lo que están exigiendo? Hay que empezar como Auxiliar Contable porque como no se tiene la experiencia, puede que no se encuentre un buen trabajo.

Usted, como Auxiliar Contable puede ganar bien, puede adquirir una experiencia pero es muy distinta a la de estar en la universidad y eso es mucha ganancia. Yo lo entiendo y sé que es muy valioso, porque son cinco años invertidos en la universidad, es también esa parte económica y el tiempo que pasa. Esto último era mucho más complicado para mí porque ya tengo mucha edad y cuando termine ¿qué hago?, yo sé que nunca es tarde para estudiar, pero me quedan esas preocupaciones.

Eso siempre me rondaba en la cabeza, cinco años... tanto tiempo... ¡empecé muy tarde!, otra cosa hubiera sido ingresar a la universidad recién salida del colegio, era un buen tiempo... En cambio, comencé en la universidad a los 27, una edad muy avanzada para decir que uno termina a los 32 años, y ante la expectativa de una especialización se prolonga aún más la carrera. Tal vez esto también incidió en que yo me retirara de la universidad.

Las relaciones con mis compañeros de carrera fueron pésimas y muy determinantes en mi adaptación a la universidad. Yo no me supe adaptar a ellos y por esa razón me mantenía más bien sola. Eran muchachos recién salidos del colegio y yo llevaba diez años por fuera. A veces uno es un poquito cerrado; no es que yo no entienda la posición del otro, no es que no entienda que a ellos les gustan otras cosas o que son menores que yo, quizás no me supe acoplar a mis compañeros. En la institución siempre trataron de hacer el ambiente propicio para que ello se diera. Al principio del semestre nos invitaron a una integración: ¡conózcanse!, ¡empiecen a tener sus grupos de trabajo!, pero no lo hacía.



No me afecta que una persona piense diferente de mí. Yo pensaba diferente de ellos y por eso no me veía con ellos. No veía esto como un problema ni sentía la necesidad de decir: ¡qué bueno conocerlos! Su cultura no me interesaba. Preferí alejarme a que me excluyeran pero no fue una exclusión de mi parte sino más bien una barrera. Yo creo que fue más fácil de parte mía no darle importancia a una relación que, en verdad, si la tenía. En cuanto al estudio es muy importante la relación con los compañeros porque uno se puede ayudar, otra cosa es que uno fracase en el intento o que coja malas mañas.

La relación con los compañeros fue el mayor obstáculo que se me presentó cuando perdí Metodología de la Investigación. En esa parte del proyecto era fundamental hacer parte de un buen equipo de trabajo porque se requiere que no sólo esté considerado lo que uno piensa, sino que haya muchos más aportes de mucha gente. Además, se hace más productivo el trabajo en equipo, porque puede haber más variedad de cosas, la otra persona puede conocer otras cosas que uno no domine, o que no quiera meterse en ese ámbito, entonces si lo considero importante aunque no lo haya hecho así.

En el colegio tenía compañeros de mi misma edad aunque era extraño que yo tendiese a estar con personas que no hacían nada o que hacían lo que yo quería. Yo era la que planeaba, la que organizaba y ellos aportaban poco, eso en parte es egoísta, siempre me tocaba duro pero, en fin, me acostumbré a eso y en parte el error es mío. En el círculo social en el que me movía, siempre era: ¡decida usted!, ¡hacemos lo que usted diga! Siempre se me recargó esa parte a mí y yo lo veía como un reto, pues aprendía mucho más. Por ello nunca me atrasaba y me fue muy bien en el colegio. Nunca lo vi como: ¡vea, estos no hacen nada!, Esa parte es muy delicada, porque cuando hay un grupo todos aportan, o sea todo fluye.

De todas maneras, en el colegio no tenía las mejores relaciones con mis compañeros, tampoco me sentía mal por no ser la más popular del salón. En el colegio era aún más conflictivo que en la universidad porque en ella uno ya está un poquito más madurito, pero, en el colegio, el comentario de uno... la ofensa del otro... A veces, si me ponía triste, pero nunca me afectó en la parte académica. Cuando tenía que estudiar con otro o hacer algo que no me gustaba, trataba de tomar la mejor actitud. No me considero tan cerrada. Por supuesto que si traté de inclinarme a lo que me gustaba, pero no me cerré

totalmente a otro tipo de cosas, si me tocaba estudiar lo hacía sin estar predispuesta a decir ¡hay, es que no lo voy a entender! Tampoco hasta allá.

Me acuerdo mucho que en inglés a veces ganaba los exámenes y hacía parte del ambiente de los “nerditos”. Me sentía horrible, ¿usted ganó el examen? y, ¿qué pasó?, ¿pastelió?, ¿hizo trampa?, ¿por qué ganó, si usted siempre está con los peorcitos? Entonces, yo a veces decía: no voy a estudiar, mejor estudio en la recuperación, ¡qué “jartera” tener que sentarme con los que hacen esos comentarios!, no me gusta... una bobada... Presentaba el examen, no con el ánimo de perderlo, pero tampoco le prestaba mucha importancia. Yo decía, si no lo gano en este momento, lo ganaré más adelante, en la recuperación. A veces, sí, no me esforzaba tanto.

Recuerdo que muy chiquita no me entraron a preescolar. Me entraron a primero de primaria a una escuela de niños. Fue horrible ese año porque había puros niños y muy poquitas niñas, entonces, de ahí, empezó todo ese cambio de estar en la finca con mis papás... con mis hermanos... con los amigos... ¡Fue duro!, porque no hubo esa iniciativa, ahora si la hay, ahorita los niños entran a guardería desde los tres años, pero a mí no me toco esa época.

Soy de pocos amigos, aunque eso no ha me influido a mal porque no soy de las que diga ¡hace falta! Será por el trabajo, porque este es un trabajo en el que no tengo tiempo libre, trabajo siempre los fines de semana. No veo que me haya afectado o que yo diga que me siento mal y que necesito un psicólogo, ¡no lo veo así!, es mi personalidad.

Me gusta mi trabajo porque trabajo sola en el almacén y porque soy buena vendedora. He tenido experiencia y me ha dado muy duro obtenerla porque cuando yo llegue a ese almacén la dueña me decía: yo la puedo grabar a usted, sus primeros días eran patéticos y ver ahora, lo que usted aprendió. Es al compañero a quien no me acoplo, a las personas como tal si, porque los compañeros que están en el entorno donde estoy, todos me quieren. Muchos me dicen: el almacén es lo que es por usted, usted es una persona servicial, usted a nadie le niega un favor, en ese sentido yo no tengo problemas de relación.

Solo tengo contacto con una compañera de las que estudiaron conmigo en la universidad, ella también se salió. La historia de ella era mucho más trágica porque tenía un

hijo y era mucho más conflictiva en la familia. Con una vida, como la que ella llevaba, yo no habría sido capaz. Ella nunca tuvo apoyo, peleaba con la mamá, la mamá era tan distinta a mis papás, ¡peleaba horrible! Con ella casi no volví a hablar pero si la considero como una amiga, a la que a veces le mando mensajitos, ¡veámonos!, ¡reunámonos!

Con respecto a los profesores no tengo quejas. Siempre había una barrera, no sé de qué tipo, no sabía llegarles cuando tenía una dificultad o no entendía un tema. Por ejemplo en Matemáticas para mí fue súper difícil, porque hacía diez años que había terminado el bachillerato, o sea, había olvidado totalmente lo poquito que aprendí en el colegio, además, en el curso había estudiantes que aunque iban un semestre más adelante que nosotros, tuvieron que repetirlo, entonces, ya volaban. Yo vi matemáticas en el SENA, pero era más un curso de lógica. El profesor seguía el ritmo de la mayoría del grupo. Era un grupo muy grande y todos iban volando, entonces, él, ¡feliz!, muchos ya venían de terminar grado once el año inmediatamente anterior, ¡eso es lógico!

Mi método de estudio era muy distinto. Yo no soy de las que ¡vení, explícame esto!, ¡no! yo soy de las que cogía el cuaderno. Tenía internet en ese entonces, veía algún video y me enfocaba. Esto, ¿será que es por este lado?, me sabía desenvolver un poquito, buscaba algún tipo de solución, yo no le preguntaba al profesor, no sé si por timidez. En la única materia que le preguntaba a la profesora y no me importaba tanto, era precisamente, en la de Contabilidad. En las otras, no me atrevía. Al final, la duda la resolvía por otro lado, no era... algo me frenaba... puede ser timidez... que la pregunta fuera obvia... pero se toman por obvias muchas cosas y ahí es donde uno se confunde muchas veces. Siempre lo tuve claro, cuando empecé, me dije: lo poquito que estudie es por mí misma. Yo lo he tenido claro, siempre ha sido así. ¿Qué me voy a apoyar en alguien o en estos compañeros, porque me van a ayudar?, ¡no!

El primer semestre tuve dificultades académicas, pero mucha dedicación. Empecé de cero, tratando de entender un ejercicio y empecé con los más sencillos hasta llegar al punto adonde tenía que llegar para poder pasar ese primer nivel porque, en el segundo, si me fue muy mal. Eso fue ¡horrible!



Los profesores de la universidad no deberían generalizar los conocimientos que tienen de los estudiantes por el hecho de que todos somos bachilleres. Esa generalización implica asumir que él estudiante debe tener tal conocimiento. Esto es lo más fácil pero no siempre es lo que mejor funciona: “ustedes ya deben de saber eso”, “es que si están aquí es porque lo deben manejar”, “si están aquí es porque es algo que ya dominan” y no siempre es así. La gente iba avanzando y el profesor no preguntaba. Si el 40% de un grupo le llevaba el ritmo e iban aceleraditos, él seguía avanzando, algunos no se percataban de ahondar un poquito más en el conocimiento.

Sin embargo, nunca expresé esa situación porque el ambiente era pesado. Había mucha variedad de estudiantes: estaban los de Administración, los de Contaduría y, era un grupo muy grande. Eso también me parece complicado a la hora de concentrar la atención. En un grupo tan grande se dispersa mucho la explicación del profesor y yo no era capaz de volver a coger el ritmo.

Una vez le presentamos al profesor el primer parcial, ¡fue horrible! La mayoría lo perdimos y yo lo iba a repetir. No sé por qué el profesor repitió ese parcial en una clase a la que no fui. Él no avisó, simplemente llegó a esa clase diciendo: voy a repetir el parcial en este momento a ver si algunos me ganan. Como yo no había asistido a esa clase, lo busqué y le dije profesor repítame el parcial, y él me respondió: si, venga tal día, acá a mi oficina, fui y apareció a la media hora diciendo que no tenía tiempo, o sea, no lo tenía planificado, entonces, yo me dije no lo busco más, ¡qué jartera! ¡Me cansé! No luché mucho por seguir buscándolo, mejor dicho ni le presté atención a esa materia, yo me dije: será repetirla, ¡qué más da!, si con lo poquito no pude, con lo mucho no voy a poder.

En la materia de Metodología de la Investigación, hay mucha información por retener y no tiene el método adecuado. Ellos daban pautas: “que se deben ir por aquí”, “que esto nunca lo pueden preguntar”, “que tiene que tener esto, porque es una exigencia”, pero las explicaciones para uno poder ir avanzando, para mí, nunca fueron suficientes, siempre fue un enredo, fue tedioso, usted sentado en la silla una o dos horas escuchando al profesor indicarle como seguir su proyecto y lo que veía es que cuando uno presentaba el proyecto, nos decían: ¡no, por ahí no es!, ¡usted está perdido!, ¡esa pregunta aquí no le queda!, todo tan cerrado. Si se van un poquito por donde no es, se les cayó el proyecto, siempre ese era



el temor. Si la materia estuviera dentro de la carrera en un nivel más avanzado no digo nada, ya uno tiene un proceso de formación, no se puede confundir tan fácil, ¡no tira la toalla!, pero esa materia... al principio de la carrera... no estaba de acuerdo y con unos créditos tan altos, tampoco.

El profesor de esta materia era un teso, tiene la misma edad mía y mire donde va, yo lo admiraba mucho porque tiene esa capacidad y le gusta, ¡pero no a todos nos gusta! Si en la universidad yo tuviera la oportunidad de dedicarme a metodología un semestre completo yo no le tendría tanto susto, porque tendría el tiempo, no le vería problema, la tengo que pasar porque lo exige la universidad. ¡Que no me gusta mucho!, se le busca la opción, entonces, era el estrés de ver todas las otras materias junto con Metodología de la Investigación.

Le cuestiono a la universidad, esa parte de la formación en investigación. Yo sé que es muy importante, pero me parecería mejor que uno la tomara por iniciativa propia. Eso es rico para una persona que quiera investigar, para una persona que tenga las herramientas, ¡muy chévere!, porque si es importante para su tesis. Yo sé que Metodología de la Investigación es necesaria dentro del perfil investigativo que la universidad tiene, pero a mí no es lo que más me llame la atención. No creo que todos los Contadores tengan que ser investigadores, lo serían en un asunto en particular, pero no como tan cerrado a que usted tiene que investigar, ¡muy riguroso!

Recuerdo un trabajo final que presenté en el primer semestre, en el que saqué una nota de cero punto cinco, a mí me pareció horrible, es que ni siquiera por presentar el trabajo... me pareció demasiado... muy rica esa exigencia, pero cuando uno ya tenga una trayectoria amplia y tenga las herramientas, pero yo creo que, en ese nivel, uno no tiene las herramientas. Para liberar un poquito la carga en esa materia ellos hicieron dos actividades lúdicas, que tenían un cinco por ciento en... porque era tan pesada que con ese cinco por ciento se ayudaba a sacar un buen promedio en la materia. No me parece que esa sea la forma, el matadero para el estudiante ¡no! Pero me quedaban unas notas penosas: cero punto cinco, pero no, ¡eso... ni que hubiera dejado la hoja en blanco!



En los primeros semestres vi mucha teoría que no era tan necesaria, Historia de la Contabilidad, parte de la Administración también se vio, Economía que, aunque no me gustaba mucho, el profesor la hacía “chévere”, divertida. Sin embargo la Contaduría depende en gran parte de los sistemas. En la práctica, hoy en día, un programa contable lo hace todo, usted lo que tiene que saber es cómo se hace para llegar a eso. Hoy en día usted simplemente ingresa la información y si acaso se tiene que saber códigos y el programa hace el resto, claro que es importante saber cómo se hace ese proceso, para saber de dónde sale, es lógico, es lo básico, pero no se usa.

Debido al manejo del tiempo se me presentaban dificultades académicas, porque nunca fui la más aplicada. Siempre era desorganizada, mucha gente hace dos carreras al tiempo y trabaja, o sea son muy organizadas con su tiempo. El trabajo absorbía mucha parte, porque trabajaba todo el fin de semana y, si era festivo, también y, si era Semana Santa, también trabajaba toda la semana. Igual, entraba tarde pero yo tenía que decir que esos días no existían para mí, porque yo llegaba al almacén y había muchas cosas que mi jefe en semana no hacía, la parte del aseo, la limpieza, revisar, ingresar las cosas al sistema. No me quedaba tiempo para mí, no me quedaba tiempo para hacer mis trabajos, si digo que sí, es mentira. En realidad, no me quedaba tiempo, pero el poco que me quedaba no lo sabía aprovechar, en eso, si soy sincera. Los trabajos de contabilidad si los hacía, porque me gustaba mucho esa materia y lo práctico aún más, los otros me daba “jartera” y decía: después los hago, parte de irresponsabilidad, sí, hay que admitirlo.

Tal vez no aproveché el tiempo, pero me acuerdo del estrés y la tensión tan horrible que experimenté que no hubiera aguantando tanto. Por ahí dicen los compañeros que el estudio está más duro, que eso está peor. Entonces, trato de disiparme pensando en que era un estrés por cinco años. Que si me da duro ¡lógico! sí es complicado, tal vez, me hubiera enfermado o la situación en mi casa no estuviera tan buena porque tener que estar disponiendo de tanto tiempo y no aportar en mi casa por estar en la universidad, eso también me ponía a pensar.

Lo que más me gusto de la universidad en el tiempo que estuve en ella, fue el apoyo de la gente de la administración, ellos siempre prestaron apoyo en todo sentido, si usted

tenía algún problema, usted podía ir a hablarlo, así fuera económico. El ambiente de la universidad era chévere.

Creo que lo que más influyó, en primera instancia, en mi salida de la universidad fueron los compañeros, de ahí parte todo, porque no tuve grupo de trabajo, tal vez por eso me estancué, no busqué ayuda, ese fue el mayor obstáculo que encontré, había ayuda pero no la busqué. No tuve una calamidad doméstica, ni influyeron razones administrativas, ni de la seccional, simplemente, la relación con los compañeros. La carrera era afín a lo que quería y la Contabilidad, como tal, siempre me ha gustado y considero que tengo las cualidades para ser contadora, entonces, ese tampoco fue el problema.

Ya, al momento de salir de la universidad sentía mucho estrés y un poquito de decepción más por mí misma que por la universidad, yo dije: no aproveché muy bien el tiempo ahí está la dificultad. Me dio muy duro emocionalmente y sentía, pues, como esa cosita. Yo me he resignado ante muchas cosas en la vida y soy muy tranquila, pero si no veo en el momento la solución me digo, bueno, hasta aquí llegué. Yo me salí al final del semestre, sólo faltaban unos dos meses para concluir, yo pude haber cancelado la materia... yo pude hacer esto o lo otro... pero me cerré y dije: ¡ya no más! Fue una decisión acelerada, un día amaneció y me dije: tengo que hacer esto... esta materia... no fui capaz con ella, me retiro, estoy cansada de este estrés, ¡no voy a volver!, aunque pude haber hecho más para poder seguir con la carrera. Este estrés ya, a final de año...

También paso algo y es que en ese tiempo yo no sabía si iban a sacar a Contaduría de la Seccional, entonces me puse a analizar: ¿si sigo en la universidad, cómo voy a continuar y a repetir Metodología de la Investigación en Medellín?, ¿eso se me va a convertir en un infierno! pero yo vine a saber que iba a continuar Contaduría al año siguiente, en el 2013. De haberlo sabido me hubiera quedado. Fue apresurada mi decisión, simplemente no volví, no cancelé nada, sino que decidí no volver.

En ese momento soñaba impresionante, yo creo que era algo inconsciente que he ido trabajando. El primer año fue horrible, yo creo que diario soñaba con la universidad. Todavía, a veces me perturba el sueño pero, en sí, no me afecta en cuanto a que yo viva aburrida o triste por eso, ¡no! Me dio muy duro si, por el hecho de que Contaduría era lo



que siempre había soñado y sin embargo, ¿qué fue lo que hice ese año para luego decidir que la dejaba tirada?, ¡no importa! pensé, sigo trabajando. Yo dije que más da, tengo trabajo, yo salgo de aquí y en el trabajo me reciben todo el tiempo, no le vi problema; vi más complicado seguir en la universidad que tomar el trabajo y seguir la vida que tenía.

Sin embargo, hoy día, personas conocidas que pasan por el almacén me dicen: ¿usted, qué hace aquí?, nosotros la hacíamos estudiando. Yo les comento y, sí, me dicen que esa universidad se caracteriza por exigir mucho en esa materia. Otros me dicen esa materia tan fácil, usted porque se tiró en la más fácil, yo decía pues para mí, no fue así. Sin embargo me insisten: ¡salga, salga de aquí!, como amiga, se lo digo: ¡váyase de aquí, de este trabajo! Pero se me hace complicado, porque ya domino el espacio, a veces, me da pesar de la dueña del almacén, porque ella ni volvió. Mi mamá dice: usted es como si fuera la dueña, usted se preocupa por todo... usted tampoco puede pretender que ese almacén es suyo y que por eso se va a quedar ahí estancada toda la vida. Aunque yo sé que puede ser para mejor, porque puede llegar otra persona que le dé otro aire. Se supone que ya aprendí lo que tenía que aprender, debo abrirme a otros espacios, a otras cosas y lo he pensado mucho, pero he mandado la hoja de vida a otras partes y he hecho pruebas, pero he estado de malas, no me han vuelto a llamar. Mucha gente me dice: ¿usted está estancada!, ¿usted sigue en ese almacén?

Estoy tranquila con la decisión, pero lógico que no ha sido positiva, lógico que estaría mucho mejor si estuviera estudiando, hubiera avanzado mucho, pero el “hubiera” no existe. Pude haber mejorado si hubiera buscado los medios, sí., pero no pienso en eso porque igual hubieran pasado muchas cosas.

Si volviera a estudiar no tendría esas mismas dificultades porque yo sé que puedo, sería un poco más abierta a un grupo de trabajo, porque no soy antipática, ni grosera, ni déspota, ni maleducada, yo no soy así. Tal vez fue el hecho de que pasé mucho tiempo sin compañeros y el hecho de que siempre trabajo en mi casa, no soy de las que me gusta salir mucho, entonces de “sopetón” empezar con compañeros fue complicado.

A veces me encuentro con algunos de ellos y ya es distinto, conversa uno y les pregunta por el estudio y responden: si, está muy duro, pero, ¡ahí vamos! Quizás hubiera



superado esa parte, pero tampoco me perturba que haya abandonado los estudios, no fue una decisión tan apresurada porque me pesaría, tal vez no se me dieron las cosas, deje pasar oportunidades.

Quisiera otras cosas para mi vida, cuando pasen cinco o seis años ya no tendré más la posibilidad de estudiar o nadie me va a recibir por la edad, entonces me preocupa esa parte. O el hecho de verme estancada y ver que los que fueron mis compañeros ya van a salir o están terminando o tienen un proceso de formación súper bueno, ¡me imagino! Es como esa desilusión...

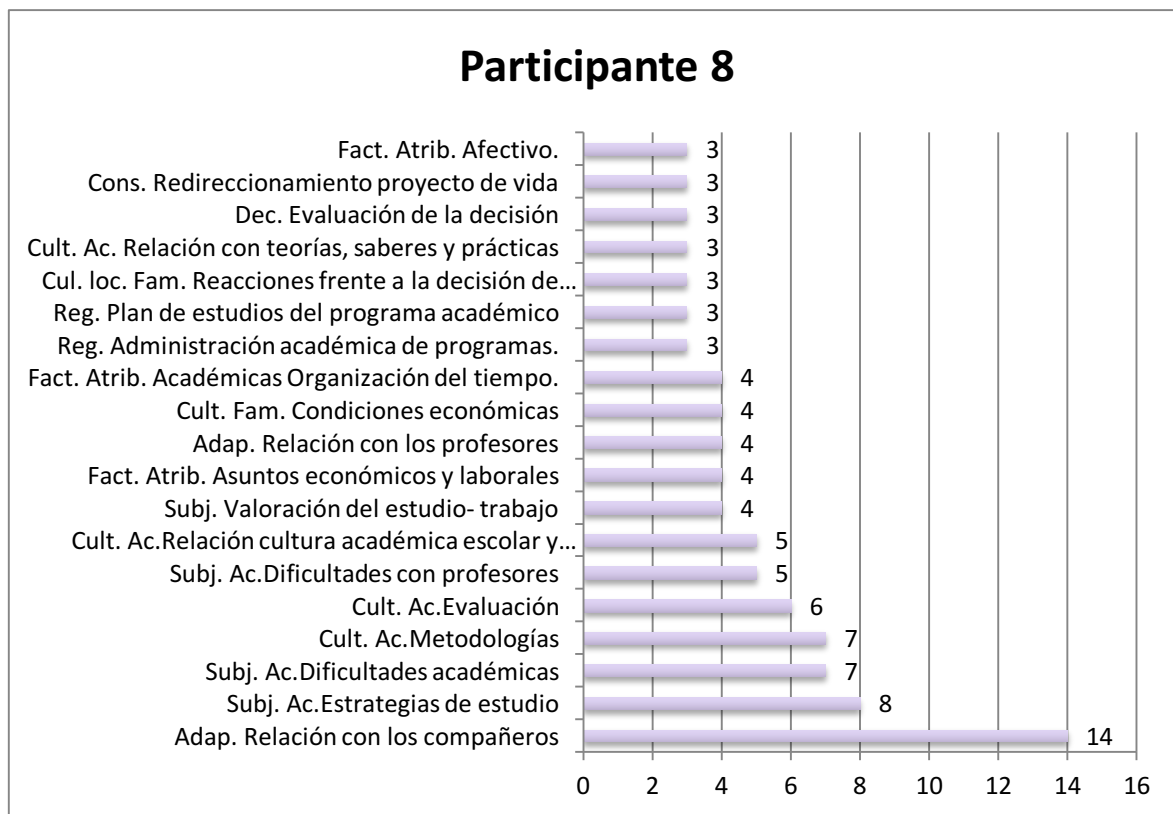
El asunto de la sanción de los cinco años, me parece complicado, porque si yo lo hubiera tomado como un juego... Igual, ellos me van a decir: ¡usted no avisó!, no dijo nada, simplemente no volvió. Tal vez ellos creen que uno lo tomó como muy deportivo, pero fue el estrés del momento, fue como: ¡no, no quiero más esto! No sé qué pase cuando digan que ya no estoy vetada, que puedo entrar, pero no lo veo tan viable pues estoy pensando en estudiar otra cosa, una tecnología... o algo que no requiera hacerlo en tanto tiempo.

Estoy pensando otra vez en la universidad, pero en una tecnología. Siempre me va a gustar la Contaduría, pero ya es complicado. Lo que estoy viendo ahorita es la posibilidad de estudiar en otra universidad algo totalmente diferente pero que me guste, algo relacionado con el medio ambiente... una Tecnología en Recuperación Forestal. Me voy a inclinar por otra cosa distinta, no me molestan las materias que vayan a dictar, es virtual en Medellín, puedo tener otra posibilidad laboral y no es tan largo el tiempo de formación.

Ya no sueño tanto con ser contadora, ya no veo posibilidades, cinco años estudiando y luego entrar a una empresa, no sé cómo afrontaría la relación con los compañeros.

Yo creo que la gente se preocupa mucho por la parte económica, quieren estudiar para tener un carro, esa es la vida: “tener cosas”, pero eso no es lo que yo quiero para mí.

4.3.4.1. Análisis número de referencias por categoría



Cuadro 45. Participante 8. Mayor número de referencia por participante.

Para la participante 8 el mayor número de referencias se sitúa en la subcategoría: *relación con los compañeros*, un rasgo muy singular que puesto en el contexto de la historia de vida lo muestra en su dimensión histórica como un patrón de relacionamiento con los otros que surge desde la familia, continua en la escuela y hace crisis en la universidad como una dificultad que va a tener gran incidencia en la situación que da lugar a la decisión de abandono de los estudios universitarios. De igual forma se destaca, en segundo lugar, la subcategoría *estrategias de estudio* que de manera consistente con el rasgo anterior le da la posibilidad de servirse de ellas para evitar o tener cierto control en la relación con los compañeros cuando se ve obligada a trabajar en equipo o cuando puede evitarlo utilizando tutoriales de internet. Las subcategorías *dificultades académicas*, *metodología* y *evaluación*, tienen otro capítulo importante en la historia de esta participante, ya que ella entraba en confrontación con algunas de las estrategias y técnicas que se aplicaban en la universidad, especialmente aquellas que implicaran un contacto directo con los compañeros. De igual forma, las categorías *dificultades con profesores* y

relación cultura académica escolar y universitaria constituyen categorías importantes dentro de la historia de vida de la participante 8.

Las categorías centrales dentro de las cuales se presentan el mayor número de referencias por categoría son *cultura académica universitaria, subjetividad y abandono*. Estas categorías en sus interrelaciones muestran la influencia del contexto familiar en cuestiones relacionadas con el tiempo invertido en los estudios y su edad (que deben ser interpretadas en relación con el contexto rural en el que viven) y que van a afectar su inserción dentro de la cultura académica universitaria y consecuentemente, jugar un papel como causa de abandono. Emerge aquí, la categoría tiempo.

Las categorías centrales con menos referencias, en primera instancia, son: *cultura local e interacción cultura académica y local*. En este sentido, para ella sus antecedentes en educación técnica no marcaron una huella importante ya que solo había realizado una técnica en el SENA, de igual forma no manifiesta asuntos relevantes sobre la cultura local o la interacción de ésta con la cultura académica. En segunda instancia se encuentra *programa de regionalización*, donde se localizan algunas referencias sobre el apoyo de instancias administrativas en la adaptación a la vida universitaria.

4.3.4.2 Análisis de contenido

En la participante 8 se presenta una situación singular, que compromete su **relación con los compañeros** de clase, como categoría más importante en su historia de vida. La fuerza de esta categoría se manifiesta desde la llamada telefónica inicial que se le realiza en los contactos iniciales y luego, se confirma en las entrevistas y en su historia de vida. En ella se muestra una dificultad personal que afecta su desempeño en la universidad y que luego tendrá una influencia en su decisión de abandono de los estudios universitarios.

Los problemas en la relación con los compañeros se inscriben dentro de una dimensión histórica que recorre toda la línea de su escolaridad. Tienen origen desde la época escolar, incluso en su finca su madre era quien le ayudaba con las labores del colegio, sin que se precisara algún contacto con los compañeros. En el colegio la relación estaba mediada, en cierta medida, por una relación de conveniencia y de mutuo



acomodamiento entre compañeros, ya que ella desarrollaba todas las actividades y los anotaba, ese patrón se desarrolló y en cierta medida le permitía relacionarse y ser valorada por los compañeros de clase, además ella manifiesta que eran de edades parecidas a la suya. En la universidad se sentía muy mayor y no lograba tener buenas relaciones con jóvenes tan diferentes a ella. El curso de metodología de la investigación va a ser un desencadenante de la crisis en el plano relacional, pues este curso tenía como exigencia el trabajo en grupo, pero al intentar configurarlo con las mismas características de la escolaridad descubre que es una situación desventajosa que le afecta el desempeño académico y por este asunto decide salirse, aunque en realidad hay una suma de otros factores relacionados que dan configuración a la situación de abandono. Ella manifiesta que la causa principal para salir de la universidad:

“En primera instancia los compañeros, de ahí parte todo, porque no tuve grupo de trabajo, siempre fue eso, tal vez por eso me estanque”. (Subnodo: Relación con los compañeros. Referencia 6)

Desde el comienzo ya había una predisposición a estar sola:

“lo poquito que estudie es por usted misma, yo lo he tenido claro así, siempre ha sido así, me voy a apoyar en alguien o en estos compañeros porque me van a ayudar ¡no! No, nunca lo he visto así” (Subnodo: Relación con los compañeros. Referencia 7)

Las relaciones con sus compañeros son, según ella, la primera razón por la que no continúa en la universidad. Ella reconoce que es cerrada y que por eso no se supo acoplar a sus compañeros más jóvenes, además, prefiere alejarse a que la excluyan; reconoce que de su parte existe una barrera, no es un problema del otro, es una dificultad personal que le impide relacionarse de buena manera con las otras personas. Además, cuando se refiere a su ambiente laboral, dice que trabaja sola y que lo hace de buena manera.

En este caso, esa dificultad relacional tiene una incidencia directa en la situación que se va configurando y que tiene como cierre la decisión de abandono de los estudios universitarios. Esos asuntos de orden psicológico influyen en el proceso de permanencia estudiantil y deben ser atendidos por la institución a través de sus programas de bienestar, sin embargo lamentablemente muchos de estos casos no logran ser percibidos por los coordinadores de los programas en la Seccional. Y, a esto se suma que la estudiante difícilmente va a buscar apoyo, porque ella no percibe la situación como una situación problemática y, los profesores, tampoco hacen remisión del caso a las instancias

respectivas. En este sentido, los servicios de bienestar a pesar de que se ofrecen no se aprovechan y no llegan a las personas que más lo requieren. La participante 8 reconoce que en la institución había dinámicas que favorecían la construcción de las relaciones entre compañeros y se generaba el ambiente propicio para hacerlo.

Racionalmente reconoce que el trabajo en equipo es necesario, que se puede aprender de los demás y que se requiere, para tener unos buenos resultados académicos:

“Si, si tuvo incidencia, tal vez en esa parte del proyecto si era fundamental un buen equipo de trabajo, solo para esa parte, si me parece, porque en los otros aspectos no me sentía como tan estancada por no tener un buen equipo de trabajo, pero en la parte de la investigación en donde se requiere que no solo este lo que uno piensa, sino que haya como muchos más aportes de mucha gente, si ayuda mucho a que uno pueda salir a flote en esa cuestión” (Subnodo: Evaluación. Referencia 3).

Sin embargo, su dificultad es mayor y a pesar de que racionalmente puede nombrar esos asuntos como fundamentales, son más fuertes los patrones en la forma de relación que ya tiene y en este sentido, reconocer su importancia, no es suficiente para iniciar cambios en este sentido.

En este orden de ideas, otra categoría que tiene influencia y nexo con la subcategoría relación con los compañeros es **estrategias de estudio**, en este sentido ella manifiesta que su principal estrategia de estudio era sentarse y practicar sola en su casa aunque disponía de un tiempo limitado para hacerlo, porque su condición de estudiante trabajadora no le permitía tener disponibilidad los fines de semana, además, reconoce que en ocasiones no manejaba de buena manera el tiempo.

“El manejo del tiempo total, porque nunca fui la más aplicada y decir, si es que voy a hacer ese trabajo ya, los de contabilidad si los hacía, los otros me daba jartera y ahh después los hago, parte de irresponsabilidad sí, hay que admitirlo” (Subnodo: Estrategias de estudio. Referencia 2)

Además manifiesta que generalmente entendía sólo con dedicarse a estudiar y por eso no necesitaba de compañeros y profesores. Una de sus estrategias era “empezar de cero”, es decir ante cualquier procedimiento matemático se remitía a los primeros pasos y empezaba de esta manera a resolverlo, buscando comprender el proceso desde el comienzo. También empezaba a resolver problemas desde el más sencillo hasta comprender las operaciones más difíciles.



“mucha dedicación pero no en cuanto a estudiar con un compañero a que me expliquen así no entiendo, empezar de ceros, si este paso se lo saltan, pero entonces empezaba de cero y tratando de entender un ejercicio y empezar con los más sencillos y llegar al punto en donde tenía que llegar para poder pasar ese primer nivel, porque en el segundo si me fue muy mal, eso sí sé que en el segundo me fue horrible, si muy complicado, pero era porque el profesor era muy complicado”
(Subnodo: Estrategias de estudio. Referencia 5)

Esa podía ser una buena estrategia, sin embargo, en ocasiones, con el tiempo tan limitado de que disponía no podía realizar ese procedimiento completo y es ahí donde reconoce la importancia de trabajar con un compañero que le permitiera avanzar y resolver inquietudes. Todo esto al final tenía influencia en sus resultados académicos puesto que no lograba tener las notas que requería para ganar las materias.

Recurría al internet para resolver las dudas que se le presentaban en la clase porque el temor no le permitía expresárselas al profesor en la clase; tener acceso a internet era un medio de resolución así tuviera que posponer la respuesta a sus dudas y sabía encontrar con facilidad la información que requería.

Considera que tiene problemas de memoria y por eso no consigue retener todo cuando la clase es expositiva, por esa razón, debía apuntar todo lo que le decían y de esta manera lograba entender el tema.

Otra de las categorías más importantes para la participante 8 tiene que ver con las **dificultades académicas**, que se le presentaron y que son producto según ella del tiempo que había transcurrido sin estudiar y de las fallas en la formación precedente, especialmente en matemáticas. En el curso de Matemática algunos estudiantes, aunque eran repitentes, se mostraban más avanzados que los estudiantes que apenas iniciaban y esto le generaba dificultades porque la metodología del profesor se ajustaba al ritmo de los más adelantados. Esta materia fue problemática desde el colegio para ella, manifestaba que le gustaba la carrera a pesar de sus dificultades con el área básica. Con el área de Contaduría, por el contrario, le iba bastante bien:

“...en matemáticas era muy complicado, para mi súper difícil, diez años, yo termine, o sea totalmente olvidado lo poquito que pude aprender en el colegio. Cuando llegue a matemáticas todavía más complicado porque había, los que iban un semestre más delante de nosotros de contaduría, fueron

muchos los que tenían que repetirlo, entonces ya volaban, por decirlo así. Lógico, el profesor sigue el ritmo de la mayoría del grupo” (Subnodo: Dificultades académicas. Referencia 2)

En este orden de ideas y siguiendo con asuntos que tienen que ver con la cultura académica, para ella otra categoría importante es la **metodología** de los cursos, en su caso presenta unos cuestionamientos críticos frente al desconocimiento que tienen los profesores de las diferencias o dificultades de cada estudiante. La metodología consistía en avanzar en temáticas y procedimientos sin importar que los estudiantes no generaran aprendizaje, sin embargo ella nunca manifestó su inconformidad con esta situación:

“Si un grupo el cuarenta por ciento le lleva el ritmo y van aceleraditos, el sigue avanzando, algunos no se percataban de ahondar un poquito más en el conocimiento” (Subnodo: Metodologías. Referencia 2).

El profesor desarrolla su curso y avanza aún por encima de las dificultades de los estudiantes. Esta es una lógica que los afecta y que es su caso, se hizo aún más gravosa porque ella venía de dejar los estudios hace muchos años.

Algunos programas tienen cursos nivelatorios que permiten asegurar ciertos conocimientos antes de iniciar el programa académico, sin embargo en su caso tampoco se contó con esta posibilidad.

En el curso de Metodología de la Investigación, había demasiada información nueva para retener. Los profesores les daban unas pautas para realizar el trabajo, pero para ella nunca fueron suficientes, además debían realizar actividades lúdicas y esa era la única manera de obtener mejores notas en esa materia.

“Para mí nunca fueron suficientes, siempre fue un enredo, fue tedioso, usted sentado ahí en la silla una o dos horas escuchando al profesor indicarle como seguir su proyecto, pero no y lo que veía es que cuando uno presentaba el proyecto, no, por ahí no es, usted está perdido, esa pregunta aquí no le queda, todo tan cerrado, muy complicado” (Subnodo: Metodologías. Referencia 6)

En cuanto a la **evaluación** en algunas áreas no le iba mal, incluso algunos temas le parecían sencillos, sin embargo en Metodología de la Investigación todo dependía del proyecto y si no había buenas orientaciones para hacerlo y no se contaba con un buen equipo de trabajo se presentaban muchas dificultades y temores por no ir por el camino

adecuado.

“No, no me fue tan mal, en la evaluación no. Por ejemplo lo que te digo metodología de la investigación era la que era más compleja, porque uno a veces, como dicen ellos es complicado en un proyecto usted desviarse, a usted se le puede caer todo su planteamiento toda esa parte, entonces eso me parece si muy complicado, porque entonces uno si muy difícil saberlo orientar como ellos quieren que uno se oriente” (Subnodo: Evaluación. Referencia 3)

4.3.4.3 Análisis frecuencia de palabras



Cuadro 46. Participante 8. Marce de nube. Frecuencia de palabras Nvivo10.



tiempo	compañeros	profesor	vida	duro	sena	tecnología	académicas	apoyo	
				estrés	conocimiento	examen	hermanos	arteria	lógico
	colegio	ambiente	semestre		dificultades	mamá	ritmo	trabaja	volver
materia			almacén	estudio	empresa	papás			
	estudiar	gente		fácil			administrati	bachillerato	barrera
universidad			carrera		estancada	proyecto	amigos	clase	decisión
	horrible	grupo		parcial	estudiando	relación	ayudar	contadora	edad
			complicado						

Cuadro 47. Participante 8. Mapa ramificado. Frecuencia de palabras Nvivo10.

Para la participante 8 el análisis de la frecuencia de palabras muestra que tiempo, materia y universidad son las más relevantes, es de anotar que es uno de los pocos casos en donde la palabra universidad no es la más importante, para ella la relación con el tiempo ha sido fundamental, cree que llegó muy tarde a la universidad y se preocupa por su edad, además el asunto de que la carrera tenga una duración de 5 años y que deba dedicar este tiempo a lo académico por encima de lo laboral, siempre le generó dificultades y una confrontación de oposición entre el estudio y el trabajo. De igual forma en la segunda columna se destacan: compañeros, colegio, estudiar, horrible. En este caso se resalta la palabra compañeros que en el devenir de la universidad generaron condiciones muy complejas para la adaptación de ella a la universidad.

4.3.5. Historia de vida. Participante 9

Tengo 24 años, vivo en unión libre, en el municipio de La Ceja pero nací en San Carlos, de donde es mi familia.

El bachillerato lo terminé en Quibdó, en la Institución Educativa Gimnasio de Educación Media, anexo a la Universidad Tecnológica del Chocó. Por ciertas situaciones



me vine de allá para La Ceja a vivir en una casa de familia; pagaba una pieza y me daban la comida. Me separe de mis padres seis meses antes porque tuve inconvenientes en la relación con mi padre. Era independiente económicamente porque mis padres no han sido solventes, entonces desde pequeño vi la necesidad de conseguir dinero y ayudarles, además sabía que si quería estudiar tenía que generar mis ingresos.

Elegí Ingeniería de Sistemas porque me gustaba la tecnología y sentía, al momento del ingreso, que tendía a mis habilidades, además hice un semestre presencial, en Quibdó, de Ingeniería en Telecomunicaciones e Informática.

Mi familia está conformada por papá, mamá y tres hermanos: uno mayor, una hermana menor y un hermanito de 4 años. Mis padres estudiaron hasta primaria, mi papá hizo siete años, cinco en segundo, no se graduó, pero mi mamá si terminó la primaria. Ellos le dan importancia al estudio, el consejo siempre era “estudie en la universidad” para que no le toque trabajar como a mí.

En mi familia no hay profesionales ni se ha promovido la lectura y la escritura; mis papas no leen ni la biblia, aunque yo considero que si tengo buenas habilidades de lectura y escritura. Ellos le dan mucha importancia “de boca” al estudio pero en sí, mis papas, siempre han sido independientes. Por lo que dicen es muy importante el estudio, sin embargo, por lo que uno ve, han trabajado y nunca han estudiado. Tengo el ejemplo del esposo de una tía que estudiaba mucho, él era inspector de policía y cuando yo lo veía, decía: ¡quiero ser así! Tenía muchos diplomas, vivía cerca de la casa y yo iba, me parecía un ejemplo a seguir en ese momento.

De la Universidad de Antioquia sabía que era una excelente universidad. Yo tuve una amiga que estaba estudiado Medicina Veterinaria pero también se salió; ella tenía una percepción muy buena de la universidad, me decía que era muy “bacano”, que el ambiente era super tranquilo y por eso me vine a estudiar en ella.

Ingresé a la Seccional a Ingeniería de Sistemas, en modalidad virtual, como primera opción. Antes me había presentado a Sistemas en Medellín, pero no había pasado. Yo digo que la gente puede estar preparada para estudiar una Ingeniería virtual y más ese tipo de Ingeniería. Entonces decidí estudiar este programa.

En los primeros tres semestres yo tenía una buena estabilidad económica, me mandaban dinero debido a que tenía un negocio en Quibdó que había construido con el fin de que durará cinco años pero solo duró uno. Después de tres semestres me vi sin negocio, sin plata y quería seguir estudiando. Mi hermano me aconsejó que comprara unos bombillos en el hueco y empiece a venderlos puerta a puerta, pero no lo hacía con regularidad, a veces habían parciales y no quería salir a vender o me daba pena porque no era una tarea fácil pero igual salía.

Conocí algunos programas de bienestar y tuve la posibilidad de trabajar en la universidad como también lo hicieron varios compañeros pero realmente tenía un choque con eso, era rebelde con el tema y fue algo que pude haber hecho para solucionar esa parte monetaria, pero no lo hice. También tuve la oportunidad de laborar, con buenos ingresos, en la Administración Municipal y tampoco lo hice, por terco. Mi familia apoyó moralmente mi ingreso a la universidad y la carrera que elegí. Como era independiente no les pedía dinero ni ellos me decían nada.

Cuando ingresé a la universidad nos reunimos con el coordinador para recibir la inducción al programa. Allí me enteré de que gran parte de la carrera no era semipresencial, por el contrario, era totalmente virtual. Y aunque en la oferta no aparecía la modalidad, esta información produjo un “choque” entre el grupo de compañeros lo que generó la salida de algunos de ellos, porque no notamos sinceridad por parte de la Universidad.

Tuve unas excelentes relaciones con mis compañeros. A pesar de que era una persona muy tímida antes de ingresar a la universidad me volví más sociable, desarrollé una capacidad relacional que no tenía y eso me ayudó mucho. Entre el 2011 y el 2012 se vivieron momentos de crisis educativas y de movilización social, esa experiencia me gustó, salía a gritar y a liderar, vi que eso sacó habilidades mías: ¡ir a los salones!, contar sobre la reforma, concientizar a las personas. Empecé a leer más otro tipo de libros, especialmente de educación donde se criticaba al sistema educativo. Yo pensaba que esa gente tenía la razón y comencé a cuestionar la manera como nos educan, a entender por qué pasa eso, por qué uno nace y cree que las cosas han sido así toda la vida cuando realmente no lo han sido.



La variedad de personas que uno se encuentra permite ir explorando esas habilidades interpersonales. El colegio no me había permitido explorar ese asunto, el ambiente no lo permitía, todos sentados y pa' la casa y, vuelva y madrugue. En cambio, en la universidad me quedaba, habían espacios, teníamos algunos días franjas horarias no programadas de 10.00 a.m. a 2.00 p.m., por ejemplo y, entonces, jugábamos voleibol o estudiábamos, lo que permitía más interacción social. Sentía que había cosas parecidas entre la universidad y el colegio, como los horarios, los descansos, la manera de dar la clase. Pero en la universidad encontré una diversidad gigantesca de amigos y personas diferentes que les gustaba el reggae, el metal, a otros nada, unos consumían marihuana, otros muy sanos, mucha diversidad.

Defino el proceso en la Universidad como el mejor proceso en mi vida, la mejor experiencia que he tenido inclusive más que la primaria o que la secundaria. Yo estaba encantado con el ambiente universitario. Mis compañeros todavía son mis amigos, no me importó que la carrera fuera virtual, compartíamos entre clase y clase no sólo con los de sistemas porque en la Seccional hay facilidad para uno relacionarse con los de otras carreras universitarias.

Las materias prácticas me gustaban mucho. La práctica realmente era excelente, una cosa es el profesor ahí parado dando clase y otra cuando vamos a programar. Me parece que se debe combinar la teoría y la práctica, cincuenta y cincuenta, porque haciendo se aprende demasiado, uno se equivoca y sabe que esto no es así y que se hace de esta otra manera. La práctica fue uno de los mejores procedimientos en clase. Además, creo que entiendo más con la práctica; me parece que, en la práctica, ya sea “cacharriando” o mirando, puedo aprender más fácilmente los conceptos teóricos. Sin embargo en la universidad nos daban más la parte teórica y uno practicaba por fuera de la clase. En las materias, en general, entre un 80% o 90% era teoría y el resto era práctica.

No he sido un excelente estudiante, fui bueno, nunca me fue mal, aunque al final en la universidad tuve algunas dificultades académicas. En el primer semestre las materias nos acercaron a un conocimiento general y me sentía motivado, incluso saqué de los mejores promedios. En el segundo, se volvió más pesado, sentía más la carga, bajé mucho el nivel académico. Faltó más disciplina, que es muy importante para el estudio virtual. En este



modelo de trabajo uno es el centro y los métodos, el libro, el profesor giran alrededor de uno, porque es uno quien impulsa el proceso académico. Además influyeron en mi rendimiento otros factores: más rumba y menos estudio.

Los profesores en la parte académica, en general, me parecieron muy buenos, aunque no falta el profesor que es muy relajado con su materia. Hubo materias que a mí me gustaron mucho, así no se notara el dominio del profesor frente al tema que estaba dictando en el momento.

En el programa tuve dos profesores que admiré mucho, uno de ellos era el profesor de Lógica y Representación; se sabía todo, al derecho y al revés y era apasionado en lo que hacía. El otro, era un profesor que le gustaba crear empresa y nos motivaba mucho. Lo que nos decía, tal vez no hacía parte del pensum o de la parte académica, porque no era muy claro el enfoque en el programa de formar emprendedores, pero hablaba sobre el tema y nos recomendaba empezar tempranamente la vida laboral. Con excepción de este profesor yo sentía que nos estaban educando para ser empleados y realmente no compartía la idea. En un programa de Ingeniería uno quiere tener modelos a seguir y considero que sería muy bueno interactuar personalmente con ingenieros que ya practican o han trabajado y generado empresa.

La modalidad a distancia no hace posible establecer relaciones más cercanas con los profesores. No es como en presencial que uno charla con los compañeros y hay más conexión. El profesor de Física solo iba a hacer parciales y a rajarnos. Otro profesor sí manejaba muy buenas relaciones con nosotros e incluso aún tengo comunicación con él.

Algunos profesores venían cuando nos evaluaban, otros estaban conectados desde Medellín por si teníamos alguna pregunta en el momento, pero se presentaban situaciones en las que los profesores no estaban, entonces, era muy difícil, porque si había dudas no teníamos respuesta. En tal caso, podíamos apoyarnos en una persona de la parte administrativa de la Seccional, pero esa no era la manera de solucionar alguna duda referente a algún punto, porque necesitábamos a alguien que supiera.

El programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad tenía un énfasis en programación. A mí me pareció buena la programación en la parte lógica, porque hay que

pensar mucho para poder hacer ciertas líneas de código y eso me gustaba, pero encontré que no me apasionaba y el plan de estudios tenía muchas materias de programación. Había compañeros que se “pegaban” a hacer programas pero personalmente no me apasionaba.

La infraestructura de la Seccional para el desarrollo de este programa era muy mala, nosotros éramos la primera cohorte. Uno empezaba clases y no se escuchaba bien, no había micrófonos suficientes, la red se caía permanentemente. Era muy aburridor. Nosotros hicimos huelga porque las salas no se podían conectar con el aula virtual y todas las clases eran en tiempo real con el profesor desde Medellín, entonces, ¡que no hay clase mañana!, que los equipos no funcionan, que los micrófonos tampoco. Además, teníamos discusiones por ese tema con la ingeniera que administraba la sala, ella no manejaba los recursos pero hubo muchas tensiones por ese asunto.

La insuficiencia de infraestructura, también hacía más gravosa la vida cotidiana de la Seccional y llegó a generar dificultades con los estudiantes. En una reunión, el Director de Regionalización, dijo que se iban a comprar dos hornos microondas porque había que hacer mucha fila para calentar los almuerzos. Sin embargo, nunca los compró. Para los estudiantes el Director faltó a su palabra y mostró falta de congruencia entre el decir y el hacer. También dijo que se iba a poner un paradero de buses a la entrada de la universidad pero tampoco se hizo.

Hacia la mitad de la carrera se fue haciendo cada vez más claro que mi pasión no eran los sistemas. En aquel momento, me encontraba solo y no sé si con mis actuaciones lo que verdaderamente hacía era posponer la decisión de salirme; yo iba a clase, entregaba trabajos y presentaba parciales pero no estaba satisfecho, empecé a ser más relajado en las clases, como a tranquilizarme, era un no querer tomar la decisión de salirme y meterme a estudiar otra cosa. Simplemente, me fui relajando y, en la universidad, si no rindes te sacan. Tenía la sensación de que la carrera no era afín conmigo, quería liderar personas, encontré que tenía mucha habilidad para eso, que me gustaba hablar en público y relacionarme con la gente y, en los sistemas, el ejercicio de hablar en público o de relacionarse con la gente, era muy poco. Encontré que mi pasión era el Derecho y que podía ser más afín con lo que quería.



Le cuestiono a la universidad la falta de acompañamiento y que este proceso fuese mucho más orientador. En muchas ocasiones le expresé al coordinador de la carrera mi situación tratando de buscar otro punto de vista y siempre encontré evasivas o simplemente me decía: ¡hágale!, ¡siga!, ¡termine! No encontraba “algo” de fondo, siempre era el mismo “carretazo”.

Al momento de tomar la decisión de salir, lo emocional fue factor muy importante, quería apostar por mí, tenía muchas cosas que aprender en ese momento y me dije: ¡voy a dejar esto! Además, no había con quien hablar a la hora de tomar la decisión, no había nadie, todo se comunicaba por medio del computador, la conexión con el coordinador académico era a la hora de conectar las clases o cuando él bajaba a la Seccional de vez en cuando. La decisión fue mía sin apoyo de profesores o del coordinador.

Antes de salirme de la universidad hablé con un buen amigo y él me dijo: mira, en un futuro, la gente que se sale busca volver a ingresar. Y eso es lo que me pasa en este momento. Pero le dije: me quiero salir, voy a apostar por mí y, realmente fue un paso de fé. Mis padres me dijeron: ¡siga!, ¡continúe!, inclusive en la actualidad me dicen: ¿usted, si va a terminar o no va a terminar?, hay preocupación por este asunto.

Al momento de salir de la Universidad, el hecho de no tener a mi familia cerca me hizo muy vulnerable, realmente estaba solo. Tenía poco contacto con mi mamá y sólo podía hacerlo por teléfono. No tener el acompañamiento de la familia fue difícil a pesar de que la gente con la que compartía en La Ceja era fenomenal conmigo; gente muy amable, cordial y que me cogió cariño. Sin embargo considero que la ausencia de mis papás tuvo incidencia en la decisión, en un momento en el que me sentía afectado emocionalmente; ellos pudieron aterrizarme para no salirme estando a dos años de graduarme. No les echo la culpa a ellos, la culpa es totalmente mía, yo decidí salir.

Mis principales dificultades fueron la escasez de recursos económicos y la parte emocional. Considero que si hubiese tenido a mis padres, financieramente más estables, hubiese terminado. No se trata de infundir lástima, simplemente, papá es papá y yo he tenido un núcleo familiar muy bonito; no haberlo tenido, en el momento en el que más lo necesitaba, pudo ser un hecho que afectó la terminación de mis estudios.



Cuando me retiré de la universidad emprendí un proyecto empresarial donde podía desplegar esas habilidades, comencé a desarrollarme como líder, me empezó a ir muy bien y conseguí ganar lo que ganaba un profesional. Con el proyecto de negocio, di un paso, aposté por mí y por mis habilidades.

Hoy no soy ingeniero ni tengo un título y aunque sé que eso da estatus en la sociedad también sé que eso no da plata. Ahora he aprendido que todo tiene un momento, un tiempo, un lugar, primero el uno, luego el dos, luego el tres. Quería las cosas rápido y eso fue lo que sucedió.

Ahora considero mi salida como algo mal hecho, lo correcto era haber terminado la universidad y a la par desarrollar el proyecto de negocio, porque realmente esa fue una decisión que tomé hace tres años y medio y la tenía que haber respetado como persona madura y seria. Hoy creo que fui loco, sabiendo que podía hacer las dos cosas al mismo tiempo y haberme enfocado; salir de la universidad no fue fácil, especialmente teniendo en cuenta que ya había cursado la mitad de la carrera y contaba con la mitad de los créditos cursados. No fue una decisión fácil y a pesar de todo lo hice. Eso me gustó, que no me da miedo arriesgar, fracasar, a mucha gente le da miedo fracasar, en ese tiempo lo hice, no me fue bien pero ¡no importa!

Haber abandonado la universidad me mostró un mundo, fue enfrentarme a un reto: ya estoy afuera, ya no voy a sacar la carrera, voy a sacar adelante mi empresa (?), ¿qué voy a hacer? ¡Hágale!, ¿fracasó?, ¿tiene deudas? Fue enfrentar la realidad de la vida porque antes vivía con mis papás y estaba muy organizado. Fue darme un golpe, igual, me estaba “chocando” en la universidad por terco, pero salí, me “choqué”, aprendí una cantidad de cosas que creo que para mi vida me sirven mucho y fue una buena experiencia. Además ya tengo una familia, me siento más estable emocionalmente; financieramente, he aprendido a manejar muchas cosas que pasaban por mi mente. Pero si no me hubiese salido, hubiese sido más asentado, con mi mente más sana, más tranquila, fuera ingeniero en este momento y me podría estar ganando el doble o el triple de lo que me estoy ganando actualmente.

Actualmente quiero terminar la universidad, así sea en modalidad virtual y me demore tres años más. Siento que hay un aspecto de mi vida que sigue abierto y no quiero

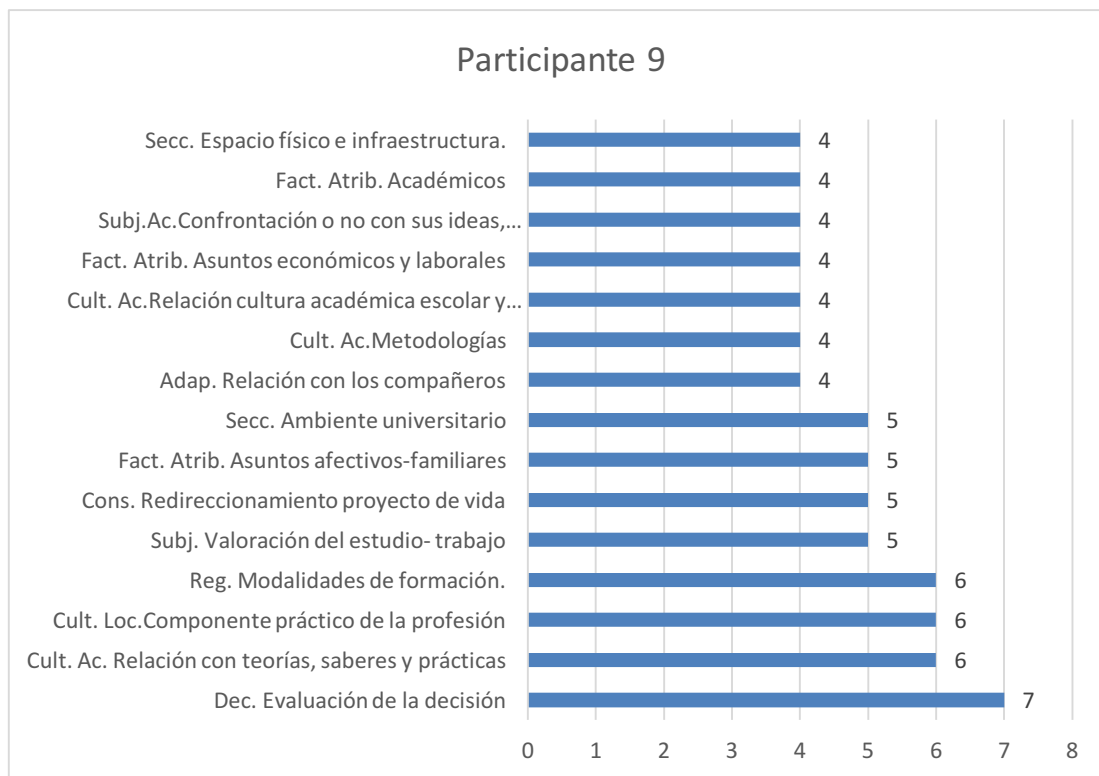


dejarlo así, siento que es un proceso que debo terminar, me faltan dos años o dos años y medio para terminar la carrera. Ya hice la inscripción para el reingreso y estoy a la espera de que sea aceptado. Veo muchas posibilidades de que pueda ejercer mi profesión en un empleo público o en una empresa privada. Me enfoco mucho en la parte del emprendimiento, tengo muchas ideas y a cada rato me surgen ideas con el tema de programación de software, de crear algún tipo de aplicaciones y montar una empresa o trabajar en la parte social.

Encontré cosas positivas, no en relación con el hecho de salirme de la universidad, pero sí desarrollando el proyecto de negocio, nuevas habilidades. Creo que el error fue en no seguir ya que podía continuar haciendo a la par ambas cosas. Actualmente soy empleado pero quiero desarrollar un proyecto de negocio, quiero crear empresa. No quiero dejar inconclusos mis estudios en la universidad, quiero terminar y en un futuro estudiar derecho.

En mi se combinaron una serie de asuntos que explican mi salida, pero el ambiente universitario me parece una cosa impresionante, excelente. Ha sido la mejor experiencia, al menos a nivel académico, que he tenido. Contar esta historia me ha cuestionado y me ha puesto a pensar.

4.3.5.1. *Análisis número de referencias por categoría*



Cuadro 48. Participante 9. Mayor número de referencias por participante.

Dentro del conjunto de subcategoría con mayor número de referencias se encuentra que la subcategoría *evaluación de la decisión* tiene el mayor peso y ello se explica en que el sujeto ha invertido tiempo en evaluar la decisión de abandono de sus estudios que tomó unos años antes y ahora considera la posibilidad de reingresar a la universidad. De igual forma se destacan las subcategorías: *relación con teorías, saberes y prácticas*, *componente práctico de la profesión*, *modalidades de formación*, *valoración estudio trabajo*, *redireccionamiento del proyecto de vida*, *asuntos afectivos-familiares* y *ambiente universitario*. El participante en su proyecto de vida sobredimensiona el componente práctico de la profesión que lo ha llevado a entrar en el mundo del emprendimiento, todo esto reforzado por su condición económica y por un profesor que los animó en esa dirección.

En menor medida sobresalen las categorías centrales: *cultura local e interacción cultura local y académica*. Para este caso el estudiante no tenía grandes antecedentes universitarios, solo un semestre en otra universidad. En su discurso no se manifiestan

muchos asuntos relacionados con la *cultura local* y tampoco sobre la interacción entre la *cultura local* y la *cultura académica*.

5.3.5.2. *Análisis de contenido*

En el participante 9 se presentan algunas singularidades sobre su vivencia personal de abandono de los estudios universitarios, en su caso, la subcategoría *decisión de abandono* y dentro de ella *evaluación de la decisión*. Después de haber trascurrido varios años la valoración sobre la decisión varía, en su momento inicial sale decepcionado de la academia y con una idea de montar una empresa rentable, busca otros rumbos, pero después del tiempo y del fracaso en su idea de negocio, considera que fue una decisión que ha traído consecuencias negativas para su desarrollo profesional y personal, a pesar de los consejos que recibió de sus compañeros para que no se saliera y continuara con los estudios. Considera que fue un error no continuar en la carrera y piensa que hubiera podido desarrollar el proyecto de negocio junto con la ingeniería.

Reconoce que encontró asuntos positivos en la salida de la universidad, pero que hubiera sido mejor terminar la carrera y no dejarla empezada. La salida de la universidad lo acercó a la experiencia de los negocios, lo obligó enfrentarse a la realidad de las cosas y a “chocarse” con la realidad de la vida. En ese momento manifiesta que estaba mal emocionalmente y que esa situación fue determinante en su decisión.

El participante manifiesta que si hubiera terminado los estudios estuviera ganando más dinero, éste no es un dato menor ya que en su salida de la universidad también ve que el negocio que tenía estaba prosperando y le dejaba buenas ganancias por lo que no pensó que se fueran a terminar esas condiciones. En cierta medida pensaba que se podía ganar lo mismo que un ingeniero. La sensación de prosperidad económica lo hizo valorar poco su formación académica y ahí se encuentra además un asunto que influyó en su decisión de abandono de los estudios universitarios, sin embargo, después de los años con la evaluación de la decisión se da cuenta de que fue una decisión equivocada, por lo que solicita reingreso a la institución.

“Realmente salir de la universidad no fue fácil, más con el tiempo que yo llevaba, en la mitad de la carrera, con la mitad de los créditos ya cursados, entonces no fue una decisión fácil y a pesar de todo lo hice , entonces eso me gustó de mí, que no me da miedo arriesgar, fracasar, a mucha gente le da miedo fracasar, en ese tiempo lo hice, no me fue bien, bueno no importa, vamos a empezar de nuevo y hagámosle” (Subnodo: Evaluación de la decisión. Referencia 2)

En este sentido la decisión de abandono se ve influenciada por la idea que tiene de generar negocio y conseguir dinero y por tanto, valora mucho el sentido práctico de las cosas. Esta es la razón que explica el peso que tiene en la historia de vida la categoría **relación entre teorías, saberes y prácticas**. En las entrevistas se percibe la importancia que el participante le da a la práctica, sin verle importancia a la teoría, ni diferenciar claramente los límites de una y otra:

“Entiendo más con la práctica, me parece que cacharriando, mirando, puedo aprender conceptos teóricos mas fácil en la práctica, que si me los dictan” (Subnodo: relación entre teorías, saberes y prácticas. Referencia 2)

El participante siente un desencanto con la academia pues según él la educación que se les está dando no es para ser empresarios sino empleados y en este sentido se encuentra inconforme con esta situación. Sus padres han sido comerciantes e independientes y ese asunto también lo marca en su proyección laboral para que quiera tener su propio negocio, pero en la formación que recibe no encuentra posibilidades para hacerlo. La formación la encuentra muy recargada a contenidos teóricos, que no le aportaban a una formación como empresario, solo uno de los docentes les hablaba de la importancia de ser empresarios.

En este sentido también dentro de la cultura académica la subcategoría **componente práctico de la profesión** recoge unidades de contenido en donde hay una sobrevaloración o no de la dimensión práctica o aplicada de la profesión. En este caso, el participante sobrepone la formación práctica, por encima de la formación teórica o descarta aquellos contenidos que no tenían una aplicación inmediata. Las metodologías a las que más se adapta son aquellas que tienen un componente práctico, por ejemplo en programación. Por lo que él cree que la formación debe tener un cincuenta por ciento en la práctica y un cincuenta por ciento en la teoría:

“Es un papel muy importante, pero combinarlos con práctica me parece que es cincuenta y cincuenta porque haciendo se aprende demasiado, pero porque uno se equivoca, si me equivoco ya

sé que esto no es así, se hace de esta manera, pues la pregunta que me haces cincuenta y cincuenta, me parece que es cincuenta por ciento importante ser teórico y la mitad práctico” (Subnodo: componente práctico de la profesión. Referencia 1)

Esta idea expresa lo que se ha dicho con respecto a otros participantes en relación con la oposición que parece existir entre teoría y práctica, una oposición que no es admisible en el contexto de la cultura académica. Si un estudiante ha transitado durante seis semestres o más por su carrera y la inserción en ese mundo cultural de la profesión no le ha permitido develar tal relación: ¿Hacia qué nuevas preguntas nos conduce este problema?

La **modalidad** virtual en la que estudiaba es otro de los asuntos que le generan mayor inquietud. Él cree que la gente puede estar preparada para hacer una carrera en esta modalidad, sin embargo cuando la ofertaron no sabían qué iba a ser totalmente virtual, por lo que muchos compañeros desertaron al comienzo, además tenían muchos inconvenientes con la logística e infraestructura de las clases que veían en tiempo real en la Seccional, por lo que tenían tensiones con la parte administrativa:

“Realmente como era virtual, realmente era muy aburridor, nosotros hicimos huelga, porque las salas no se podían conectar entonces había inconvenientes para hacer conexión con el aula virtual, entonces que no hay clase, que mañana, que los equipos no funcionan, que los micrófonos no funcionan, también tuve varias discusiones por ese tema con la ingeniera, lógicamente ella administra, ella no maneja los recursos ni nada de eso, pero si hubo muchas tensiones referentes al tema” (Subnodo: modalidad Referencia 2)

En los **procesos evaluativos** tenían dificultades porque algunos profesores no estaban conectados en el momento de la evaluación y no lograban recibir una respuesta oportuna a las inquietudes. En tales situaciones solo los acompañaba una persona de la parte administrativa de la seccional. Además manifiesta que no había profesores para resolver dudas sobre muchos temas y que el coordinador no hacía la presencia que se requería

5. Conclusiones

5.1 Una mirada al abandono estudiantil universitario

Ingresar al campo de estudios sobre el abandono estudiantil universitario implica despertar el interés por el sistema de educación superior, por los procesos académicos universitarios y por los actores que participan dentro de la situación de abandono. En el mismo sentido, implica revisar un campo amplio de estudios sobre el fenómeno de la deserción y comprometer esfuerzos hacia un cambio cultural para que el fenómeno pueda ser visto y nombrado de manera diferente, ya que en el contexto de la educación superior los sujetos que abandonan los estudios universitarios son considerados desertores. Este concepto tiene una carga semántica y simbólica que hace ver el fenómeno de manera negativa, carga al sujeto de culpabilidad y lo hace ver como único responsable de la situación y del fracaso en su formación universitaria, además separa la problemática del contexto histórico sociocultural donde ella cobra toda significación y no posibilita revisar el sistema universitario o la institución como tal. Bajo la denominación “estudiante desertor”, no se nombra a los profesores o a otros actores que intervienen en la situación, no se plantea la posibilidad de que la institución genere deserción o que algunos profesores participen de manera directa o indirecta en la configuración de situaciones que conduzcan a la deserción. Desde esta perspectiva la deserción produce una comprensión parcial del fenómeno que, desde un ámbito científico, es preciso revisar.

Desde la posición de investigador nombrar el fenómeno de manera diferente supone una ruptura con las presuposiciones que se han tenido sobre el fenómeno y dispone el pensamiento para transitar un camino metodológico que permita establecer otras consideraciones que enriquezcan la comprensión del mismo. El cambio en tales presuposiciones implica admitir que quien abandona sus estudios universitarios, otros actores involucrados, el contexto situacional (que no se refiere sólo a la institución donde se desarrolla el hecho) y su configuración histórica, tienen diferentes niveles de participación y de responsabilidad en la situación que se presenta. Consecuentemente, como fenómeno multicausal, debe estudiado en la vida universitaria.



La comprensión del fenómeno de abandono estudiantil universitario está atada a la multiplicidad de perspectivas y experiencias de actores, instituciones y organismos que tienen una voz y unas lógicas de interpretación. En primer lugar, es preciso reconocer que la situación de abandono se configura en el marco de procesos académicos; en este sentido, los actores que intervienen en el fenómeno están vinculados –de manera tácita– dentro de actividades que comprometen modos diversos de relación con el conocimiento y disponen de un repertorio de conocimientos que dan cuenta de la experiencia construida en su participación dentro de prácticas académicas ligadas, principalmente, a la formación.

En segundo lugar, para el ente gubernamental el fenómeno es visto desde otras lógicas, más cuantitativas, de corte economicista, que miden los efectos del fenómeno en función del grado de eficiencia y de eficacia de la educación superior y de los costos que ello entraña para el sistema de educación superior. Desde esta perspectiva, el registro y evaluación del fenómeno hace perceptible las pérdidas económicas que produce la salida de los estudiantes y se prescriben soluciones para que el problema no afecte las finanzas públicas. Por consiguiente, cobran relevancia investigaciones sobre el fenómeno del abandono estudiantil universitario en sedes regionalizadas, ya que los críticos del mismo evalúan el sistema de regionalización como costoso para la universidad. Además es importante manifestar que dentro de los indicadores de desempeño propuestos para las universidades el aumento en el índice de cobertura genera incentivos, como por ejemplo, mayores ingresos a la universidad y si las cifras de cobertura no aumentan los recursos económicos tampoco se obtienen.

En tercer lugar, desde la lógica institucional puede resultar incómodo mostrar altas cifras de deserción porque implica que algo puede estar fallando en la dinámica interna y por tanto, se aplican estrategias para estar por debajo de la media y lograr una buena evaluación del indicador, máxime si se es una institución pública porque puede verse afectada la asignación del presupuesto y, la imagen institucional, tanto de universidades públicas como privadas. En este caso, las sedes regionales son una estrategia de permanencia porque presentan mejores indicadores de permanencia que los de la sede central.

Cuarto, desde los profesores el fenómeno es descrito por sus manifestaciones en el aula de clases cuando el estudiante muestra dificultades en su desempeño académico debidas a falencias en el conocimiento y en las estrategias de estudio, que se atribuyen a la mala calidad de la educación media y a la falta de articulación entre ésta y la educación superior. Algunos profesores no manifiestan preocupación por el abandono de los estudios universitarios de sus estudiantes y piensan que es normal que esto pase, que muchos estudiantes pierdan sus cursos y deban salir. Desde esta lógica no hay una preocupación por los procesos de enseñanza- aprendizaje y toda la responsabilidad recae sobre el estudiante que “no sabe lo que debería saber”. También se atribuye el abandono de los estudios universitarios a factores económicos, laborales, familiares, personales, que liberan a los profesores de toda responsabilidad académica y se traslada la intervención a otras dependencias institucionales encargadas del bienestar universitario desde donde se administran programas de apoyo económico y permanencia estudiantil.

Todas las miradas anteriores, de actores implicados en este fenómeno, recogen las posiciones que se han encontrado en el recorrido hecho por los diferentes estudios sobre el mismo, allí se ven expresadas diferentes lógicas, una de ellas, la del déficit –y quizás la más predominante–, explica el fenómeno en relación con las pérdidas, los fracasos, los culpables, incluyendo, estrategias de retención), la otra lógica explica el fenómeno como abandono, reduciendo su impacto sobre el sujeto y plantea como estrategia el desarrollo de programas de permanencia, sostenibilidad y apoyo económico para que el estudiante pueda dar continuidad a sus estudios dentro de su programa de formación.

Sin embargo, hace falta, dentro de todas esas perspectivas, hacer oír la voz de los estudiantes que se ven abocados a la decisión de tener que abandonar sus estudios universitarios. Hay algunas investigaciones al respecto, pero hace falta muchas otras, para tener un acercamiento mayor a la problemática desde una perspectiva fenomenológica. En este sentido los sujetos que viven la situación de abandono tienen mucho que decir acerca de su vivencia, de los procesos académicos, de la interacción con la cultura académica desde su cultura local, de los procesos institucionales. Abordar la problemática desde los sujetos implica comprender más ampliamente el fenómeno y entender que éste no se

resuelve impactando con una sola estrategia, como por ejemplo, con la de sostenibilidad económica.

El abandono estudiantil universitario es un fenómeno que se debe situar y se debe mirar desde la singularidad de cada caso, así cada caso sea la voz de muchos otros. El resultado general puede hacernos pensar que vamos por buen o mal camino, pero el enfoque de la mirada hacia el reconocimiento de la dinámica en su singularidad permite comprender que la realidad social es compleja, diversa en sus manifestaciones y que las dificultades que se le presentan a los estudiantes en sus procesos académicos –y que son desencadenantes de la decisión de abandono de sus estudios– son sólo la punta del “iceberg” de una situación que es singular, es decir, que las circunstancias que pueden llevar a que una persona se retire del proceso universitario así como los factores de éxito son únicas y suponen el reconocimiento de aquellas condiciones de vulnerabilidad que en su trayecto de vida impiden su adaptación a la vida universitaria.

El caso singular no conduce a la generalización de resultados y no es esa la pretensión epistemológica de la investigación cualitativa, pero si, de manera alternativa muestra con un nivel de profundidad mayor, de mayor especificidad, más relacional, y en su dimensión histórica y contextual, otra mirada interpretativa sobre el fenómeno. Por tanto la dinámica situacional tiene influencia directa en el fenómeno y debe ser visibilizada no como un asunto accesorio en las investigaciones sino desde las lógicas de una espacialidad y una temporalidad que influyen en los procesos de enseñanza- aprendizaje y que no son externas al fenómeno.

Debe entenderse que el fenómeno se presenta en una situación con unas características histórico socioculturales particulares donde se producen intercambios y construcciones simbólicas compartidas o no por los actores del proceso y que son configuradoras del marco de interpretación de sus propias actuaciones y las de los otros, en la vida académica. El análisis de contenido de fragmentos de las historias de vida, muestra la concordancia o no de los significados entre actores que participan en este proyecto. La construcción simbólica desde la cual se interpretan las actuaciones de los actores involucrados en cada situación, es histórica, se ha producido a lo largo de cada trayecto de vida en la inserción de los actores dentro de prácticas sociales relacionadas con el



conocimiento. La construcción de significados se recrean, a su vez, en ese nuevo contexto cultural que es para el estudiante la universidad y donde se ve abocado a la apropiación de la cultura académica universitaria en las relaciones e interacciones que teje con otros actores, con los saberes, con las prácticas, con otras instituciones dentro de su proceso de formación. En este sentido el fenómeno del abandono estudiantil universitario tiene un alto contenido relacional, en él se expresan relaciones: institución-estudiante, profesor-estudiante, estudiante-estudiante, institución-profesor, saberes-prácticas, saberes-estudiante, saberes-profesor, prácticas estudiante, entre otras. Además, en estos espacios de saber, las relaciones de saber-poder hacen parte del marco interpretativo de este fenómeno.

El estudio del abandono estudiantil universitario desde un enfoque fenomenológico implica un acercamiento a la vivencia, en su dimensión histórica y contextual. Es ahí donde se entra, desde el punto de vista teórico y metodológico, en consideraciones que permiten dar visibilidad a la dimensión cultural del fenómeno desde la interacción entre culturas académicas y culturas locales. En la investigación se encuentra que en la interacción entre ambas culturas se expresan tensiones, conflictos, diálogos, invisibilidades que afectan la aceptación o no de contenidos simbólicos en cada una de ellas. Como resultado del análisis de contenido, no se halló enunciados en estudiantes participantes o en profesores que dieran cuenta de interacciones entre cultura académica y cultura local de mutuo conocimiento y autonomía. Por consiguiente, los procesos académicos deben pensarse desde la inclusión cultural, primero, en el marco de un conocimiento mutuo que luego de lugar a la tolerancia y al respeto por la diferencia.

El abandono estudiantil universitario es la respuesta a una situación conflictiva que se genera en el sujeto y que se va configurando en la medida en que se encuentran las motivaciones para tomar la decisión, no es una decisión repentina, sino una decisión que se llena de contenido simbólico para finalmente, culminar con la salida del estudiante. El abandono estudiantil universitario expresa un conflicto pero al mismo tiempo es un conflicto que busca desatarse o resolverse. En consecuencia, devela las diversas fuerzas que pujan en la situación conflictiva, la una por continuar con la formación académica, la otra por reencaminarse en un área diferente o dar otra dirección a su vida. El conflicto deja consecuencias en la vida del sujeto, busca una salida productiva, la de redireccionar el



proyecto de vida personal, en algún sentido. En algunos casos, permite reorientar vocacionalmente a una persona o reafirmar sus metas académicas o, por el contrario, genera angustia permanente cuando no se puede hacer el cierre del mismo, ya que dejar este proceso abierto es, incluso, una de las salidas que encuentran los sujetos. La dimensión productiva relacionada con el redireccionamiento del proyecto de vida, que surge como una de las consecuencias del abandono estudiantil universitario es un hallazgo dentro de esta investigación y es un dato que los estudios cuantitativos no revelan.

De otro lado, como producto de un conflicto y expresión de un proceso que no logra cerrarse completamente, el abandono estudiantil universitario genera una gran carga emocional, porque se ponen en juego las expectativas personales, familiares y sociales que implicaban para el sujeto culminar su formación con la consolidación de un título profesional y ante la no culminación y no cierre del mismo, esta situación afecta la condición emocional. En este caso, la carga emocional que experimentaron los participantes al reconstruir su historia se revive y hace que las expresiones emocionales se pongan de nuevo en juego, especialmente, cuando la situación es un proceso que no se ha cerrado de buena manera o al que no se quiere prestar la importancia que merece. En consecuencia, la reconstrucción de la historia de vida genera nuevas comprensiones sobre el fenómeno para el mismo sujeto y pone de manifiesto la carga emocional que aún subsiste al rememorar la historia porque se la vivencia de nuevo de manera conflictiva, en algunos de los casos.

No cerrar el proceso tiene una carga simbólica, cultural y personal que puede generar representaciones de fracaso en el sujeto a consecuencia del imaginario que circula dentro de la cultura local sobre no culminar los estudios y no tener las condiciones para hacerlo. Es necesario que el sujeto pueda comprender la situación y hacer un cierre del mismo, de lo contrario rememorar ese hecho genera una autoimagen que el sujeto prefiere ocultar y puede lesionar el auto-reconocimiento y la autoestima. En este orden de ideas el retomar otras actividades fuera del contexto académico puede ser una salida o buscar otras instituciones de educación superior que ofrezcan condiciones diferentes o que tengan otros programas.

Por último es importante hacer explícita la dimensión política del asunto, que no sólo compromete a la esfera gubernamental, involucra además, a toda una serie de actores (sujeto, familia, institución, profesores) y a sus actuaciones. Muestra una serie de posturas, define líneas de acción, que implican que al salir un estudiante no solo se afecta la cifra de deserción sino que se afecta el contexto en el que vive el sujeto, la institución y el sistema educativo en general. Supone además una serie de acciones institucionales que mueven a la universidad a generar acciones de permanencia y posibilitar la retención de estudiantes.

Desde hace unas décadas, las lógicas del mercado vienen imponiendo a la educación políticas homogeneizadoras de las instituciones de educación superior mediante la aplicación de los mismos estándares de medición y exigencias de aumento de cobertura estudiantil sin aumento presupuestal y sin crecimiento de la infraestructura, que traen como consecuencia la invisibilización de la condición de los estudiantes ya que si uno de ellos no se gradúa, se graduaran otros más. Las dificultades académicas de los estudiantes deben ser evaluadas considerando cada caso, las metodologías o formas de evaluación no deben ser estandarizadas, así como las estrategias de acompañamiento estudiantil.

5.2. El Sujeto que abandona los estudios universitarios como protagonista

El fenómeno del abandono estudiantil universitario tiene como protagonista la subjetividad, ya que es un fenómeno que se presenta en la vida del sujeto y que tiene la potencialidad de generar cambios internos y redireccionar el proyecto de vida. Además, la situación de abandono de los estudios universitarios es una experiencia única y representa un conflicto que busca ser librado de una buena manera. Y, aunque el retiro de la universidad implique la salida de la institución y ésta pueda verse como negativa, en muchos casos es la mejor decisión. La decisión de abandono o no de los estudios universitarios se produce en el marco de una situación que tiene antecedentes históricos, porque se va configurando a lo largo de las experiencias previas en las que participa el sujeto en su relación con el conocimiento. De ellas derivan sus presuposiciones epistemológicas: su posición ante el mundo como sujeto epistémico, su idea de la realidad,



el valor que atribuye al conocimiento y a lo que merece ser conocido, los modos de aproximación a los objetos de conocimiento, entre otros aspectos. En este proceso, juegan un papel fundamental las figuras que han sido más representativas en su proceso de formación, además de las imágenes y creencias sobre el conocimiento que a nivel familiar y cultural ha apropiado a lo largo de su desarrollo cognitivo y social. Todos los talentos, pero también los límites; todos los logros, pero también las dificultades que vivenció en su proceso de formación, juegan un papel relevante en la universidad y son determinantes en la adaptación a la vida universitaria y en la capacidad que tenga para enfrentar el éxito académico o el fracaso y para implicarse en nuevas actividades propias de la cultura académica universitaria como la investigación o las prácticas académicas de su profesión. Así mismo, los hábitos formados en esas experiencias previas y las estrategias de estudio aprendidas constituyen un importante potencial que puede favorecer o no su desempeño académico en la universidad. Las herramientas adquiridas de manera precedente a veces no son suficientes para la obtención de logros académicos o son desvalorizadas por el profesor universitario, lo que pone en conflicto lo que el sujeto creía conocer y, los métodos de estudio que antes podían ser exitosos, ahora son cuestionados porque no producen los resultados esperados. En una historia de vida aquí estudiada, la estudiante brillante en el colegio, no conseguía los mejores resultados en la universidad y eso la hacía vulnerable y afectaba su subjetividad.

Antes de ingresar a la universidad existen creencias e imágenes sobre: la cultura académica, la universidad, el programa de regionalización, los profesores universitarios, los compañeros, el ambiente universitario, entre muchos otros aspectos relevantes para la inserción en la vida académica. Todas estas creencias pueden no ser lógicas o reales, pero sirven para orientar las acciones que el sujeto va a emprender en la universidad. Todas estas representaciones sobre la universidad influyen en esos primeros contactos con los actores implicados en el proceso y generan ambientes favorables o desfavorables para el sujeto: las creencias sobre el mayor grado de exigencia en la universidad, los profesores que “no consienten el menor error”, los compañeros nerds que “lo saben todo”, el ambiente universitario en el que “todo se permite”, genera, sin lugar a dudas, en esos primeros días de contacto con la cultura académica universitaria, un nivel de expectativa que busca confirmar hipótesis, afirmar los prejuicios que se tenían o generar nuevas representaciones

sobre lo que es la vida en la universidad. En consecuencia, se le presentan nuevos retos al sujeto, vitales para continuar con los estudios universitarios.

De igual forma muchas concepciones previas que sirvieron para la configuración de una cosmovisión sobre el mundo pueden verse confrontadas: concepciones y creencias sobre la religión, la política, el cuerpo, la sexualidad, pueden generar procesos de confrontación y derrumbar concepciones firmes que agudizan crisis existenciales y producen efectos en la construcción de subjetividad. Además, muchos de los casos de abandono se presentan en población juvenil, por tanto, estos conflictos se agudizan con los procesos estructurales vivenciados en este ciclo vital.

En el marco de esta investigación también se identifican enunciados que hacen referencia a creencias e imágenes del contexto familiar y de la cultura local sobre aspectos que pueden interferir el proceso de inserción del estudiante dentro de la cultura académica. Algunas creencias dan cuenta del peso o la valoración que se concede a la actividad laboral para la consecución de recursos económicos que garanticen el bienestar de la familia por encima de actividades que exigen tiempo de dedicación al estudio en la educación superior universitaria. En consecuencia, se produce una tensión en la relación estudio-trabajo que la familia interpreta como un asunto de pérdida o ganancia. El tiempo que el estudiante invierte en sus estudios universitarios es cuantificado en términos de la rentabilidad. Es decir, en términos de la productividad o la ganancia que se pudo generar si se hubiese trabajado en el tiempo que se dedicó a los estudios. La tensión en la relación estudio-trabajo se percibe en la vida cotidiana en la admiración que se siente ante el vecino o el familiar que no necesitó del estudio para lograr el éxito económico o en el cuestionamiento hacia aquel profesional que fracasó económicamente a pesar de tener un título académico y que debe resignarse a emprender una labor diferente con un salario no acorde a su profesión o, simplemente, hacia el profesional que no ha logrado la estabilidad laboral esperada. En cierto sentido los extremos sirven para mostrar que “estudiar no es un buen negocio” y que por lo tanto quienes lo hacen pierden tiempo y dinero y no alcanzan el éxito.

Estas creencias tienen soporte en la tradición comercial de algunos pueblos del Oriente Antioqueño que les ha dado la fama de ser “buenos comerciantes”. Por consiguiente, una parte de los habitantes de la región piensa que trabajar para obtener

ganancias económicas es el fin último y si ese dinero se puede conseguir sin ser profesional y sin tanto “esfuerzo” pues mucho mejor. Además la influencia que generan los medios de comunicación como refuerzo de la cultura del “dinero fácil” fortalecen estas representaciones de éxito o fracaso y tienen influencia en la decisión que toma el sujeto de continuar o no con sus estudios universitarios.

En este orden de ideas, la tensión en la relación estudio-trabajo tiene una gran incidencia en el proceso académico y hace visible cómo, ante una situación económica difícil, algunos estudiantes no tienen otra salida que priorizar el sustento personal o familiar bajo el referente de representaciones que desde la cultura local producen algún grado de afectación sobre la interpretación que se hace de la cultura académica universitaria. De igual forma todas estas valoraciones influyen en la elección profesional de carreras que auguran éxito económico por encima de la satisfacción profesional que puedan generar otras carreras que no gozan del mejor reconocimiento social.

Un apartado especial merece la condición de estudiante trabajador, que será desarrollada más adelante, en la que se conjugan asuntos subjetivos, institucionales y locales que influyen en esta situación y que debería tener mayor atención en las universidades públicas, debido a la condición socioeconómica de muchos estudiantes que ingresan a ellas.

De igual forma la dimensión relacional, intersubjetiva, que da configuración a la subjetividad se presenta en esta investigación como un asunto sustancial para la comprensión del fenómeno del abandono o no de los estudios universitarios y por tanto será desarrollada más ampliamente a continuación.

5.3. Las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores y su incidencia en la adaptación a la cultura académica universitaria

En las investigaciones sobre deserción estudiantil se hace énfasis en los diferentes factores o causas que intervienen en el abandono estudiantil universitario. En los diferentes estudios se resaltan factores individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos



como determinantes para la deserción estudiantil (Castaño, et al, 2007). Todos estos factores se presentan y afectan la permanencia del estudiante en la institución. Dentro de los factores institucionales los investigadores se refieren a: la anormalidad académica, la falta de becas y de financiamiento de los estudios, la escasez de recursos universitarios, los problemas de orden público, las dificultades en la interacción personal con profesores y estudiantes, los conflictos generados a consecuencia del entorno político, la falta de apoyo en aspectos académicos y psicológicos. Dentro de ese conjunto de factores, las relaciones con los profesores y los estudiantes se presenta como un factor, entre otros, que interviene desde lo institucional en la deserción estudiantil.

Esta investigación no buscó medir el grado de interacción entre estudiantes, profesores y padres de familia desde un enfoque cuantitativo como una forma de validar el modelo planteado por los investigadores en deserción. Por el contrario, en esta investigación hacen emergencia categorías que se consolidan a medida que se hace acopio de las diferentes fuentes de información. Dos de ellas: relaciones entre compañeros y relaciones de los estudiantes con los profesores, constituyen una dimensión de análisis de gran importancia en relación con las categorías de: subjetividad, abandono estudiantil, cultura académica universitaria y programa de regionalización. El factor relacional, tiene un peso significativo en la interpretación de las causas de abandono estudiantil universitario, sólo que en este caso, va más allá, no sólo es una cifra, es un contexto, es una descripción situacional que expresa la ocurrencia de otros hechos en la relación entre cultura escolar y cultura académica universitaria.

Las relaciones con los compañeros inicialmente se reconocen como primordiales para el proceso de adaptación a la universidad, puesto que se convierten en el apoyo más cercano que tienen los estudiantes dentro de la vida universitaria. De los compañeros se reciben recomendaciones sobre diversos aspectos de la cultura académica que pueden haber vivido en experiencias previas universitarias o que obedecen a percepciones o prejuicios sobre acontecimientos académicos cotidianos de la vida en la universidad. En este sentido se pueden encontrar además angustias y necesidades compartidas entre compañeros, por lo que puede haber una identificación a partir del reconocimiento de vivencias y situaciones similares que se presentan en la universidad. Muchos de los compañeros de clase se



convierten en amigos que empiezan a compartir ya no solo espacios académicos, sino espacios sociales muy importantes para los estudiantes, es decir, al acompañamiento académico se suma un acompañamiento en procesos de socialización de los estudiantes. En otros casos se puede encontrar que la relación entre los estudiantes proviene de la etapa escolar o de experiencias previas de participación en grupos de diversa índole, por lo que la relación ya es cercana antes del ingreso a la universidad y se consolida con la carrera profesional.

En las dinámicas en las que participan muchos de los jóvenes que ingresan a la universidad, se encuentran presentes muchos intereses en los ámbitos de lo social, lo ambiental o lo artístico que pueden tener eco en la interacción con el compañero que recibe clase a su lado, con el que además se comparte, aún sin haberlo conocido, un gusto por un área del saber que se empieza a explorar en muchos de los casos, es decir, que se pueden encontrar afinidades desde la elección profesional que pueden perfilar acercamientos con los compañeros en el programa profesional.

En el caso de los estudiantes adultos que ingresan después de varios años a la universidad, pues, por diversas situaciones no lo hicieron cuando terminaron su bachillerato, la relación con los compañeros se muestra también muy importante porque estos nuevos compañeros renuevan muchos de los conocimientos que han estado guardados u olvidados y que en la cultura académica universitaria se precisa recordar nuevamente. La diferencia generacional puede originar sólo el vínculo académico, ya que como lo plantearon algunos de los participantes de la investigación las concepciones sobre el mundo y los intereses o gustos pueden ser muy diferentes, así, el ingreso a la cultura académica genere muchos movimientos en las percepciones que tienen los sujetos sobre la vida universitaria.

La adaptación a la universidad también presenta, desde la dinámica de las relaciones con los compañeros, dificultades que se convierten en asuntos mucho más problemáticos para algunos estudiantes. En ciertos casos los roles que se asumen desde la dinámica grupal permiten que se acerquen o que se alejen los sujetos entre sí; inicialmente se generan situaciones de exclusión o inclusión en la conformación de subgrupos que surgen desde requerimientos organizativos en el ámbito académico y que son propias de las dinámicas en



los grupos de adolescentes y jóvenes, pero también como resultado de la interacción social que se presenta siempre al ingreso de cualquier individuo a un grupo, en este caso, tal situación tiene ocurrencia en los primeros semestres, es decir, en una etapa que es fundamental para el proceso de adaptación a la vida universitaria. Aunque no solo influye lo grupal en esta adaptación a los procesos de la institución, también, la forma de relacionarse y los patrones que en cada sujeto se han presentado durante su vida, influyen a la hora de generar vínculos en la universidad debido al ingreso, en una nueva comunidad, que no se conoce y de la cual, en muchos de los casos, solo se tienen imágenes y creencias. De manera particular en la Seccional Oriente estos asuntos cobran una gran importancia, debido al desconocimiento que, en muchos de los casos, se presenta sobre lo universitario y ante ese desconocimiento la reacción natural es el temor o la ansiedad que ello pueda suscitar. Ante esta circunstancia, los compañeros del programa pueden facilitar u obstaculizar la adaptación a la cultura académica universitaria. En otras palabras, esos compañeros del programa, cuando la interacción es positiva, cumplen una labor fundamental que la universidad sólo recientemente comienza a valorar con la creación de un programa de apoyo a estudiantes de primer semestre con pares estudiantiles que fungen como tutores en las sedes regionales.

La relación con los compañeros hace además un aporte en la apropiación de esquemas y roles dentro de los procesos académicos. Los grupos de estudio son una estrategia que permite el acercamiento entre los estudiantes para reforzar conocimientos que se adquieren en aula de clases así como para resolver dudas que se presentan sobre diferentes temáticas abordadas. De igual manera, en esta relación académica se reconocen las cualidades y capacidades del compañero, las áreas en las cuales éste se desempeña mejor, las estrategias de estudio que utiliza preferentemente, las dificultades que tiene en su proceso, las apreciaciones sobre el método de enseñanza del profesor, entre otros aspectos. Por esto no solo es fundamental su aporte en la adaptación de estudiantes a las dinámicas de la institución o del programa sino también para la inserción en la cultura académica, el compañero puede reforzar creencias o hacer cambiar de posición sobre muchos de los asuntos novedosos que se encuentran en la vida universitaria. En esta relación se gestan trabajos académicos que le muestran al estudiante avances en su propio proceso y una mayor comprensión de las dinámicas académicas (modos de relación con la literatura,



normas técnicas que guían la escritura, base procedimental de la disciplina o profesión) que son claves para obtener buenos resultados académicos. De igual forma estas dinámicas de trabajo dentro de los procesos académicos, conllevan a que no se generen resultados óptimos, por ejemplo, cuando se continúa con estrategias de estudio que provienen desde lo escolar en donde se le recarga el trabajo a una persona del grupo o, se entiende el trabajo grupal como una simple distribución de tareas o, de otro lado, se percibe al compañero de clase como el “salvavidas” que presta el favor de anotar un nombre en los trabajos, en consideración a las dificultades personales que se le presentan a algunos de los compañeros, es decir que muchos de los hábitos adquiridos con anterioridad se pueden reforzar generando, en este caso, dificultades académicas ante la incapacidad de corresponder a las exigencias que entrañan los procesos de circulación y comunicación de conocimientos dentro de la cultura académica universitaria.

De igual forma en la relación con los profesores se gestan procesos que posibilitan la adaptación o no de los estudiantes a las dinámicas universitarias. En esta relación influyen las condiciones particulares que viven estudiantes y profesores así como la importancia que ambos le presten a ésta, es decir que la posición que asuman tanto profesores como estudiantes, puede influir sobre ella. Una primera apreciación sobre la relación entre profesores y estudiantes, muestra cómo la condición laboral del profesor y sus asunciones frente a la profesión docente pueden tener incidencia en la relación, por ejemplo, la contratación y la forma como el profesor se apropia de su labor docente tiene implicaciones y puede condicionar en cierto sentido la forma como se gesten las relaciones con los estudiantes, el tiempo que pueda dedicar para la atención a los estudiantes y a sus problemáticas personales o académicas. De igual manera incide en la construcción de las relaciones más cercanas con el estudiante la conciencia del profesor sobre la importancia de la formación en el área específica que enseña y la motivación que tenga para hacerlo. En este sentido, se reconoce un papel activo del profesor en la relación y, de su apertura o limitaciones, de sus motivaciones o desinterés puede surgir un buen vínculo o no con los estudiantes. La relación entre estudiantes es una relación en cierta medida entre iguales, pero en este caso la relación de los profesores con los estudiantes implica posiciones epistemológicas diferentes frente al conocimiento, que cada uno asume y en la cual hay un papel muy activo del profesor para posibilitar o no la adaptación a los procesos académicos



universitarios. El estudiante espera del profesor el acompañamiento y la orientación necesaria para adaptarse a los procesos académicos y, de la posición que éste asuma dependerá en gran medida el vínculo que se genere.

En este sentido el profesor puede posibilitar la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria desde su compromiso con la labor docente y la apropiación de un rol que le permite relacionarse con un estudiante que, en gran medida, dentro de la lógica universitaria precisa desarrollar el “deseo de saber” y reconocer la importancia de la formación, aunque, también es cierto que existen estudiantes que se sumen en una relación conflictiva, ideológica, de oposición con el saber. El profesor se puede convertir en el orientador que precisa el estudiante para poder insertarse desde la cultura escolar en la cultura académica universitaria, pues este tránsito plantea retos nuevos para el estudiante y trae consigo desorientación por el cambio en las formas de enseñar, de relacionarse con el conocimiento y de evaluar. También es cierto que se enfrenta a otro tipo de institución, que le oferta un mayor número de servicios y que tiene un régimen normativo que debe conocer como estudiante de una universidad.

En otros casos, el profesor puede generar mayores brechas e incertidumbre cuando no acompaña al estudiante en su proceso académico o no reconoce que los estudiantes de los primeros semestres tienen unas características particulares y requieren un mayor acompañamiento. Para el profesor de cátedra puede ser más complejo generar una relación con los estudiantes porque no tiene una asignación de tiempo dentro de su contrato para atender a los estudiantes cuando ellos lo requieren. Sólo el profesor vinculado con la universidad dispone de mejores condiciones para el establecimiento de relaciones con los estudiantes.

Como se dijo anteriormente, el acompañamiento al estudiante en su proceso de adaptación a la universidad es fundamental, especialmente, cuando se puede contar con la presencia de un profesor comprometido con su labor y convencido de su profesión. El profesor es un actor fundamental en los procesos de enseñanza- aprendizaje, de su forma de acercarse al estudiante, de atender o no a sus solicitudes surgen procesos que puedan generar la adaptación o no a la universidad. Por lo que, desde esta óptica, la relación entre profesor y estudiante puede influir directamente en los resultados académicos que tenga el

estudiante y por ende, como lo demuestra esta investigación en el abandono estudiantil universitario.

5.4 La condición de estudiante trabajador y sus implicaciones en el estudio del fenómeno del abandono estudiantil universitario

Estudiar y trabajar en la actualidad se convierte en prioridad para muchos jóvenes; algunos deben combinar ambas actividades para tener de un lado, la formación académica que requieren y el sustento económico para ellos y sus familias. La situación se hace más compleja si son ellos quienes deben llevar el sustento al hogar y son cabeza de familia, ya que del producto de su trabajo dependen otras personas, por lo que a la hora de priorizar, la necesidad de trabajar se pone por encima de las demandas académicas y es lógico que esto suceda, más aún cuando la institución no ofrece alternativas.

El manejo del tiempo para combinar ambas actividades es particularmente complejo, máxime cuando las jornadas de trabajo y de estudio son largas y las labores extenuantes, además, los horarios académicos son inflexibles y no ofrecen opciones a los estudiantes. Hay que considerar que después de las labores en su sitio de trabajo deben llegar a realizar otras labores entre trabajos académicos y compartir con la familia. En ocasiones, los períodos programados para la presentación de exámenes y de trabajos en la universidad coincide con períodos de mucho trabajo, por lo que las fuerzas flaquean y no permiten que se tengan buenos resultados académicos, el tiempo que se debía dedicar a estudiar y a preparar trabajos es menor y, en consecuencia, hay una gran diferencia con el estudiante regular que no cumple funciones laborales. Para el estudiante trabajador el tiempo se hace corto y las demandas en ambos lugares hacen que el compromiso y la convicción de continuar estudiando sean altas, sin embargo también se presentan momentos de confrontación entre el estudio y el trabajo como si se tratase de dos actividades en oposición y esto no sólo acontece desde la perspectiva de los estudiantes, sino también de la universidad y de los profesores ya que estos no conciben que un estudiante trabaje y plantean que el currículo está pensado para que el estudiante se dedique solo a sus compromisos académicos.

La dinámica académica requiere de una disciplina que hace que en muchos momentos se requiera de alguna actividad relacionada con la formación profesional, por lo que el manejo del tiempo es fundamental para mantener el buen desempeño académico. La tensión entre estudio y trabajo puede mantenerse en equilibrio haciendo posible la terminación de los estudios universitarios, pero puede suceder también que la puja entre estas dos precipite la decisión de abandono.

En el Reglamento Estudiantil de la Universidad de Antioquia no se hace ninguna mención a la condición laboral del estudiante, esa palabra no existe, primero porque es bastante antigua la reglamentación y, segundo, porque las labores que se priorizan son las académicas. En el Artículo 27., se hace mención a la carga académica del estudiante:

ARTÍCULO 27. En consonancia con las normas legales, la unidad de labor académica (ULA) es la medida del trabajo académico evaluable, realizado por el estudiante, que incluye la actividad teórica de la clase, la práctica, la investigativa y el trabajo independiente del alumno. (Universidad de Antioquia, Reglamento Estudiantil).

En consecuencia, el trabajo realizado por parte del estudiante debe incluir la actividad desarrollada dentro de las clases y el trabajo independiente desarrollado por fuera del aula, pero relacionado con la actividad académica lo que, en el caso de los estudiantes trabajadores, se ve más limitado por el poco tiempo disponible para hacerlo. La actividad académica de los estudiantes, además de la asistencia a la clase, incluye la preparación de exámenes, trabajos grupales, exposiciones, prácticas académicas, salidas de campo, actividades de bienestar, entre otros. Lo anterior da cuenta de que en la lógica institucional y en la Ministerio de Educación Nacional, bajo el nuevo sistema de créditos, no se tienen presentes muchas de las circunstancias que vive el estudiante trabajador. Pero tampoco, el estudiante trabajador se puede adaptar, en muchos casos, a las lógicas institucionales y a las condiciones que impone el trabajo en equipo con los compañeros de clase.

Los profesores perciben la diferencia entre los estudiantes que trabajan y los que no lo hacen, algunos dicen que estos estudian con un mayor compromiso, otros preferirían que no tuvieran que hacerlo y creen que la Dirección de Bienestar Universitario debería generar apoyo a los mismos. Pero los programas de esta dependencia en ocasiones no logran satisfacer las necesidades de estudiantes trabajadores, que son padre o madre de familia y

en ocasiones, cabeza de familia. Otros profesores manifiestan el compromiso que tienen que mantener estos estudiantes y plantean que se les debe exigir a ellos con el mismo rigor que a quienes no laboran.

También es cierto que dada la precariedad de las condiciones de empleo en el país y la tercerización laboral, el trabajo de los estudiantes trabajadores, no es bien remunerado y en la gran mayoría de los casos se lo hace desde la informalidad, lo que no brinda ninguna garantía laboral y agrava la situación.

Mientras tanto la universidad hace esfuerzos para posibilitar espacios que puedan aportar a la manutención de los estudiantes como el Sistema de Estímulos Académicos, pero no son suficientes para muchos de ellos, además se requieren promedios que en ocasiones no se cumplen por parte de los estudiantes. Mientras tanto, las universidades privadas y las instituciones de formación para el trabajo, cumplen en mayor medida con las expectativas del estudiante trabajador porque en ellas los cursos se desarrollan con menos intensidad horaria y en ocasiones con menos exigencia. Entretanto la posibilidad de retirarse de los estudios continua latente y en época de crisis y mayores situaciones de conflicto se precipita la decisión de abandonar los estudios universitarios.

En cuatro, de las cinco historias de vida analizadas emerge la condición de estudiante-trabajador. No hubo ninguna intencionalidad, desde los rasgos de la población o desde la selección de la muestra de elegir a estudiantes con esta condición, pero ella emergió y es la expresión de una problemática que en las sedes regionales es más frecuente de lo que registran las estadísticas.

Negar institucionalmente la condición de estudiante trabajador tiene también consecuencias en la decisión de abandono de los estudiantes. También significa que ellos hacen parte del grupo poblacional de los excluidos de la educación superior. La inclusión también es una opción para ellos y se hace posible a través de una política de flexibilización curricular adecuadamente orientada sin que se vea sacrificada la calidad de la educación superior.

5.5. La cultura local y la cultura académica protagonistas en el abandono estudiantil universitario

Este estudio parte del reconocimiento de que el estudiante dentro del contexto histórico y sociocultural participa en el entramado de relaciones e interacciones dentro de comunidades de práctica, diversas en sus intereses. En su seno, los sujetos hacen apropiación de una episteme que comprende un sistema de suposiciones, creencias, imágenes sobre la actividad del conocer y, uno de sus rasgos más sobresalientes es que sobredimensiona el conocimiento práctico e intuitivo sobre el mundo. La inserción en tales prácticas es evidentemente una experiencia singular en la que se suceden acontecimientos y situaciones que interpelan su condición como sujeto epistémico ante el mundo. Esta experiencia juega un rol determinante en su orientación vocacional, en decisiones que lo llevan a elegir una carrera universitaria o, un tiempo después, a situaciones de abandono de sus estudios universitarios.

La familia, junto a otras instituciones sociales participa en las actividades de reproducción de los sistemas simbólicos de la cultura local. La familia reproduce y recrea prácticas sociales relacionadas con la producción, circulación y comunicación del conocimiento que tienen sustento en un sistema representacional socialmente compartido, por lo tanto, en la historia de vida de los participantes en esta investigación, fue importante tener acercamiento a estas representaciones y reconocer su papel en la configuración de situaciones que condujeron a la decisión de abandono o no de los estudios universitarios. La familia es el soporte en donde se generan condiciones, en la mayoría de los casos, para la permanencia de los estudiantes en la universidad y éstas no solo tienen que ver con lo económico, suponen principalmente, un apoyo afectivo a lo largo de la formación académica hasta la culminación exitosa de los estudios universitarios.

La aceptación o no, por parte de los diferentes miembros del núcleo familiar, de decisiones como: realizar estudios universitarios, ingresar a una universidad, especialmente si ella es pública, así como de permanecer garantizando continuidad en los estudios, supone una serie de acomodaciones que tienen consecuencias económicas, afectivas, de tiempo y espacio para la familia y de asunción de nuevas responsabilidades; de igual forma, el



programa elegido por el estudiante supone una comprensión sobre el campo de desempeño del mismo y, en algunos casos, lo lleva a enfrentar situaciones de conflicto por el desacuerdo que tal decisión suscita en la familia. Por ejemplo, uno de los profesores manifiesta que en los programas de artes, la familia se convierte en un obstáculo para muchos estudiantes debido a los prejuicios que se tienen desde la cultura local para con los artistas y que también refuerza el núcleo familiar, lo que en algún momento representa dificultades para el estudiante y una desmotivación permanente.

Y, si bien, la familia es quien brinda las herramientas iniciales para lograr el acercamiento a las prácticas de conocimiento, en muchos de los casos, los hábitos de lectura y escritura no son promovidos dentro de la dinámica familiar y se deja que la formación de habilidades académicas sean responsabilidad única de la escuela. Alrededor de los quehaceres académicos realizados en el hogar (hacer tareas, leer cotidianamente cuentos, escribir, hacer consultas) circulan juicios, creencias e imágenes sobre el estudio, el trabajo y la relación entre ambas actividades, que los miembros de la familia llegan a compartir y que luego ejercen un papel dominante en sus futuras decisiones como adultos. En la familia se propician espacios para la socialización y el aprendizaje que, en ocasiones, no van en consonancia con los que promueve la cultura académica escolar y universitaria y, en otros casos, las labores académicas en la familia se reducen al apoyo en la realización de tareas de los niños y jóvenes. Por lo que es muy importante que desde la cultura académica escolar y universitaria se continúe generando diálogo con las familias, ya que es desde esas relaciones iniciales del sujeto, donde se puede propiciar apertura a las prácticas de conocimiento y a una valoración positiva y de motivación permanente hacia la formación de los miembros de la familia en la educación superior.

La cultura local tiene un peso importante en la comprensión del fenómeno del abandono estudiantil universitario, todos los rasgos distintivos que la diferencian de otras culturas locales de la subregión la hacen singular en relación con valores, tradiciones y creencias que se comparten colectivamente en torno al conocimiento. En este contexto, es explicable que el sujeto que ingresa a la cultura académica universitaria tenga muchos prejuicios y concepciones sobre el estudio y la vida universitaria y que a su vez se sienta confrontado por la cultura académica universitaria en aspectos que interrogan su condición



como sujeto epistémico. Por ejemplo, en el caso de la investigación, algunos participantes conceden mayor reconocimiento al componente práctico de la profesión que a la dimensión teórica de la disciplina o profesión. Esta apreciación se corresponde con la valoración que en el contexto local se atribuye a la utilidad y funcionalidad del conocimiento. Aquellos conocimientos que no tienen una aplicación efectiva, implican para el sujeto una pérdida de tiempo o un asunto de menor importancia que no merece un esfuerzo en su asimilación. Por consiguiente, la fundamentación teórica puede verse como innecesaria porque según manifiesta un participante en alguno de los casos: “si la necesito la encuentro en los libros”. En igual sentido, materias que se refieren a saberes complementarios o que dan contexto a la disciplina o profesión son inútiles para el desempeño profesional y por tanto son consideradas “materias de relleno”.

Es preciso reconocer que un joven o un adulto que se matricula en un programa académico de la universidad hace ingreso en la cultura académica universitaria de una disciplina o una profesión. Esta es diferente de la cultura académica escolar y de otras culturas académicas de instituciones técnicas de educación superior. Los procesos de adaptación a la cultura académica universitaria dependen en gran medida de condiciones y potencialidades que garanticen su inserción dentro de procesos de enculturación científica. El sujeto que hace su ingreso en una “nueva” cultura de conocimiento, trae consigo esa vasta experiencia como sujeto epistémico y con ella se enfrenta a un ejercicio complejo de reconfiguración de sentido en las relaciones que teje con la institución, con otros sujetos, con los lenguajes, con las lógicas de conocimiento, con los contextos.

Este ejercicio de reconfiguración de sentido con respecto a los procesos de conocimiento que caracterizan a la cultura académica precisa del acompañamiento del profesor universitario. El es quien orienta los contenidos propios del área, muestra énfasis teóricos, así como vacíos en el conocimiento. Por consiguiente, desde su experiencia, muestra la importancia de los saberes teóricos y su relación con los saberes prácticos, muestra relaciones entre los saberes y permite comprender los límites y alcances de su profesión o disciplina. Planea, prepara y evalúa sus clases reconociendo la lógica y particularidades de los grupos y de los programas específicos, por lo que se convierte en un referente. Sin embargo, el profesor no está exento de toda crítica y en particular, de la



mirada comparativa que los estudiantes en sus primeros semestres le hacen, con respecto a la metodología y a la evaluación de los aprendizajes, desde la cultura académica escolar o de otras culturas académicas de instituciones de educación superior de las que proceden. En este caso, el profesor es también la puerta de entrada a la cultura académica, en ese tránsito el profesor puede estar atento a las dificultades que puedan presentarse y animar al estudiante a mantener el compromiso que se requiere para que pueda concluir con éxito sus estudios universitarios.

En la cultura académica se destacan procesos internos que son desarrollados en el aula y con los cuales los estudiantes y profesores tienen una relación directa y en ocasiones conflictiva. La evaluación es uno de los procesos que genera dificultades inicialmente, las formas cómo se genera el proceso de evaluación no posibilita el aprendizaje y genera una desmotivación permanente en los estudiantes, no se entiende el sentido de la misma, ni se reconoce la importancia de ella para el aprendizaje. Además el sentido de la asignación de una nota numérica no se percibe como importante, en uno de los casos se manifiesta “una décima no mide mi conocimiento” y por lo tanto no se comprende el sentido de la misma en el seno de la cultura académica que la tiene como un eje fundamental, de igual forma, en ocasiones cumple más una función sancionatoria que formativa.

Por su parte, las metodologías implementadas en el aula de clase tampoco se logran comprender en su totalidad, algunas de las actividades desarrolladas no se explican de manera adecuada y los estudiantes no logran dar sentido a ellas. Además se utilizan materiales inadecuados o se abusa de trabajos en grupo o individuales, todos ellos implementados de manera inflexible. No se generan actividades que comprendan la diversidad de los grupos y las características de los estudiantes ni sus intereses y motivaciones, lo que se convierte en permanente desmotivación para ellos, ya que no entienden el sentido de la acción, ni pueden opinar o participar de manera diferente en el aula de clase.

De otro lado se presenta una separación tajante entre teoría y práctica. Para profesores y estudiantes ambas tienen un peso diferenciado y generalmente no se plantea la articulación entre ellas como un proceso, ya que se necesitan y se justifican mutuamente para los procesos de inserción en el conocimiento. Además, en la relación entre teorías

saberes y prácticas no se tienen en cuenta los aprendizajes y saberes con los que ingresan los estudiantes, ni sus concepciones sobre las prácticas, en este sentido, la cultura académica en muchas ocasiones no contempla lo conocido hasta el momento porque se parte de la presuposición positivista de que hay que llenar de contenido las mentes de los estudiantes, es decir, los “vacíos” con que ingresan a la universidad o al curso en cuestión.

5.6. El abandono estudiantil universitario desde la interacción entre culturas académicas y culturas locales.

La interacción entre culturas académicas y culturas locales se manifiesta en diversos fragmentos de la historia de vida de los estudiantes y de la entrevista realizada a los profesores participantes. En ellos se identifican las relaciones: universalidad del conocimiento- conocimiento situado, teoría- práctica, contextualización-descontextualización, lenguaje especializado- lenguaje cotidiano, desempeño profesional y el desempeño laboral. Algunas de ellas expresan relaciones duales, de pares en oposición, como por ejemplo en la relación teoría-práctica y otras relaciones, como: universalidad del conocimiento-conocimiento situado refieren a la confrontación cultural que se experimenta entre creencias, suposiciones, valoraciones, prácticas. Ambos mundos culturales puján desde los referentes simbólicos que las caracterizan y de este enfrentamiento surgen consideraciones que emergen en las relaciones intersubjetivas que establecen los actores que participan en la situación que da lugar al abandono de los estudios universitarios. Muchos egresados ya profesionales conviven con este conflicto interno que se expresa, por ejemplo, en la relación academia-territorio.

En concordancia con los análisis de contenido existe una tensión en la relación teoría-práctica cuando desde la cultura local ésta es confrontada por la cultura académica. En algunos de los casos estudiados se encuentra que los contenidos académicos de los cursos no tienen, para los estudiantes, la misma significación que para la academia. Hay unidades de contenido que muestran una confrontación entre lo teórico y lo práctico. Los estudiantes reclaman un mayor énfasis en los contenidos prácticos y la cultura académica exige a los estudiantes dominios en el plano teórico. Evidentemente las representaciones



generadas en el contexto de cada cultura se convierten en un obstáculo para comprender desde uno u otro lugar las presuposiciones epistemológicas que dan sustento a tales valoraciones.

Otra dimensión de la interacción entre culturas locales y académicas se expresa en la confrontación entre universalidad del conocimiento y conocimiento situado. En el marco de la cultura académica y desde una perspectiva positivista, principios como los de universalidad del conocimiento, objetividad y rigor aseguran la validez científica del conocimiento a partir de la construcción de una representación única sobre la realidad. Y, niegan a su vez, la posibilidad de reconocimiento de otros saberes desde otros modos de representación y de comprensión de la realidad o desde la posibilidad de tener un acercamiento diferente al objeto de conocimiento desde otras miradas. Esta postura epistemológica impide entrar en consideraciones más abiertas que se interrogan por la contextualización del conocimiento y por la dimensión subjetiva de quien produce y enseña algún conocimiento.

El conocimiento situado, que reclaman los estudiantes en sus afirmaciones, supone para el profesor un ejercicio de reflexión sobre los modos de producción de conocimiento, sus lógicas y prácticas en el contexto de la cultura local. Implica considerar la tradición de conocimiento de las comunidades en aquello que es afín al área de conocimiento del curso en cuestión, valorar la dimensión subjetiva que media en todo proceso de conocimiento y, desde el punto de vista del estudiante, reconocer sus saberes previos.

Otro modo de confrontación entre cultura académica y cultura local, expresado por los sujetos que experimentan la situación de abandono de los estudios universitarios, refiere a la tensión contextualización-descontextualización del saber. Detrás de esta confrontación se encuentran también posiciones frente al conocimiento y como en el caso anterior se pone en evidencia la importancia del contexto para los procesos de enseñanza y aprendizaje y, de construcción de conocimientos. En este sentido, la relación entre la sede central universitaria y la sede regional replica la relación centro-periferia, perceptible en la oferta de programas de curso en la sede regional, similares en su contenido a los que se ofrecen en la sede central. La cultura local, para una gran mayoría de los profesores, es el recipiente sobre el que se vierten los conocimientos sin la debida contextualización y sin la



posibilidad de que se pueda establecer un diálogo intercultural productivo entre ámbitos culturales diversos. Desde una mirada propositiva, la cultura académica tiene la responsabilidad de generar diálogo con lo local y en ese diálogo comprender las dinámicas y lógicas tan particulares que tienen los estudiantes en la zona en donde se imparten programas de formación, por lo cual esta lectura sobre el abandono estudiantil universitario no se agota en esta propuesta de investigación, la interacción entre las culturas académicas y las culturas locales debe abrir canales para el diálogo intercultural y el reconocimiento de los aportes de ambas culturas a la construcción de territorialidad.

Otra confrontación que emerge en el contexto de la interacción entre culturas académicas y culturas locales es la que se produce entre el desempeño profesional y el desempeño laboral. En ella se ponen en entredicho las concepciones sobre la profesión, la tradición que tenga, la aprobación social de la misma y las posibilidades de desempeño laboral relacionadas en muchos de los casos con lo económico. Se valoran entonces todos los aspectos y se cotejan todas las ventajas de tener una carrera profesional y de desempeñarse en ella laboralmente o de desempeñarse en otra área que pueda implicar una mejor formación.

También, es importante destacar la confrontación entre el lenguaje especializado y el lenguaje cotidiano. En la academia circulan lenguajes especializados propios de cada disciplina o profesión que requieren de su apropiación en el proceso de enculturación científica. En su ingreso a la universidad el estudiante percibe que no entiende lo que le dicen los profesores y en los primeros semestres carece aún de una construcción de sentido para la apropiación de estos lenguajes. En este sentido, el profesor, tal vez, desconoce el proceso que requiere el estudiante para apropiarse esos lenguajes y, por su parte, los estudiantes tampoco valoran la necesidad de conocerlos como una condición que hace posible la comprensión de la estructura discursiva de la comunidad de la que intenta hacer parte, prefiriendo el lenguaje cotidiano y tratando de acomodar a este tipo de lenguaje todo el conocimiento adquirido en la universidad. Si falla la comunicación, los procesos académicos se vuelven más difíciles de asimilar para los estudiantes. El lenguaje cotidiano, en su contexto es valorado, pero éste, trasladado al contexto universitario pierde sentido.

Esta situación genera mayores brechas y dificultades en la relación del sujeto con la cultura académica.

De igual forma se plantea la confrontación entre autonomía y heteronomía, que se vivencia además como una condición de la etapa que viven los sujetos que experimentan la situación de abandono de los estudios universitarios, entre esa necesidad de lograr independencia en los procesos de académicos y la sujeción a la norma impuesta que restringe la libertad. De otro lado la cultura académica exige autonomía intelectual y los estudiantes llegan sin estar preparados para asumirla, la academia requiere que todas las capacidades del individuo estén dispuestas hacia la construcción del “deseo y la voluntad de saber”, en este sentido todas las decisiones del sujeto deben estar encaminadas hacia procesos de auto-aprendizaje y de búsqueda de las metas académicas. La Universidad requiere un estudiante crítico, con argumentos para debatir y con posiciones propias adecuadamente fundamentadas, y estas condiciones solo se hacen posible desde una formación en la autonomía intelectual.

5.7. Regionalización un programa de la universidad que requiere ajustes.

El sujeto que experimenta la situación de abandono se encuentra inmerso dentro de un subsistema de la universidad que funcionalmente depende de la creación de nueva infraestructura y de estrategias para ofertar programas en las diversas subregiones del departamento. A partir de los noventas se produce un fortalecimiento de la oferta con la apertura de programas de pregrado en las subregiones y la compra de espacios por parte de la universidad, así como la adecuación de algunos lugares existentes donados a la universidad. Inicialmente la principal función de Regionalización es la administración académica de los programas y en el cumplimiento de esta función se han presentado cambios con los años, evidenciados en la normativa que rige los procesos académicos universitarios en las regiones, en el crecimiento de la oferta y en la demanda de nuevas actividades desde los ejes misionales de docencia, investigación y extensión, así como en los retos frente a las diferentes dificultades planteadas por los diferentes actores del sistema.



Algunas de las dificultades se inscriben en la tensión centro-periferia, señalada en líneas anteriores, debido a que los procesos desarrollados en la Sede Central y en las Sedes Regionales requieren diferenciación y una reglamentación acorde con las condiciones de las sedes regionales. Aunque el programa de Regionalización ha generado condiciones para la permanencia estudiantil, en tanto los estudiantes no necesitan desplazarse a los grandes centros urbanos para estudiar, también presentan índices de abandono importantes, por lo tanto estas consideraciones particulares del sistema de regionalización deben ser revisadas a la luz de los procesos académicos, de bienestar, extensión e investigación.

Los estudiantes del programa de regionalización tienen características singulares. A diferencia de la sede central, en su mayoría provienen de los municipios del altiplano del oriente Antioqueño, pueblos que han crecido exponencialmente en los últimos años, pasando muchos de ellos de tener prevalencia de población en zonas rurales a una población que vive en lo urbano pero sin dejar de tener relaciones con la ruralidad. En su mayoría son estudiantes jóvenes bachilleres o estudiantes adultos que tienen alguna otra carrera con una familia consolidada pero, debido a la poca oferta de educación superior, no han podido estudiar. Esta condición que integra en un mismo espacio universitario a estudiantes jóvenes con estudiantes adultos plantea singularidades que deben revisarse por parte del programa, ya que cada grupo poblacional tiene características particulares, pertenecen a disciplinas de estudio diferentes y condiciones económicas y afectivas distintas. Es preciso entonces que se reconozca la heterogeneidad de los grupos que ingresan a las regiones y se planteen estrategias para el apoyo académico y la cohesión grupal, debido a la importancia que se encuentra en lo relacional y que se ha planteado anteriormente.

El cumplimiento de la misión del Programa de Regionalización enfrenta obstáculos si la oferta de programas y la apertura de los mismos depende sólo de las unidades académicas sin que sean consideradas las fortalezas y necesidades de las regiones. Ni la Dirección de Regionalización ni las Sedes Regionales han tenido ingerencia directa en el proceso de selección de los programas que se van a ofertar, ni en las condiciones que estos precisan para su desarrollo académico.



Las diferentes unidades académicas han asumido de modo distinto el proceso para la apertura de nuevos programas en las regiones. Algunas consideran que se deben ofertar programas de manera permanente y que regularmente se deben abrir grupos para que los estudiantes tengan opciones diferentes y no se les presenten dificultades académicas, además, muy centradas en dar cumplimiento al desarrollo de los tres ejes misionales de docencia, investigación y extensión. Por su parte, otras facultades, escuelas o institutos han pensado que la apertura de programas en las regiones depende de sus capacidades internas y que por lo tanto los programas no pueden ofrecerse de manera permanente puesto que no cuentan con todas las condiciones para generar de manera simultánea procesos en la Sede Central y en las subregiones. En otros casos se han priorizado criterios territoriales y la vinculación de los egresados a la vida laboral; en estos casos, la oferta ha dependido y ha variado de acuerdo con la lectura de contexto local realizada por las diferentes unidades académicas. Estos diversos modos de acercamiento a las culturas locales de las subregiones ha configurado una tradición de programas de pregrado ofertados a lo largo de distintos períodos académicos en las sedes regionales, con profesores que ya conocen las dinámicas de la oferta y que han desarrollado proyectos en los diversos ejes misionales.

De otro lado, otras unidades académicas ofertan programas en las regiones de acuerdo a las capacidades académicas y administrativas y por tanto programan cohortes separadas entre sí por varios años o, excepcionalmente, una cohorte. Que los programas tengan una tradición en la región y sean ofertados de manera permanente o que los programas se ofrezcan esporádicamente, influye en las condiciones académicas que se le presentan a los estudiantes y, en este sentido, es un factor que influye en la decisión de abandono. Para los estudiantes implica encontrarse con condiciones diferentes a las esperadas y enfrentar dificultades que le impiden continuar en la universidad si se pierde una materia. Estas problemáticas evidenciadas en la investigación ponen a algunos estudiantes de las regiones en una condición de vulnerabilidad. En este sentido, la situación de abandono de los estudios en la Seccional Oriente plantea unas condiciones académicas que conjugan el proceso de descentralización universitaria y las dinámicas particulares de la misma, en donde la mayoría de los profesores son de cátedra, los bloques de formación son de 4 y 8 horas, no hay un acompañamiento permanente del coordinador del programa



puesto que estos se encuentran en la sede central, los programas no pueden ofertar cohortes con la continuidad que se requiere, de manera que perder una materia implica el retiro o atraso definitivo del estudiante. Los estudiantes de la sede regional tienen conocimiento de que sus procesos académicos son diferentes a los de la sede central y se han visto forzados tanto ellos como los profesores y el personal administrativo a realizar un proceso de acomodación, que no los favorece.

En relación con los profesores del programa, los estudiantes que abandonaron sus estudios universitarios, reclaman falta de acompañamiento, debido a que muchos de ellos llegan de la sede central a dar la cátedra y regresan prontamente a la ciudad. Solo un porcentaje menor al 10% de profesores habita en la región y un porcentaje aún menor corresponde a profesores vinculados de tiempo completo con la universidad, lo que influye a la hora de generar procesos de acompañamiento. En otros casos, los estudiantes señalan que no percibían en sus profesores la formación necesaria o la experiencia requerida para asumir la docencia. Todas estas particularidades, planteadas desde el sistema de regionalización en relación con la docencia tienen incidencia en los procesos de permanencia estudiantil. Los sujetos que abandonaron los estudios universitarios reclaman la presencia del profesor en la universidad e institucionalmente precisan de condiciones de acompañamiento a su proceso de formación académica. La ausencia de profesores en la universidad se convierte en una limitante para la creación de nichos académicos, para el desarrollo de procesos de investigación o extensión y no sólo de docencia, pero principalmente, de acompañamiento estudiantil. Como se ha expresado anteriormente la relación con los compañeros y con los profesores toma mucha fuerza ante situaciones que pueden precipitar una decisión de abandono de los estudios, puesto que se convierten en el soporte a las dificultades que se presentan.

En otro sentido, los estudiantes participantes en esta investigación, manifiestan que muchos de los profesores universitarios no comprendían dinámicas territoriales, por lo que no tenían elementos del contexto en el programa del curso, de un lado porque no hay criterios básicos para la contratación de los mismos para las regiones ni existe un proceso de inducción permanente sobre los procesos de enseñanza en las regiones, en otros casos, porque hay desinterés por conocer la región o porque las condiciones desfavorables de



contratación no alientan hacia un mayor compromiso con la docencia. Ante estas situaciones adversas es preciso desarrollar estrategias para la selección adecuada de profesores con un mayor compromiso con su labor a la hora de llegar a las subregiones, el fortalecimiento de su formación docente y el mejoramiento de condiciones para el ejercicio académico del profesor en las regiones.

Desde el punto de vista de la administración de programas académicos, las modalidades de formación en la sede regional corresponden a: 1) presencialidad de lunes a viernes, 2) presencialidad concentrada los fines de semana y, 3) modalidad virtual presencial. La modalidad presencial como única opción de formación se constituye en una dificultad para los estudiantes que provienen de zonas alejadas de la región y para los estudiantes trabajadores, puesto que se plantean condiciones inflexibles como el horario, la evaluación, las prácticas y otras actividades que implican una alta inversión de tiempo. En este sentido se requiere que el programa de regionalización evalúe otras posibles modalidades de formación para que muchos de los estudiantes que tienen algunas consideraciones específicas, como los estudiantes trabajadores puedan culminar sus estudios.

La figura del coordinador del programa es fundamental y desde la investigación se identifican aspectos fundamentales relacionados con este rol. Los estudiantes en su primer semestre se encuentran con una institución que tiene muchas diferencias con respecto a las instituciones educativas de las que provienen. En los primeros semestres, por ejemplo, el coordinador del programa se presenta ante ellos como una figura asimilable al coordinador de grupo del colegio y un enlace con la vida universitaria, sin embargo, encuentran que no en todos los casos representa cercanía con los estudiantes y les genera una sensación de soledad dentro de la vida universitaria.

De acuerdo a la Resolución Académica 1470 del 16 de octubre de 2002², el coordinador de programas desarrolla labores académico-administrativas que incluyen tareas

² El coordinador de programa en las sedes regionales tiene las siguientes funciones:

- Elaborar y enviar, al Departamento de Admisiones y Registro, la solicitud de la "Matrícula sin participación" para los estudiantes de las seccionales, especificando el código del programa académico, el nombre y el código de cada curso que se ofrecerá, el número del grupo y el cupo solicitado.
- Presentar, al Consejo de la Dependencia, las hojas de vida de profesionales que respondieron a la convocatoria para contrato de cátedra.

antes, durante y después de los periodos académicos, además de labores que incluyen docencia, investigación y extensión. Debe realizar máximo tres visitas a las sedes regionales al semestre y con una carga académica que, en su mayoría, sobrepasa su vinculación laboral de medio tiempo. Cuando el coordinador del programa no tiene su sitio de trabajo localizado en la Seccional, los estudiantes no consiguen relacionarse con él ni hacer un trámite efectivo de los asuntos administrativos y académicos. En tal circunstancia ellos tienen que desplazarse a la sede central o renunciar a una asesoría adecuada que les permita reconocer aspectos del reglamento que los pueden afectar o trámites más adecuados por diligenciar. De ahí que la necesidad de considerar un mejoramiento en el tiempo de permanencia del coordinador de programas en la sede regional para que acompañe de manera permanente a los estudiantes en su proceso de adaptación a la vida universitaria.

Debido a la cantidad de actores internos que interactúan en el sistema de regionalización que provienen de la Dirección de Regionalización, las Unidades Académicas y las Sedes Regionales es necesario que se generen procesos de revisión permanentes, que se tengan claras las funciones de cada cual y se hagan los ajustes en la normatividad y en los procesos académicos si ello fuere necesario, ya que dentro de todo

-
- Antes de iniciar los compromisos académicos en las regiones, informar, a los Docentes seleccionados por el Consejo de la Dependencia, sobre los documentos que deben presentar a la Dirección de Regionalización para elaborar y legalizar los contratos de cátedra, e impartir la inducción a los docentes nuevos.
 - Entregar, a la Dirección de Regionalización, la programación académica del semestre por cada programa, con: nombre del curso, intensidad horaria presencial, nombre de los docentes seleccionados por el Consejo de la Dependencia, especificando tipo de contratación, lugar de residencia, número telefónico donde se puede ubicar, fechas y horario de desplazamiento del docente.
 - Incluir, dentro de la programación académica del semestre, lo relacionado con necesidades de las prácticas, que incluye: la solicitud de equipos de cómputo, de laboratorio y de reactivos; solicitud de transporte con fecha de desplazamiento, lugar de la práctica, objetivo de la misma, actividades por realizar, número de estudiantes, y presentar la aprobación del Consejo de la Dependencia.
 - Presentar, a la Dirección de Regionalización, antes del inicio del programa académico, la bibliografía básica para toda la carrera; y, al inicio de cada semestre, la bibliografía complementaria que ha sido aprobada por la Dependencia Académica para cada curso.
 - Programar máximo tres desplazamientos a la región donde coordina el programa, para realizar el seguimiento del mismo, presentar las fechas de desplazamiento a la Dirección de Regionalización con el visto bueno del Decano o Director de la Dependencia Académica.
 - Apoyar el reconocimiento del programa en las regiones, a partir de los trabajos que se pueden desarrollar según el contenido de cada asignatura.
 - Seleccionar, con la colaboración del Director Seccional, los campos de práctica, según la programación y objetivos de ésta.
 - Participar en trabajo colaborativo entre los coordinadores de los programas que se desarrollan en la seccional.
 - Facilitar la información básica del programa para que los directores realicen la promoción.
 - Realizar las reuniones con estudiantes y profesores, en la seccional, con presencia del director.
 - Coordinar, con el profesor del curso y con el director de la seccional, la aplicación de los exámenes de habilitación o de validación.



este andamiaje administrativo, emerge un asunto que es real: el estudiante no encuentra el camino adecuado para la resolución de sus dificultades, ni sabe claramente adonde remitirse porque no conoce la norma universitaria, para lo cual debe hacerse énfasis permanente en procesos de inducción y reinducción sobre estos contenidos y sobre las rutas de atención y las personas encargadas de resolver los diferentes asuntos que se les presenten.

La existencia de una comunidad académica estable y consolidada en cada sede regional haría posible emprender propuestas y responder a las dinámicas subregionales consiguiendo una mayor pertinencia en el cumplimiento de las otras funciones misionales de investigación y extensión y no sólo de docencia. Bajo esta lógica, los estudiantes encontrarían posibilidades diferentes para desarrollar sus ideas de proyectos teniendo como soporte una estructura administrativa con capacidad para liderar propuestas de bienestar, investigación y extensión.

La Universidad requiere acercarse más al conocimiento situado producido en las subregiones y a partir de allí generar propuestas de mejora a los planes de estudio e incluso nuevos programas de docencia, investigación y extensión. En la actualidad algunos planes de estudio presentan adaptaciones o reformas curriculares de acuerdo a la lectura que se viene haciendo de las necesidades e intereses y de la vocación económica regional, sin embargo, muchos planes pensados desde las dinámicas académicas de ciudad universitaria requieren de una contextualización regional. Es necesaria entonces una revisión permanente de las dinámicas de las localidades y una lectura de los territorios que nutra los planes de estudio y permita reconocer el espacio en donde se desenvuelven los estudiantes, la regionalización universitaria debe propiciar que se construya con las comunidades, se dialogue con ellas y se busque siempre la articulación entre academia y territorio, esto además de fortalecer los vínculos posibilita a los estudiantes tener una universidad mas cercana a las necesidades y potencialidades de la región.

5.8. Las historias de vida y su importancia para la otra mirada sobre el fenómeno

Escuchar a un sujeto y comprender desde su voz las lógicas del abandono estudiantil universitario era un objetivo inicial del proyecto de investigación. Desde la configuración del proyecto se tenía presente que era necesario darle toda la importancia a cada sujeto desde su historia singular. Después de todo el proceso desarrollado con los sujetos que abandonaron los estudios universitarios se encuentra que la decisión metodológica de tener un acercamiento fenomenológico y hacerlo desde la historia de vida focalizada fue acertada, ya que permite develar situaciones que se encuentran en la cultura académica y la cultura local y que tienen incidencia directa en el fenómeno estudiado.

La investigación surge de la preocupación que se tiene por los sujetos que abandonan los estudios universitarios, los procesos académicos que se inscriben en esa situación y las lógicas de la cultura local que también influyen en la decisión de abandono. En este sentido, la historia de vida posibilita la comprensión de dicha problemática más allá de los indicadores que suben o bajan y muestran preocupadas a las instituciones. Reconocer las causas y factores asociados en cada caso, revisar los antecedentes familiares y académicos, recoger las experiencias del sujeto en la universidad, revisar sus aspiraciones y metas, así como las consecuencias que ha traído para su vida la salida de los procesos universitarios, son algunas de las consideraciones que pueden revisarse a profundidad desde la historia de vida. Ver, que más allá de las lógicas del conocimiento, se inscriben otras lógicas situacionales y hacer de esta experiencia –de narración de la experiencia de abandono tal como ella se vivió–, toda una experiencia de conocimiento.

Reconocer, que producto del conflicto que enfrenta el sujeto no culmina el proceso universitario, da cuenta de una situación que es transcendental en la vida de los sujetos y que no se logra dimensionar en el formato de cancelación del semestre o en la llamada telefónica que se hace al estudiante que no ha vuelto. Acercarse al sujeto y darle tiempo para que hable es muy importante, no solo por cumplir los objetivos del proyecto, sino porque el sujeto que habla busca ser escuchado y desde esa condición, abrirse a revivir situaciones que fueron dolorosas y significaron cambios en su vida. Además, reconocer en la conversación asuntos que no se evaluaron en el momento de tomar la decisión o de vivir la dificultad académica. Remover estos asuntos conflictivos que tienen que ver con la situación de abandono, requieren todo un compromiso ético, presente en la reconstrucción

de cada historia y en la dinámica relacional que se genera. En algunos de ellos las inquietudes sobre su formación estaban presentes todavía y participar de la investigación les permitió evaluar la posibilidad de retomar este aspecto en sus vidas o darle el cierre que se requiere. Por tanto, más que una estrategia de investigación, la historia de vida permite un acercamiento a la situación que pone de manifiesto que el abandono estudiantil universitario no es producto de una causa única, sino que en la decisión de abandono se encuentran en juego gran parte de las situaciones que ha experimentado el sujeto en los diferentes espacios formativos.

5.9. Algunas consideraciones de la investigación para la generación de estrategias de permanencia estudiantil.

Después de realizar un trabajo de investigación sobre un fenómeno como el abandono estudiantil universitario siempre quedan cuestionamientos sobre la intervención que requiere la problemática y sobre las acciones que se deberían emprender local e institucionalmente para que se mejoren las condiciones de permanencia estudiantil. “Hoy en día, la apuesta por la permanencia se entiende como un tema ocasionado por múltiples causas en el que intervienen diferentes actores y que más allá de un asunto económico, pues tiene también un impacto directo en el proyecto de vida del estudiante y su familia” (MEN, 2015, p 17) Por lo tanto es necesario revisar las conclusiones del proyecto y generar algunas consideraciones con respecto a la permanencia estudiantil en la Seccional Oriente.

Lo primero que se puede aportar desde este proyecto de investigación es que se requiere realizar un trabajo conjunto desde lo local entre las instituciones educativas, las instituciones de educación superior, las administraciones municipales y demás entes encargados de los procesos educativos, en la búsqueda y desarrollo de estrategias que permitan el diálogo entre los saberes locales y los saberes académicos. Esta acción le permitiría a la comunidad académica comprender las dinámicas de funcionamiento de local y a los líderes locales entender el sentido de las acciones universitarias, además, a través de estos encuentros se podrían construir estrategias de trabajo conjunto a mediano y largo plazo. Esta acción puede favorecer, en gran medida, procesos de permanencia estudiantil,



ya que los estudiantes tendrían la posibilidad de hallar un mayor sentido al discurso académico de la disciplina o profesión si éste se encuentra articulado a los problemas de la realidad local. Por su parte, la relación de los profesores con las prácticas y proyectos de la comunidad los incorpora a las dinámicas territoriales.

En segundo lugar se debe tener presente que los programas de permanencia estudiantil deben cubrir estrategias que incluyan apoyos económicos, psicosociales, académicos, entre otros, así como un trabajo mancomunado con profesores, personal administrativo, padres de familia e instituciones educativas que a su vez garantice el reconocimiento de las condiciones singulares de los estudiantes y sus familias. En este sentido los programas deben incluir atención individual y espacios permanentes para el diálogo con los estudiantes en situación de riesgo y sus compañeros más cercanos y con aquellos que tienen una mayor tendencia al aislamiento, con ya que como lo muestra la investigación la relación entre iguales puede aportar y generar apoyos fundamentales a la permanencia. También es fundamental favorecer la construcción de un vínculo más cercano con sus profesores porque, tal como se muestra en fragmentos de las historias de vida, ellos reclaman de este estamento una mayor orientación y apoyo cuando se ven expuestos al fracaso académico. De igual forma, los profesores deben tener interés permanente para trabajar estos temas puesto que de su acción y apertura depende en gran medida el éxito académico de los estudiantes.

En tercer lugar se requieren algunas acciones previas al ingreso de los estudiantes a la universidad que posibiliten a quienes aspiran a la universidad, una mayor información sobre la universidad y los programas ofrecidos, así como de la existencia de programas de educación técnica que se encuentran articulados con programas de la universidad y que fortalecen la vocacionalidad. Se deben entonces mostrar los énfasis de los programas regionalizados, las posibilidades ofrecidas en las sedes regionales y los proyectos estratégicos que se generan en la región. Es decir se requiere generar una estrategia de comunicación y una estrategia de orientación vocacional que incluyan a todos los actores involucrados.

Institucionalmente se requiere de estrategias de acompañamiento estudiantil en las regiones que articulen las acciones de todos los actores implicados en las sedes regionales. Los



coordinadores de los programas son un actor fundamental que permite el vínculo entre lo académico y lo administrativo, por lo tanto su función debe ser reivindicada. Ellos deben contar con el perfil más indicado para el mejor desempeño en la administración de los programas regionalizados desde la perspectiva del servicio y del acompañamiento a estudiantes y profesores. Para poder hacerlo es fundamental contar con el conocimiento profundo sobre el programa y con las habilidades necesarias para el acompañamiento a los estudiantes, además de disponer de las condiciones necesarias de tiempo y lugar para prestar apoyo y atención a estudiantes en situaciones de riesgo.

La selección de los profesores en las sedes regionales debe ser otro proceso articulado al programa de permanencia estudiantil. Es necesario que se revise de manera detallada las características del profesor de acuerdo al nivel en el cual va a desarrollar su curso, la importancia en el programa y la experiencia del mismo. Se debe avanzar en el proceso de inducción de los profesores que van a desarrollar actividades relacionadas con los ejes misionales en las sedes regionales, de manera que reconozcan potencialidades, necesidades y retos de la región, así como características de los grupos, que deben ser discutidas con el coordinador del programa y los empleados administrativos de las regiones, idealmente.

En relación con el estudiante, se precisa de la apertura y disponibilidad para recibir acompañamiento académico permanente en caso de que así lo requiera y para solicitar apoyos en las áreas que le generen mayor dificultad. Desde el punto de vista institucional los coordinadores académicos deben direccionar de manera oportuna estrategias hacia estudiantes que necesiten de acompañamientos específicos por parte de los profesores, monitores o tutores estudiantiles, especialmente en aquellos cursos de los primeros semestres que generan repitencia y cancelaciones extemporáneas. Igualmente hacer seguimiento a procesos académico-administrativos relacionados con el trámite de la nota final de los cursos porque, en algunos casos, como bien se aprecia en historias de vida, se presentan anomalías que ponen al estudiante en condición de rendimiento insuficiente sin merecerlo y sometidos a una sanción que sólo les permite retornar a la Universidad cinco años después. Del lado psicosocial se debe buscar el personal indicado para que los grupos de trabajo en las regiones puedan generar acompañamiento e implementar estrategias que

incluyan a los profesores y personal administrativo para la revisión de casos singulares y el seguimiento a estrategias implementadas desde el nivel central o desde la Seccional.

En esta investigación, en dos de las cinco historias de vida aquí reconstruidas, el desconocimiento del Reglamento Estudiantil fue un factor que incidió en la situación de abandono de los estudios universitarios. Por consiguiente, se hace necesario promover una estrategia orientada hacia el conocimiento de la norma universitaria, las situaciones académicas que se le pueden presentar al estudiante y la manera de gestionarlas. Cuando se le presenten dificultades debe reconocer, en su orden, las instancias académicas y administrativas a las cuales puede dirigirse, cuales son los apoyos y los derechos que tiene reglamentariamente, así mismo, conocer los deberes y las consecuencias de sus acciones. Todos los actores que intervienen en el fenómeno deben tener la apertura necesaria para reconocer que el abandono estudiantil es una problemática que involucra a todos los actores y que interviene directamente en la función misional de la universidad, por la tanto todas las acciones desarrolladas influyen en la permanencia de los estudiantes y en las condiciones de bienestar.

El trabajo con las familias es fundamental, ellos como portadores de la cultura local, generan condiciones de estabilidad para los estudiantes, por lo tanto, la inclusión de las familias es fundamental para que cualquier programa de permanencia estudiantil obtenga los logros deseados. En este sentido los estudiantes deben reconocer la importancia de las acciones desarrolladas con la familia, no como una forma de control por parte de sus familiares o de la universidad sino, entendiendo que ellas hacen parte de un proyecto colectivo, del que él participa, y que tiene como propósito común acompañarle para que realice la mejor elección profesional, culmine con éxito sus estudios universitarios y sea un profesional íntegro que preste su mejor servicio a la sociedad.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

6. Referencias Bibliográficas

Andrade, L. (2002). *Los estudiantes y el significado acerca de los estudios universitarios: reflexión y propuesta metodológica*. (Informe de investigación). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209807.pdf>

Ayala, R. (2008). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. Recuperado de: <http://revistadepedagogia.org/descargar-documento/270-la-esperanza-pedagogica-una-mirada-fresca-y-profunda-a-la-experiencia-educativa-desde-el-enfoque-de.html>

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico- hermenéutica de Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/94001/90621>

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>

Arias M., Giraldo C. (2011). *El rigor científico en la investigación cualitativa*. Revista *Investigación y Educación en Enfermería*. 29(3)500-514

Arriaga, J. Burillo, V. Carpeño, A. Casaravilla, A. (2012) *La acción académica posterior tomada por el estudiante que abandona. Elemento necesario para un "Sistema Nacional de registro de información sobre el abandono"*.(informe de investigación). Recuperado de http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_1/ponencia_completa_25.pdf

Barrera, C., Sandoval, J & Sepúlveda, F. (2011). *Estimación por Intervalos de Probabilidad a Posteriori para la Proporción de Estudiantes Universitarios Desertores*. (Informe de Investigación). Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano.

Batista, E., Parra, C & Gómez, G. (1994). *Rendimiento, mortalidad y deserción académicos en los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia*. (Informe de Investigación). Medellín: Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios Académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona.

Brunner, J., Ferrada, R. (2011). Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011. (Informe de investigación). Recuperado de http://www.universia.net/nosotros/files/Educacion_Superior.pdf

Cano, C. (2008). *Movilidad estudiantil interna en la Universidad EAFIT (2004 – 2006)*. (Informe de Investigación). Recuperado del sitio de internet. <http://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-eafit/investigacion/Documents/TRANSFERENCIA%20INTERNA%202008.pdf>

Carbajal, S. L. (2012). *Del abandono a la permanencia*. En Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Rio de Janeiro. Recuperado de http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_1/ponencia_completa_63-.pdf

Cardona, B., Ramírez, M & Tamayo, M. (2010). *El estudiante recién llegado en el escenario universitario*. (Informe de Investigación). Recuperado del sitio de internet. <http://www.redalyc.org/pdf/695/69522607008.pdf>

Castañeda, E. (2010). *Del otro al que llamamos desertor de ese otro que soy yo: indagación sobre categorías mixtas que devienen como determinantes de la deserción en los programas de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia*. (Tesis Maestría en Educación). Medellín, Universidad de Antioquia

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez, J. (2006), Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65, 9-35.

Castillo, N. Jaimes, G y Chaparro, R. (2001). Una aproximación a la investigación cualitativa. Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.

Castillo E, Vásquez ML. El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colomb Med.* 2003;3(4):164-7.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del hombre Ed, Universidad Central, Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1307460584CastroGomezSantiago-ElGiroDecolonial.pdf>

Centro Interuniversitario de Desarrollo (2007). *Educación Superior en Iberoamérica.* (Informe de investigación). Recuperado de http://www.cinda.cl/download/informe_educacion_superior_iberoamericana_2007.pdf

Cornejo, M., Mendoza, F. & Rojas, R. La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>

Correa, A., Espinal C., Rivera, M & Pulgarín R. (2009). *Georeferenciación del riesgo de deserción universitaria.* (Informe de investigación). Medellín, Universidad de Antioquia.

Correa, J. Lopera, C. (2008). *Uso de Tablas de Vida. para la estimación de la mortalidad estudiantil. Caso Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín.* (informe de investigación). Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/153>

Cuartas, Daniel. (2012) *Deserción en la escuela de Ingeniería de la Universidad EAFIT.* (Informe de Investigación). Recuperado del sitio de internet. <http://aplicaciones3.colombiaaprende.edu.co/comunidadescolombiaaprende/file/download/3186>

Degenne, A. (2009). Tipos de interacciones, formas de confianza y relaciones. *Revista REDES*, 16(3). Recuperado de http://revista-redes.rediris.es/html-vol16/vol16_3.htm

Donoso, S., Schiefelbein, E. (2011). *Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social*. (Informe de investigación). Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n1/art01.pdf>

Estévez, H. (2009). *La promoción de la cultura local en consolación del sur: una estrategia metodológica para su inserción en la carrera estudios socioculturales del programa de universalización*. (Informe de investigación). Recuperado de <http://flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1347/1/La%20promoci%C3%B3n%20de%20la%20cultura%20local%20en%20Consolaci%C3%B3n%20del%20Sur...%20Hilda%20Est%C3%A9vez.pdf>

Gallego, J., Muñoz, V., López, M., Álvarez, D., Cano, M & García, D. (2012). *Inequidad y pobreza, factores determinantes en la deserción de la educación superior*. (Informe de Investigación). Medellín: Universidad de Antioquia.

Giovagnoli, P. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración*. Tesis de Maestría. La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de <http://sisepreu.unillanos.edu.co/assets/bibliografia/doc37.argentina%20okpdf.pdf>

Gómez, M., Álzate M. (2010) *El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad*. (Informe de investigación). Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/757/731>

Guba EG, Lincoln YS. Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educ Tech Res Dev*. 1982;30(4):233-52.

Grupo de Investigación Ingeniería y Sociedad (2006). *La Deserción temprana en Ingeniería*. (Informe de investigación). Medellín, Universidad de Antioquia.

Hernández, C y Carrascal, J. (2002). *Disciplinas*. Ministerio de Educación Nacional-ICFES.

Instituto de Estudios Regionales & Dirección de Regionalización. (2002). *Plan Estratégico de Regionalización de la Universidad de Antioquia*. Medellín. Universidad de Antioquia.



<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/ElementosDiseno/img/Regionalizacion/pla-estrategicop.pdf>

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2006). *INFORME SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. 2000-2005.*

La metamorfosis de la educación superior. (Informe de investigación). Recuperado de <http://www.slideshare.net/guest241d8e/unesco-iesalc-informe-sobre-la-educacion-superior-en-amrica-latina-y-el-caribe-2005-la-metamorfosis-de-la-educacin-superior>

León, E. (2009). El giro hermenéutico de la fenomenología en Martín Heidegger. Recuperado de <https://polis.revues.org/2690>

Lincoln YS, Guba EG. *Naturalistic Inquiry.* Estados Unidos: Sage Publications;1985. p. 289-414.

Maya, J. (2008). *Identificación y análisis de factores incidentes en el retiro voluntario de estudiantes de pregrado en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid en el período 02-2004 a 01-2006.* (Tesis de Maestría de Magister en Ingeniería Administrativa). Recuperado del sitio de internet: http://www.bdigital.unal.edu.co/885/1/71670474_2009.pdf

Meléndez, R. Meriño, D. Londoño, A. Pana, F. (2008). Estudio sobre deserción y permanencia académica en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la Guajira desde el II pa 2005 hasta el II pa 2007. Recuperado de http://share.pdfonline.com/7d6238a3ea0f481f941f9f0126fa377b/articles-323174_recurso_1.htm

Milicic, B., Sanjosé, V., Utges, G & Salinas, B. (2007). La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física. (Informe de investigación). Recuperado de http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID170/v12_n2_a2007.pdf



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Glosario sobre Educación Superior*.

Bogotá: MEN. Recuperado de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-213912_glosario.pdf

Ministerio de Educación Nacional MEN (2008). *Deserción Estudiantil en la Educación Superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento*. (Informe de investigación). Recuperado de

http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_diagnostico_desercion.pdf

Ministerio de Educación Nacional MEN (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior: teorías sobre deserción estudiantil*. (Informe de investigación). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ingeso/article/view/4700/4128>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Deserción estudiantil en la educación superior. Teorías sobre deserción estudiantil. *Revista Ingeniería y sociedad*, 1, 3-13.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2011). Universidad de Antioquia: Premio a la mejor experiencia de regionalización de la educación superior. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-291600.html>

Ministerio de Educación Nacional. MEN (2011). *Sistema Nacional de información de la Educación Superior, Informe Departamental de Educación Superior. Resumen ejecutivo. Departamento de Antioquia*. (Informe de investigación). Recuperado de http://spadies.mineduacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?2

Monsalve, F.A. (2005). *La deserción en la Universidad de Medellín, un problema con tres dimensiones claramente identificadas*. (Informe de investigación). Medellín, Universidad de Medellín.

Montes, I., Almonacid, P., Gómez, S. Zuluaga, F & Tamayo, E. (2010). *Análisis de la deserción estudiantil en los programa de pregrado de la Universidad EAFIT*. (Informe de Investigación). Recuperado del sitio de internet. <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fpublicaciones.eafit.edu.co%2Findex.php%2Fcuadernos->



investigacion%2Farticle%2Fdownload%2F1266%2F1145&ei=P7NDUsOrIYbs8gT8uYDw
Dw&usg=AFQjCNE9zHdgVXH7p1nMEu3KNnp007peKg&sig2=-
VjT9vF2HCrKfWb8wraUGQ&bvm=bv.53217764,d.eWU

Moreno, E. y Montoya M. (2010). *Deserción en la Universidad de Antioquia: un nuevo acercamiento desde el análisis crítico del discurso*. (Tesis Maestría en Educación). Medellín, Universidad de Antioquia.

Organización de Estados Americanos OEA & Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo AICD. (2006). *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de www.oei.es/quipu/proyecto_retencion_escolar_OEA-pdf

Pineda, C. (2010). *La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. (Informe de investigación). Recuperado de http://olis.unisabana.edu.co/Publicaciones/descargas/voz_estudiante_opt.pdf

Pineda, C. Pedraza, A. (2011). Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior. (Informe de investigación). Recuperado de <http://olis.unisabana.edu.co/Publicaciones/descargas/persistencia.pdf>

Posada, M. (2011). *Inventario de experiencias exitosas de la Universidad de Antioquia para favorecer el acceso a la educación superior*. (Informe de Investigación). Recuperado del sitio de internet http://www.clabes2011-alfaguia.org.pa/ponencias/ST_2_Acceso_Integracion/29_PosadaM_Inventarioexperienciasexitosas.pdf

Posso, C., Caro, G. & Tatis, J. (2006). *Análisis de deserción estudiantil y diseño del sistema de vigilancia psicopedagógica en la Universidad de Antioquia, 2005*. (Tesis Especialización Gerencia de Sistemas de Información en Salud). Medellín, Universidad de Antioquia.

Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de los Andes. (2010) Informe Nacional. Septiembre de 2009. http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download_finales/informes_finales/INFORME_COLOMBIA.pdf

Redacción El Tiempo (2012). El país pierde más medio billón al año por deserción universitaria. (Artículo de periódico). Recuperado de : <http://m.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/el-pas-pierde-ms-de-medio-billn-al-ao-por-desercin-universitaria/8423343>

Rodríguez, M., Díaz, J. (2012). *Determinantes económicos y sociales de la deserción estudiantil: Un estudio de caso 2010*. Recuperado del sitio de internet http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_1/ponencia_completa_110-.pdf

Rojas, J., Solano, J. (2012). *Sobre una metodología para estimar altos cuantiles: una aplicación a la deserción*. (Informe de Investigación). Recuperado del sitio de internet. http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_1/ponencia_completa_118-.pdf

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Universidad de San Martín de Porres. LIBERABIT: Lima (Perú) 13: 71-78.

Saltalamacchia, H., Colon, H. & Rodríguez, J. Historias de vida y movimientos sociales: propuesta para el uso de la técnica. Recuperado del sitio de internet. https://www.academia.edu/4820317/Historia_de_vida_y_movimientos_sociales

Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Bogotá.

Sánchez, F. Quirós, M., Reverón C., Rodríguez, A. (2002). Equidad social en el acceso y permanencia en la universidad pública determinantes y factores asociados. (Informe de investigación). Recuperado de http://www.zef.de/module/register/media/12ff_ACCESO%20Y%20PERMANENCIA%20UNIVERSIDADES%20ESPA%C3%91OL.pdf

Sánchez, A., Ruiz, D. (1999). *Diagnostico económico, académico, cultural y social de los estudiantes indígenas de la Universidad de Antioquia*. (Tesis pregrado Trabajo Social inédita). Medellín, Universidad de Antioquia.

Sierra, Z & Fallon, G. (2013). Entretejiendo comunidades y Universidades: desafíos epistemológicos actuales. (Informe de investigación). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46127565009.pdf>



Sotomayor, M. (2009) La cultura local y su papel educativo en los futuros profesionales universitarios. (Informe de investigación). Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos68/cultura-local-papel-educativo-universitarios/cultura-local-papel-educativo-universitarios2.shtml>

Stake, R. (1994). "Case studies", Denzin, Norman e Yvonna Lincoln (eds), Handbook of qualitative research, Londres.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Tinto, V. (1975). La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes, *Review of Educational Research*, 45(1), 89-195. Trad. de Carlos María de Allende.

Toulmin, S. (1977). La comprensión humana, Madrid: Alianza.

Torres, L. (2010). *Estado del arte de la retención de estudiantes en la Educación superior*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de [http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/PORTAL_VERSION_2009_2010/resources_v4/Estado del Arte de la Retencion de Estudiantes.pdf](http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/PORTAL_VERSION_2009_2010/resources_v4/Estado%20del%20Arte%20de%20la%20Retencion%20de%20Estudiantes.pdf)

Universidad de los Andes CEDE. (2007). *Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior*. (Informe de investigación). Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_informe_tecnico_cede.pdf

Universidad de los Andes CEDE (2009). *Deserción en Educación Superior: determinantes y recomendaciones de política*. (Informe de investigación). Recuperado de <http://gobierno.uniandes.edu.co/Publicaciones/Notas%20de%20Politica/Notas%20de%20Politica%201.pdf>

Universidad de Antioquia. (2006). *Plan de desarrollo. Universidad de Antioquia 2006-2016. Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de



http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/ElementosDiseno/Documentos/General/plan_dllo.pdf

Universidad de Antioquia, (2010). Acciones e investigaciones sobre permanencia y deserción. Recuperado de www.micrositios.net/~ascunor/?idcategoria=2579&download=Y

Universidad Nacional (2002). *Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Estado del Arte.* (Informe de investigación). Bogotá, Universidad Nacional.

Universidad Nacional de Colombia. (2005). Cartilla de bienestar universitario. Bogotá: Dirección de Bienestar Universitario. Universidad Nacional de Colombia.

Universidad Nacional (2009). *DESERCIÓN UNIVERSITARIA. Un flagelo para la educación superior.* (Informe de investigación). Recuperado de <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320348484desercion%20universitaria%20un%20flagelo%20para%20la%20educacion%20superior.pdf>

Universidad Nacional (2011). *La deserción estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia.. Sede Medellín en el Sistema de Educación Superior Colombiano.* (informe de investigación). Recuperado de http://sisepreu.unillanos.edu.co/assets/bibliografia/Estudio_de_la_Desercion_Estudiantil_Unalmed.pdf

Universidad Pontificia Bolivariana, (2010). *Proyecto Permanencia.* (Informe de investigación). Recuperado de [http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/GPV2_UPB_MEDELLIN/PGV2_M065_PLANEACION/PGV2_M065030_AUTOEVALUACION/PGV2_M065040_AUTOEVALUACION/PGV2_M065040_AUTOEVALUACION/\(26\)%20PROYECTO%20DEFINITIVO%20PERMANENCIA.PDF](http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/GPV2_UPB_MEDELLIN/PGV2_M065_PLANEACION/PGV2_M065030_AUTOEVALUACION/PGV2_M065040_AUTOEVALUACION/PGV2_M065040_AUTOEVALUACION/(26)%20PROYECTO%20DEFINITIVO%20PERMANENCIA.PDF)

Urrego, E. (2012). Dinamismo del crédito Educativo. (Informe de investigación). Recuperado de <http://www.apice.org.co/Catedra-Gabriel-Betancur-Mejia/Ponencia-ICETEX.pdf>

Vallejo, F. (2012). Evaluación de políticas públicas. Facultad de Ciencias Económicas. (Informe de Investigación). Recuperado del sitio de internet http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_3_4/ponencia_completa_127.pdf

Vásquez, J., Castaño, E., Gallón, S & Gómez, K. (2003). Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. (Informe de Investigación). Recuperado del sitio de internet: [ciencias.udea.edu.co: http://ciencias.udea.edu.co/documentos/reacreditacion2/anexos/Anexo%2039.%20Estudio%20de%20deserci%C3%B3n%20estudiantil%20en%20la%20Universidad/Investigaci%C3%B3n%20sobre%20deserci%C3%B3n.pdf](http://ciencias.udea.edu.co:ciencias.udea.edu.co/documentos/reacreditacion2/anexos/Anexo%2039.%20Estudio%20de%20deserci%C3%B3n%20estudiantil%20en%20la%20Universidad/Investigaci%C3%B3n%20sobre%20deserci%C3%B3n.pdf)

Velásquez, M., Posada, M., Gómez, D., López, N. Vallejo, F., Ramírez P., Vallejo, A. & Hernández, C., (2011). Acciones para favorecer la permanencia Universidad de Antioquia. (Informe de Investigación). Recuperado del sitio de internet http://www.clabes2011-alfaguia.org.pa/ponencias/ST_2_Acceso_Integracion/28_VelazquezM_AccionesPermanencia.pdf

Velásquez, M. Díaz, G & Builes, A. (2012). Percepción de impacto que los estudiantes tienen de los servicios de la Dirección de Bienestar universitario en su decisión de permanecer en la universidad., (Informe de Investigación). Recuperado del sitio de internet http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_2/ponencia_completa_87-.pdf

Velásquez, M, López, N &. Gómez, D. (2012). Características sociodemográficas y académicas de estudiantes indígenas que abandonaron el programa de educación superior en la última década. Universidad de Antioquia. (Informe de investigación). Medellín, Universidad de Antioquia. Recuperado de: http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_1/ponencia_completa_84-.pdf

UNESCO (1982). Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/>



7. ANEXOS

Anexo No. 1

Instrumento para la entrevista en profundidad #1 con estudiantes participantes

Presentación:

En el marco del trabajo de grado “Interacción entre culturas locales y culturas académicas, una lectura sobre el abandono estudiantil universitario en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia, periodo 2010-2013”, le invitamos a participar en esta entrevista que tiene como propósito identificar los informantes claves que pueden proveer información relevante sobre la forma como se va configurando una situación –en la que intervienen diferentes actores de la vida académica, familiar y social– que da lugar a la determinación, por parte del estudiante, de abandonar los estudios universitarios.

El abandono estudiantil universitario tiene incidencia en los indicadores de cobertura y de eficiencia de la educación superior y ha sido estudiado, principalmente, desde perspectivas descriptivas centradas en la caracterización de los factores que intervienen en la decisión del estudiante de abandonar sus estudios así como en los programas que garantizan la permanencia estudiantil. Este estudio busca indagar, desde una perspectiva cultural que permita otra lectura sobre el fenómeno, cuestiones que han sido problemáticas para los estudiantes en su tránsito por la academia, destacando aquellos asuntos académicos y de la cultura universitaria que han obstaculizado o no la continuidad de los estudios.

En esta entrevista se tocarán diversos tópicos tendientes al ingreso a la universidad, contexto familiar, adaptación a la vida universitaria, interacción con la cultura académica universitaria, situaciones problemáticas que incidieron en la decisión de abandono de los estudios universitarios.

El contenido de la entrevista será utilizado solo con fines de la presente investigación y se guardará con total confidencialidad los nombres y la información personal de cada uno de los participantes.

Objetivo:

El objetivo de esta entrevista es identificar a los sujetos que pueden constituirse en informantes claves dado que pueden proveer información relevante para el objeto de trabajo de la presente investigación.

Información personal:

Nombres _____

y _____

apellidos _____

Edad _____ Sexo _____ Estrato _____ Estado civil _____

Nombre de la institución educativa donde realizó sus estudios secundarios _____

Municipio _____ Carácter de la institución: Pública _____ privada _____

Perfil de ingreso a la universidad:

1. ¿Cuáles fueron las razones por las cuales eligió su carrera universitaria?
2. ¿Ingresó a la universidad a la primera o segunda opción de la carrera elegida?
3. ¿Se había presentado antes a ésta u otras Universidades?
4. ¿Dependía económicamente de sus padres?
5. ¿Con quién residía?
6. ¿Esto fue factor de estabilidad o no para sus estudios?
7. ¿Residía con sus padres?
8. ¿Tenía personas a cargo?
9. ¿Trabajaba?
10. ¿Tenía alguna beca?
11. ¿Antes de ingresar a un programa académico de la Universidad hizo parte de algún semillero universitario?
12. ¿Recibió alguna orientación vocacional antes de ingresar a la ciudadela regional de oriente?

Información de su contexto familiar:

13. ¿Cuál es el nivel educativo de sus padres?
14. ¿Qué importancia le dan sus padres al estudio?
15. ¿Su familia apoyó su ingreso a la Universidad y/o la carrera que inició?
16. ¿Para su familia es importante que usted tenga una carrera profesional?
17. ¿Existen profesionales en su familia?
18. ¿En su familia se promueve la lectura y la escritura?

19. ¿Para su familia es igual de importante el trabajo y el estudio?

20. ¿Cuál fue la reacción de su familia cuando decidió no continuar con los estudios universitarios?

Adaptación a la vida universitaria:

21. ¿Qué creencias o imágenes tenía de la Universidad antes de ingresar a ella?

22. ¿Las relaciones con los compañeros fueron determinantes en su adaptación a la universidad?

23. ¿Las relaciones con los profesores fueron determinantes en su adaptación a la universidad?

24. ¿Tiene algún tipo de discapacidad o de necesidad educativa especial?

25. ¿Cuáles considera fueron los mayores obstáculos o dificultades en su proceso de adaptación a la vida universitaria?

Interacción con la cultura académica universitaria:

26. ¿Durante su permanencia en la universidad hubo metodologías de los cursos más afines con su estilo de aprendizaje?

27. ¿Cómo enfrentó el grado de exigencia de los cursos que recibió en la universidad?

28. ¿Sus habilidades y hábitos de lectura y de escritura le permitieron corresponder a las exigencias como estudiante lector y como estudiante escritor planteadas por los diferentes profesores en sus cursos?

29. ¿Cómo experimentó la relación con los saberes (teorías, conceptos, autores) y con las prácticas (métodos, procedimientos, técnicas, rutinas) propias de la disciplina o profesión de su elección?

30. ¿En su relación con la vida universitaria se sintió confrontado en sus ideas, creencias y valores sobre el mundo y sobre los otros?

31. ¿Qué fue lo que más le gustó y le interesó de la Universidad, en su tiempo de permanencia en ella?

32. ¿Qué es lo que más le cuestiona o le critica a la Universidad?

33. ¿Cómo experimentó la relación de los discursos académicos con las prácticas propias del campo de saber o de conocimiento de la profesión de su elección?

34. ¿Podría nombrar tensiones o rupturas que obstaculizaron la interacción académica?

35. ¿Si tuviera que comparar la cultura académica de la Institución Educativa donde se formó de la cultura académica universitaria, qué aspectos nombraría como habituales o comunes?

Situaciones problemáticas que incidieron en la decisión de abandono de los estudios universitarios:

36. ¿Durante su permanencia en la universidad se le presentó alguna calamidad doméstica o alguna dificultad familiar que le obligó a abandonar los estudios universitarios?
37. ¿Se le presentaron exigencias administrativas que incidieron en su determinación de abandonar los estudios universitarios?
38. ¿Se le presentaron dificultades académicas en algunos cursos que recibió en la universidad? Incidieron ellas en su determinación de abandonar los estudios universitarios?
39. ¿Encontró limitadas condiciones físicas y de infraestructura (dotación de recursos) en la sede regional? Incidieron ellas en su determinación de abandonar los estudios universitarios?
40. ¿Durante su permanencia en la universidad experimentó la sensación de que la carrera elegida no era la más afín con sus talentos e intereses?
41. ¿Se le presentaron dificultades en la organización del tiempo impidiéndole atender otras actividades y compromisos de su vida laboral, social, afectiva, familiar.
42. ¿La escasez de recursos económicos le impidió su permanencia en la universidad?
43. ¿Recibió apoyo y orientación de otras personas antes de tomar la decisión de abandonar los estudios universitarios?
44. ¿Desde su punto de vista, otros factores diferentes de los anteriores, incidieron en su decisión de abandonar sus estudios universitarios?
45. Hoy, ¿cómo valora su decisión de abandonar los estudios universitarios?

Anexo No. 2

Instrumentos individualizados para la entrevista en profundidad #2 con estudiantes participantes

Participante 1

1. Planteó que los programas académicos eran escasos y que por eso se vio restringida en la elección de carrera, sin más opción que la Ingeniería de Alimentos ¿Esta situación incidió en su desmotivación por el estudio?
2. ¿Qué características esperaba encontrar en los profesores de la Universidad?
3. En la entrevista anterior afirmó que la lectura y la escritura no le habían hecho falta en su proceso formativo ¿En qué situaciones si ha precisado de ellas? En qué situaciones ha sentido la necesidad de tener una mejor formación frente a ellas?
4. ¿Cuáles fueron los obstáculos que le impidieron asumir la complejidad o grado de dificultad de las materias del primer semestre?
5. Considera que es defendible la afirmación de que “uno aprende más en la mañana que en la tarde” “Esto implica que, desde el punto de vista del aprendizaje, de ninguna manera las tardes son productivas?”
6. En la entrevista anterior comparaba la experiencia formativa vivida en el Sena con la de la Universidad. ¿Consideras que la primera se convirtió en un obstáculo para aceptar la cultura académica de la universidad? Qué experiencias formativas del Sena esperabas encontrar en la Universidad?
7. La oferta de cursos sin el cumplimiento de prerrequisitos (tomar cálculo o física sin haber cursado matemáticas, por ejemplo) y la falta de articulación de los cursos, afectó de manera directa su desempeño académico?
8. En la entrevista destaca el valor de conocimientos que tengan alguna aplicabilidad. Sin embargo, no todos tienen esa cualidad. Qué sugiere frente a los conocimientos teóricos que hacen parte del plan de estudios de programas universitarios?
9. En la entrevista inicial habló de su buen desempeño como estudiante en el colegio y en el Sena. Por qué los conocimientos y logros obtenidos en estas instituciones no permitieron obtener un buen desempeño académico en la universidad?
10. Si es parte de la formación académica de cada carrera, dar sentido a procedimientos, reglas, técnicas, algoritmos ya establecidos, aplicables a la solución de problemas, por qué afirma que en la academia “le enseñan así como los caballitos, no lo dejan mirar a otra parte, como un pensamiento transversal. Un ejercicio se tiene que hacer así, no lo dejan



buscar alternativas...

11. ¿Recuerda cuál era su estado emocional al tomar la decisión de abandonar los estudios Universitarios? ¿Cómo lo expresó? ¿A quiénes?
12. ¿Al día de hoy, qué sentimientos le genera la decisión de haber salido de la Universidad?
13. ¿Qué consecuencias le ha dejado el salir de la universidad?
14. ¿Volvería a aspirar a la Universidad?

Participante 3

1. ¿Donde cursó la Tecnología en Administración de Empresas Agropecuarias? ¿Terminó satisfactoriamente sus estudios allí? ¿En qué año recibió el título?
2. ¿Cuáles considera fueron los mayores obstáculos o dificultades en su proceso de adaptación a la vida universitaria?
3. ¿Qué características esperaba encontrar en los profesores de la Universidad?
4. ¿Encuentra diferencias entre los profesores de la Tecnología en Administración de Empresas Agropecuarias y los profesores de Medicina Veterinaria?
5. ¿Si tuviera que comparar la cultura académica de la Institución Tecnológica donde se formó con la cultura académica universitaria, qué aspectos nombraría como habituales o comunes?
6. Señala en la entrevista que en su ingreso a la Universidad no disponía de una competencia escrita que le permitiese enfrentar exigencias académicas relacionadas con la escritura. Después de siete años de permanencia en la universidad continuó siendo esto un obstáculo para usted?
7. En la entrevista plantea que “simplemente iba y recibía clase y salía a cumplir con mis labores” ¿Qué estrategias de estudio utilizaba para rendir académicamente? ¿Esta situación fue una dificultad para obtener un mejor desempeño académico?
8. Manifiesta dificultades de tiempo como un asunto que condicionó el rendimiento académico y la construcción de relaciones con compañeros y profesores. A pesar de esto ¿Logro hacer parte de algún grupo de estudio?
9. En la entrevista, emerge una idea de la evaluación basada en logros o resultados mínimos. Desde esta perspectiva el esfuerzo del estudiante se concentra en lo mínimo que

se necesita para ganar una materia ¿Tuvo incidencia esta idea en su desempeño académico? ¿Se ha preguntado acerca de cómo llegó a tener esta idea de la evaluación?

10. En diferentes apartes de la entrevista anterior ha afirmado que si un estudiante tiene dificultades económicas, si ha puesto su mejor esfuerzo, si sólo le faltan dos décimas para ganar, si ha permanecido durante varias cohortes en la Universidad, el profesor debe ser más blando en la evaluación de sus aprendizajes. Desde diferentes perspectivas: ¿Lo considera justo con otros compañeros? ¿Contradice esto las cualidades de la evaluación en el ámbito universitario (objetividad, homogeneidad, rigor, igualdad)?

11. Ha planteado de manera reiterada la importancia de la práctica y del trabajo de campo para el médico veterinario. Entonces, ¿Qué papel cumplen en el desarrollo de la profesión los discursos teóricos y la actividad de investigación con las que se relacionó durante su proceso de formación?

12. Habla de las generaciones de médicos veterinarios anteriores y actuales, señalando diferencias en torno a la importancia que daban al trabajo de campo ¿En qué aspectos se siente usted mejor preparado que los médicos veterinarios anteriores?

13. Plantea que el médico veterinario debe dedicarse al trabajo de campo en un 80%, ¿En que ocuparía ese otro 20%?

14. En la entrevista se refiere a la investigación como una actividad de búsqueda o consulta de información. ¿Fue esta la idea de investigación que le transmitió el programa de Medicina Veterinaria? ¿A lo largo de la carrera conoció otros niveles de la investigación científica y su contribución al desarrollo de este campo?

15. ¿Considera usted que la apropiación de los discursos teóricos y de la estructura argumental que caracteriza a la Medicina Veterinaria se alcanza con el simple acceso a fuentes de información relacionadas con este campo?

16. ¿Se puede ser médico veterinario sin necesidad de pasar por una universidad?

17. Habla del estudio como una inversión que no le ha generado buenas ganancias ¿Qué asuntos positivos le ha dejado haber estudiado en la Universidad?

18. Plantea que por dedicarse a estudiar perdió mucho dinero y a su familia ¿Qué responsabilidad tiene la Universidad en estos asuntos? ¿Qué responsabilidad tiene usted?

19. ¿Recuerda cuál era su estado emocional al tomar la decisión de abandonar los estudios Universitarios? ¿Cómo lo expresó? ¿A quiénes?

20. ¿Al día de hoy, qué sentimientos le genera la decisión de haber salido de la Universidad?

Participante 4

1. ¿Con quién residía cuando comenzó estudios en la Universidad? ¿Esto fue factor de estabilidad o no para sus estudios?
2. En la entrevista inicial señala que la carrera de psicología era su primera opción. En su proceso adaptativo a la Universidad ¿qué significó tener que ingresar a la carrera de segunda opción, Bibliotecología?
3. ¿Cómo consigue reorientarse vocacionalmente, primero, hacia el programa de Bibliotecología, y luego hacia el programa de Gestión Cultural?
4. Si sus padres no promovieron su ingreso a la universidad, ni su formación como lectora ¿qué le movió a estudiar en una universidad y a ser a una lectora competente?
5. ¿Cuál es su apreciación, desde el proceso de aprendizaje, sobre la modalidad de estudio elegida para el programa de Gestión Cultural: presencialidad concentrada en fines de semana?
6. ¿Cómo se desarrollaron los procesos evaluativos en la carrera? ¿Tuvo dificultades en este aspecto en la universidad?
7. ¿Qué estrategias de estudio utilizaba con mayor frecuencia, para sortear dificultades de aprendizaje?
8. ¿Cómo experimentó la relación entre los discursos académicos y las prácticas, pertenecientes al campo de conocimiento de la profesión elegida?
9. ¿Al comparar la cultura académica de la institución educativa donde cursó la secundaria con la cultura académica universitaria, qué aspectos le parecen comunes?
10. En un apartado de la entrevista anterior dijo que en la Seccional: “se sentía la vida académica desde la afectividad, desde la cercanía” ¿Cree que esas son condiciones relevantes para la adaptación a la cultura universitaria? ¿Por qué?
11. En la entrevista anterior cuestionó la elección de los profesores para las sedes regionales. Según su punto de vista ¿Qué aspectos debe considerar la selección de profesores para las sedes regionales?
12. Con respecto a dificultades que incidieron en la decisión de abandono de los estudios universitarios habla de la experiencia de la práctica: “yo me la estaba disfrutando, hasta que llegó el momento en que la asesora me dijo que yo no tenía nada que ver allá, usted tiene es que concentrarse en hacer el proyecto” ¿Qué actividades no era pertinente desarrollar en el contexto de la práctica, según su asesora? ¿Porqué estas actividades interferían con el desarrollo de su proyecto?
13. Nombró en la primera entrevista que las dificultades de tiempo no le permitieron ser una excelente estudiante ¿Cómo piensa sortear esta dificultad cuando reingrese a la



universidad?

14. En la entrevista anterior describe dificultades en el trámite de asuntos académicos y administrativos que incidieron de alguna forma en la salida de la universidad? Considera que dicho trámite fue justo, así como las consecuencias que generó para usted? ¿Por qué no recurrió a instancias como el Comité de Asuntos estudiantiles de la Facultad de Artes y al Comité de Asuntos Estudiantiles de pregrado para resolver su problema?

15. Expresó que es muy injusto no poder continuar en este momento y tener que esperar 5 años porque así lo establece la norma universitaria. ¿Por qué razón le parece injusto y cuál es su cuestionamiento a la norma universitaria? ¿Qué significa, considerando lo personal, lo laboral, lo económico, lo familiar, estar por fuera de la universidad durante 5 años?

16. Anteriormente había salido del programa de Bibliotecología, de Ciudad Universitaria y recientemente, del programa de Gestión Cultural, de la Seccional Oriente ¿Por qué cree que se repitió este episodio en su vida? ¿Qué la motiva a terminar en esta ocasión?

17. ¿Al día de hoy, que sentimientos le genera estar por fuera de la Universidad?

Participante 8

1. ¿Con quién residía cuando comenzó estudios en la Universidad?

2. ¿Esto fue un factor que le generó estabilidad para sus estudios?

3. ¿Qué características esperaba encontrar en los profesores de la Universidad?

4. En la entrevista anterior manifestó que le gustaba la contaduría a pesar de que no era muy buena para las matemáticas, teniendo esto presente ¿Qué estrategias de estudio utilizó para no tener dificultades con las matemáticas?

5. ¿El modo de evaluación de los cursos tuvo alguna incidencia en su desempeño académico? Comparte los modos de evaluación que se aplican en la Universidad? ¿Cuáles son sus cuestionamiento a la evaluación en la Universidad?

6. La dificultad para establecer de relaciones con los compañeros fue un factor que se sumó a la decisión de no continuar en la universidad ¿En qué medida esta dificultad es atribuible a limitaciones personales tuyas? ¿Al fenómeno de la exclusión por parte de los compañeros? ¿A la ausencia de acciones institucionales que fortalezcan la dimensión relacional entre estudiantes y profesores?

7. Planteó en algún momento de la entrevista anterior que “siempre hacía lo que quería” con referencia a la elaboración de los trabajos académicos. ¿Considera que esa posición tuvo incidencia en su desempeño en la vida académica y en la elección de mejores compañeros de estudio?

8. En la entrevista anterior expresa, entre otras posiciones, que sólo hace lo que le gusta y que estudia, de manera selectiva, lo que le gusta ¿Cómo afronta entonces, situaciones en las

que hay que hacer cosas que no siempre le gustan a uno? La cultura académica universitaria la movilizó hacia procesos de una mayor apertura?

9. Planteó que a veces prefería perder los exámenes a estar con los “nerds” ¿Qué es lo que cuestiona de ellos?
10. En la entrevista señala que prefería hacer consultas en la internet que preguntarle a los profesores. Explique las razones.
11. ¿Qué rasgos encontró en los profesores de la Universidad que la inhibieron para tener un acercamiento con ellos? ¿Logró con algún o algunos profesores construir una relación que hiciera posible una interacción dentro y fuera de la clase?
12. ¿Durante el tiempo de permanencia en la universidad el uso de las tecnologías aplicadas a la Contaduría le permitió construir otra mirada sobre las mismas?
13. En la entrevista expresa que no es afín a Facebook, ni a twitter y que no le gustan las herramientas de la tecnología. Explique las razones.
14. En la entrevista anterior se hacen afirmaciones muy generales que descalifican el curso de metodología de la investigación. Precise los aspectos que le cuestiona a este curso: profesor, enfoque, contenidos, metodología, evaluación.
15. Haber elegido una carrera con una duración de 5 años siempre fue factor de desmotivación para usted y su familia ¿No cree que invertir ese tiempo y hacer los esfuerzos necesarios para graduarse, hacía parte de sus sueños de ser contadora?
16. ¿Recuerda cuál era su estado emocional al tomar la decisión de abandonar los estudios Universitarios? ¿Cómo lo expresó? ¿A quiénes?
17. ¿Qué significa estar por fuera de la universidad durante 5 años?
18. ¿Volvería a aspirar a la Universidad?
18. ¿Qué consecuencias ha traído a su vida la decisión de abandonar los estudios universitarios?
19. ¿Al día de hoy, qué sentimientos le genera la decisión de haber salido de la Universidad?

Participante 9

1. En la entrevista plantea que había cursado un semestre antes de presentarse a la Universidad de Antioquia. ¿A qué programa se presentó, en qué modalidad y cuáles fueron las razones de su retiro?
2. ¿Qué características esperaba encontrar en los profesores de la Universidad?

3. ¿Las relaciones con los profesores fueron determinantes en su adaptación a la universidad?
4. En la entrevista señala que había dos profesores que admiraba. ¿Qué admiraba de ellos?
5. Plantea que descubrió habilidades sociales que no veía en usted, durante su formación en el colegio ¿Qué le facilitó ese proceso? ¿Por qué cree que no las había descubierto antes?
6. ¿Se sintió confrontado por exigencias propias de la cultura académica?
7. ¿Cómo fueron los procesos de evaluación en la carrera?
8. En la entrevista destaca la importancia de la práctica en el aprendizaje de los contenidos de la formación. Entonces, ¿Qué papel cumplen en el desarrollo de la profesión los discursos teóricos y la actividad de investigación con las que se relacionó durante su proceso de formación?
9. Planteó que una de las razones para estudiar Ingeniería de Sistemas era que le gustaba la tecnología ¿Qué asuntos encontró en la carrera que lo alejaron de esa apreciación y le hicieron desmotivar?
10. Manifestó algunas dificultades al inicio de la carrera relacionadas con la adaptación a la metodología de estudio virtual ¿Considera que un estudiante en la actualidad esta preparado para realizar una carrera en la modalidad virtual?
11. Expresa que cuando le ofrecieron el programa no le dieron la información necesaria, ni le describieron la modalidad de formación ¿Esto fue un factor que generó deserción en el programa?
12. Usted afirma que la formación universitaria no está enfocada hacia la formación de emprendedores y que, por el contrario, hay un mayor énfasis en formar fuerza de trabajo para el campo laboral. De qué manera lo experimentó en su trayecto de formación?
13. En la entrevista señala que siempre ha tenido que conseguir su propio dinero para subsistir y ser independiente, ¿Cree que eso fue un limitante para terminar la carrera?
14. En su condición de estudiante tuvo conocimiento del programa de permanencia estudiantil de la Dirección de Bienestar Universitario, en donde una de sus acciones es la de prestar apoyo económico a estudiantes en situación de vulnerabilidad?
15. ¿Buscó apoyo o consejo en un profesor al tomar la decisión de abandonar los estudios universitarios?
16. ¿Recuerda cuál era su estado emocional al tomar la decisión de abandonar los estudios



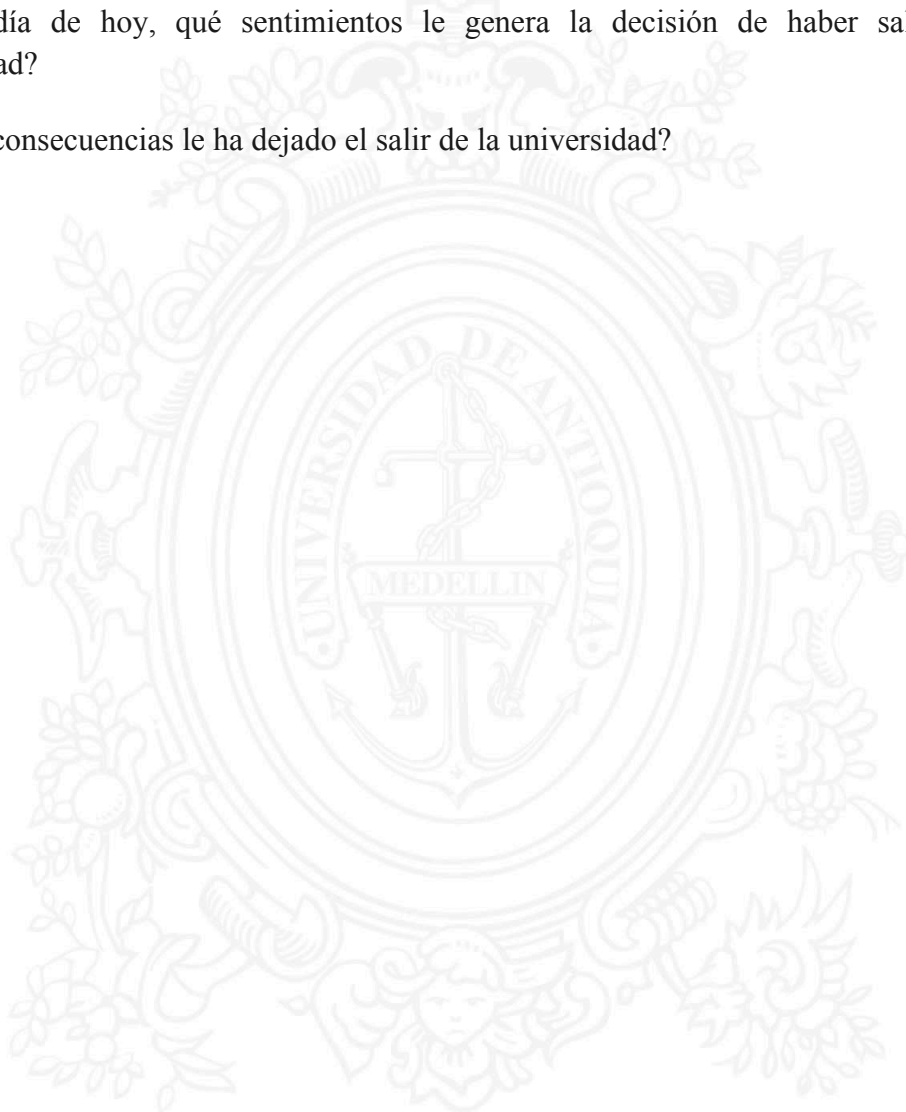
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Universitarios? ¿Cómo lo expresó? ¿A quiénes?

17. ¿Al día de hoy, qué sentimientos le genera la decisión de haber salido de la Universidad?

18. ¿Qué consecuencias le ha dejado el salir de la universidad?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Instrumento para entrevista semiestructurada con profesores participantes

Presentación:

En el marco del trabajo de grado de la Maestría en Educación, Línea de Pedagogía Social denominado “Interacción entre culturas locales y culturas académicas, una lectura sobre el abandono estudiantil universitario en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia, periodo 2010-2013”, le invitamos a participar en esta entrevista que tiene como propósito identificar los informantes claves que pueden proveer información relevante sobre la forma como se va configurando una situación –en la que intervienen diferentes actores de la vida académica– que da lugar a la determinación, por parte del estudiante, de abandonar los estudios universitarios.

El abandono estudiantil universitario tiene incidencia en los indicadores de cobertura y de eficiencia de la educación superior y ha sido estudiado, principalmente, desde perspectivas descriptivas centradas en la caracterización de los factores que intervienen en la decisión del estudiante de abandonar sus estudios así como en los programas que garantizan la permanencia estudiantil. Este estudio busca indagar, desde una perspectiva cultural que permita otra lectura sobre el fenómeno, cuestiones que han sido problemáticas para los estudiantes en su tránsito por la academia, destacando aquellos asuntos académicos y de la cultura universitaria que han obstaculizado o no la continuidad de los estudios.

En esta entrevista se formulan preguntas a profesores de la seccional sobre tres tópicos relacionados con el problema de investigación.

El contenido de la entrevista será utilizado solo con fines de la presente investigación y se guardará con total confidencialidad los nombres y la información personal de cada uno de los participantes.

Información personal del profesor

Nombres y apellidos

Unidad Académica a la que pertenece

Programa académico de la sede regional

Área de conocimiento

Nombre del curso _____

Nivel de estudios _____

Años de experiencia como profesor universitario _____

Años de experiencia como profesor de sede regional _____

Municipio donde reside _____ Años de residencia _____

Parte 1. Sobre los estudiantes

1. ¿Se interesa usted por saber cuáles de sus estudiantes ingresaron al programa por primera o segunda opción? Encuentra diferencias en el desempeño académico en unos y en otros? ¿Cuáles?
2. ¿Qué diferencias (académicas, cognitivas, culturales, entre otras) encuentra entre los estudiantes de las sedes regionales de la Universidad de Antioquia y los estudiantes de la sede central?
3. ¿Qué consideración le merece a usted la condición socioeconómica de estudiante-trabajador?
4. ¿Admite flexibilidad en la evaluación cuando las circunstancias laborales u otras que se le presentan a los estudiantes, así lo ameritan?

Parte 2. Interacción del profesor con la cultura local

5. Desde su punto de vista, ¿Cuáles son las potencialidades y factores que favorecen el desempeño académico de los estudiantes de la región y cuáles son aquellos otros que lo pueden desfavorecer?
6. En las regiones se presenta una dicotomía: se genera conocimiento o se transfiere el conocimiento de las “grandes urbes” o sede central a la zona rural o periférica. ¿Usted qué opina al respecto? ¿Es posible generar conocimiento a partir del reconocimiento de los saberes de las comunidades locales?
7. ¿Qué aspectos tiene en cuenta para realizar una lectura y apropiación del territorio y de la cultura local?, y ¿cómo los visibiliza en sus clases?
8. ¿Qué adaptaciones curriculares o cambios significativos introduce en sus cursos cuando los desarrolla en las Sedes Regionales?

9. Como profesor en las regiones ¿Qué estrategias utiliza en la enseñanza, en el marco del contexto local/regional en el que desarrolla sus cursos?

Parte 3. El profesor ante el fenómeno de abandono estudiantil universitario

10. ¿Qué aspectos de la cultura académica escolar son un obstáculo para la adaptación del estudiante a la cultura académica universitaria?

11. ¿Considera que las relaciones entre estudiantes y, entre profesores y estudiantes, contribuye o tiene un peso significativo en la adaptación a la vida universitaria? ¿A través de qué acciones usted lo favorece?

12. ¿Se siente confrontado cuando un estudiante cancela su curso o abandona el mismo?

13. ¿Ha hecho acompañamiento a algún estudiante que tenga dificultades y se encuentre en riesgo de abandonar la universidad? ¿De qué manera y en qué aspectos?

14. ¿A través de qué acciones los profesores pueden contribuir significativamente a la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria y usted en particular qué acciones ha desarrollado para favorecer dicha adaptación?

15. En general, considera que sus colegas se esfuerzan por atender a cuestiones relacionadas con la atención a los estudiantes para conocer las razones de sus fracasos, de sus ausencias, de sus dificultades para permanecer en la Universidad?

Anexo N. 4.

Consentimiento informado

INTERACCIÓN ENTRE CULTURAS LOCALES Y CULTURAS ACADÉMICAS.

UNA LECTURA SOBRE EL ABANDONO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO

EN LA SECCIONAL ORIENTE DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Hola, mi nombre es Santiago Alexander Muñoz Ocampo y soy estudiante de la Maestría en Educación, de la Universidad de Antioquia. Actualmente me encuentro adelantando mi trabajo de grado, que tiene como objetivo: Caracterizar desde un enfoque cultural la interacción entre culturas locales y culturas académicas en la búsqueda de otra lectura sobre el fenómeno del abandono estudiantil universitario, en la Seccional Oriente, de la Universidad de Antioquia.

Su participación en el estudio consiste en brindar información sobre la experiencia de abandono de los estudios universitarios en dos entrevistas que serán fielmente transcritas, con el propósito de producir un relato que reconstruye un trayecto de su vida, en el que se describe la situación que dio lugar a la decisión de abandono de los estudios. Este relato se incorporará a la estructura del trabajo de grado cuando usted revise y declare que existe total correspondencia entre la vivencia de los hechos y su materialidad en la escritura.

Desde el punto de vista ético me comprometo como investigador a mantener en el anonimato y tratar con confidencialidad toda información relacionada con su identidad y, a dar un tratamiento ético a la información contenida en las fuentes directas (entrevistas y relatos).

Su elección como informante clave en esta investigación es de vital importancia para el cumplimiento de los objetivos de esta investigación porque preciso de la colaboración de personas que hayan experimentado recientemente la situación de abandono de los estudios universitarios. Su participación en el estudio es voluntaria y, si en algún momento de la investigación no desea continuar, se encuentra en total libertad para retirarse llevando consigo la información que le pertenece. Así mismo, si en las entrevistas encuentra alguna pregunta que no desea responder también tiene la posibilidad de abstenerse de hacerlo.

Si acepta participar, le pido que por favor ponga un () en el cuadro de abajo que dice “Sí quiero participar” y escriba su nombre.

Si no quieres participar, no ponga ningún (), ni escriba su nombre.

Sí quiero participar

Nombre: _____

Firma _____



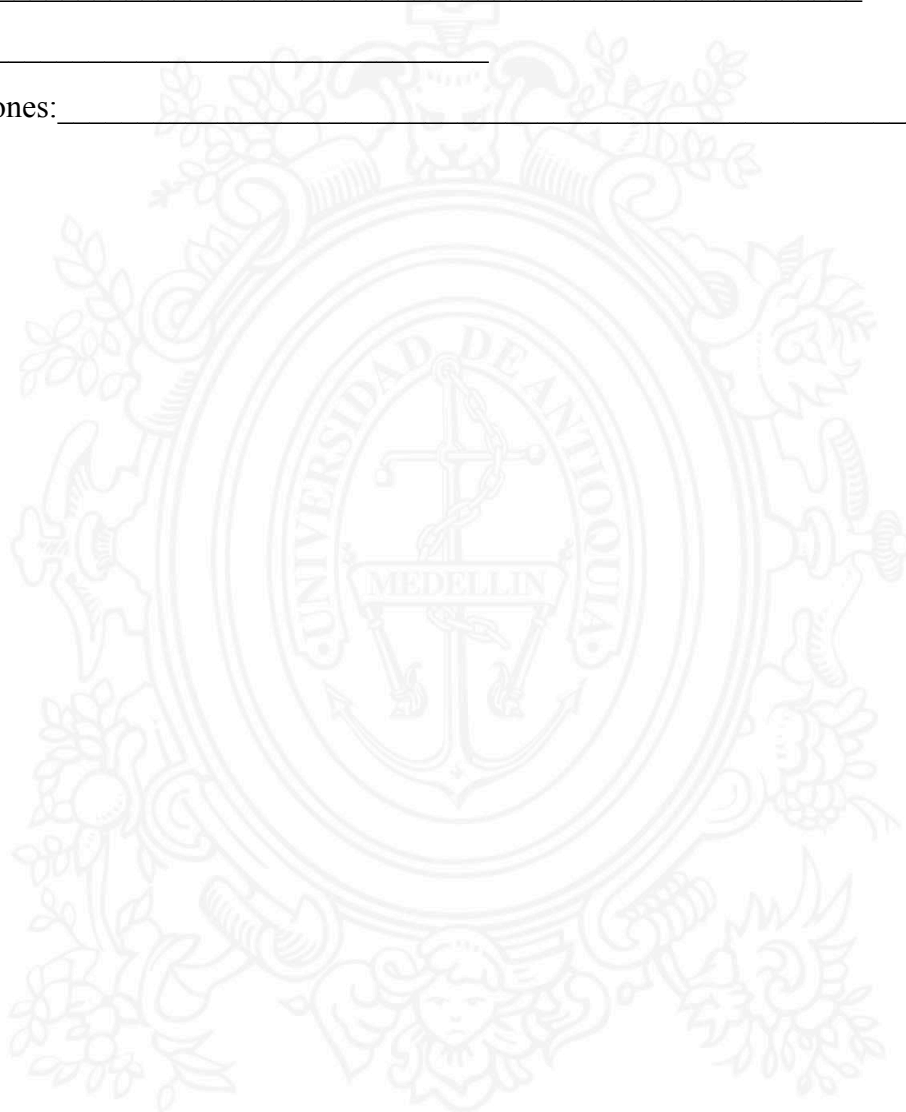
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Firma del investigador

Fecha: _____

observaciones: _____



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3