

Estudio del impacto de los Programas PAES y PEAMA. Educación inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia

admisión, permanencia y graduación

Dirección Nacional de Bienestar Universitario
Vicerrectoría General



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Estudio del impacto
de los Programas PAES y PEAMA.
Educación inclusiva en la
Universidad Nacional de Colombia

**Estudio del impacto
de los Programas PAES y PEAMA.
Educación inclusiva en la
Universidad Nacional de Colombia**

MARTHA LUCÍA ALZATE POSADA
DIRECTORA

KAROL LILIANA COLMENARES ESPINEL
ASESORA

MAYRA LILIANA PAREDES AGUILAR
PROFESIONAL DE APOYO

DANIEL RODRÍGUEZ CHAVES
PROFESIONAL DE APOYO



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Rectora

Dolly Montoya Castaño

Vicerrector General

Pablo Enrique Abril Contreras

Vicerrector Académico

Carlos Augusto Hernández Rodríguez

Directora Nacional de Bienestar Universitario

Martha Lucía Alzate Posada

Coordinadora del proyecto de inversión

Karol Liliana Colmenares Espinel

Equipo del proyecto de inversión

Karol Liliana Colmenares Espinel

Mayra Liliana Paredes Aguilar

Daniel Rodríguez Chaves

Publicación

Dirección Nacional de Bienestar Universitario

Impresión

Charlie's Impresores Limitada

Primera edición, Febrero 2019

Bogotá, Colombia.

Esta publicación fue realizada en el marco del proyecto de inversión “Estudio del Impacto de los Programas de Admisión Especial (PAES y PEAMA) en términos de admisión, permanencia y graduación, en el marco de las Políticas de Inclusión Educativa en la Universidad Nacional de Colombia” de la Dirección Nacional de Bienestar Universitario, que está dentro del Plan Global de Desarrollo 2016 - 2018.

Tabla de contenido

Índice de Tablas	9
Índice de figuras.....	11
Agradecimientos	23
Presentación	25
Marco conceptual.....	29
¿Qué es la Educación Inclusiva?	29
¿Qué establecen las Políticas de Inclusión a Nivel Internacional?.....	36
¿Qué Políticas de Inclusión existen a Nivel Nacional?	37
¿Cuáles son los Programas de Educación Inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia?	44
¿Qué son los Programas PAES?.....	46
¿En qué consiste el Programa PAES Integrantes de Comunidades Indígenas?	46
¿En qué consiste el Programa PAES Mejores Bachilleres de Municipios Pobres?.....	48
¿En qué consiste el Programa PAES Mejores Bachilleres?	48
¿En qué consiste el Programa PAES Mejores Bachilleres de Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal?.....	49
¿En qué consiste el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia?	50
¿Qué es el Programa PEAMA?.....	52
¿En qué consiste el PEAMA Sede Amazonia?.....	54
¿En qué consiste el PEAMA Sede Caribe?.....	55
¿En qué consiste el PEAMA Sede Orinoquia?	56
¿Qué otras reglamentaciones existen del PEAMA?	57
¿Qué es una evaluación de impacto?	59
¿Qué es una evaluación de proceso?.....	60
Marco Metodológico	61
¿Qué diseño se usó para este estudio?	61
¿Cuál fue la población objeto del estudio?.....	61
¿Qué variables se tuvieron en cuenta en el estudio?	62

¿Cuáles instrumentos se utilizaron en el estudio?	62
¿Cuál fue el procedimiento implementado para la recolección de la información requerida por el estudio?	65
¿Cómo se hizo el análisis de los datos en el estudio?.....	66
¿Qué consideraciones éticas se tuvieron en cuenta en el estudio?	68
Resultados	71
¿Cómo fue la admisión de los aspirantes en la cohorte 2011-1?	72
¿Por qué estudiar en la UN desde el punto de vista de los estudiantes que ingresaron en la cohorte 2011-1?.....	72
¿Cómo se enteraron de los Programas PAES y PEAMA, los estudiantes que ingresaron en la cohorte 2011-1?.....	74
¿Cómo fue la admisión de las personas inscritas en la cohorte 2011-1, que aspiraban a un cupo en la UN?	77
¿Cuántas mujeres y cuántos hombres fueron admitidos en el 2011-1?	81
¿Qué edad tenían los aspirantes que fueron admitidos en la cohorte 2011-1, al momento de la admisión?.....	82
¿A qué estrato socioeconómico pertenecían los aspirantes que fueron admitidos en la cohorte 2011-1?.....	83
¿De dónde venían los aspirantes que fueron admitidos a través de los Programas PAES y PEAMA?	85
¿A qué sede entraron?	91
¿Qué carreras escogieron los aspirantes que fueron admitidos a través de los Programas PAES y PEAMA?.....	93
¿Cuáles fueron los índices de absorción por programa curricular?.....	97
¿Con qué puntaje ingresaron los admitidos en la cohorte 2011-1 a la Universidad?.....	112
¿Y qué pasó cuando fueron admitidos a través de los Programas PAES y PEAMA?	113
¿Qué beneficios tuvieron los admitidos a través de los programas PAES y PEAMA en la cohorte 2011-1?.....	115
¿Qué aspectos se deben fortalecer en los programas PAES y PEAMA, según sus admitidos en la cohorte 2011-1?	121
¿Cómo fue la permanencia de los aspirantes en la cohorte 2011-1?	138
¿Cómo fue la adaptación de los estudiantes admitidos en la cohorte 2011-1, a través de los Programas PAES y PEAMA?	154
¿Qué les ayudó a los estudiantes y egresados PAES y PEAMA entrevistados, a adaptarse a la nueva ciudad?	158
¿Qué les ayudó a los estudiantes y egresados PAES y PEAMA entrevistados, a adaptarse a la Universidad?	162
¿Qué impacto tuvo la UN en la vida de los estudiantes que ingresaron a través de PAES y PEAMA en la cohorte 2011-1?	165
¿Cómo fue la experiencia de los estudiantes que ingresaron a través de	

PAES y PEAMA en el 2011-1, con el Sistema de Bienestar Universitario?.....	182
¿Cómo fue la experiencia de los estudiantes que ingresaron en el 2011-1 a través de los Programas PAES y PEAMA con el Componente académico?.....	237
¿Qué factores se asociaron al desenlace académico según el Análisis de Correspondencias Múltiples?.....	244
¿Cómo fue el egreso de los estudiantes que ingresaron en la cohorte 2011-1? ...	288
¿Qué pasó con los egresados PAES y PEAMA?	290
¿Cuál fue el impacto a nivel personal, familiar y para las regiones, que tuvieron los programas PAES y PEAMA?.....	297
¿Cómo ha sido el proceso de admisión y permanencia de los estudiantes que ingresaron a través de los programas PAES Víctimas y PEAMA Sede Tumaco desde su apertura?.....	309
¿Qué impacto ha tenido la UN en los programas PAES Víctimas y PEAMA Sede Tumaco desde su apertura?	319
¿La UN brindó una educación inclusiva a sus estudiantes PAES y PEAMA?	327
Equidad	328
Calidad	330
Diversidad.....	333
Interculturalidad.....	336
Participación.....	339
Limitaciones	343
Conclusiones.....	345
Recomendaciones.....	355
Referencias.....	361

Índice de tablas

Tabla 1. Dimensiones de la Escala para determinar el impacto de los Programas PAES y PEAMA en la cohorte 2011-1.	64
Tabla 2. Índices de absorción según el tipo de admisión. Cohorte 2011-1.	78
Tabla 3. Total de estudiantes admitidos por tipo de admisión, matriculados y no matriculados. Cohorte 2011-1.	135
Tabla 4. Nivel de formación de las personas admitidas que no se matricularon que diligenciaron el cuestionario. Cohorte 2011-1.	138
Tabla 5. Porcentaje de participación en el instrumento “Escala para determinar el impacto de los programas PAES y PEAMA” por tipo de admisión. Cohorte 2011-1.	165
Tabla 6. Porcentaje de respuestas según el grado de acuerdo con el impacto que la UN tuvo en los estudiantes PAES, frente a las dimensiones del instrumento “Escala para determinar el impacto de los Programas PAES y PEAMA”. Cohorte 2011-1.	168
Tabla 7. Porcentaje de respuestas según el grado de acuerdo con el impacto que la UN tuvo en los estudiantes PEAMA, frente a las dimensiones del instrumento “Escala para determinar el impacto de los Programas PAES y PEAMA”. Cohorte 2011-1.	169
Tabla 8. Porcentaje específico de acuerdo y desacuerdo con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a las dimensiones analizadas del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según por Sede Andina. Cohorte 2011-1.	173
Tabla 9. Porcentaje específico de acuerdo y desacuerdo con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a las dimensiones analizadas del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, Según tipo de admisión especial. Cohorte 2011-1.	175
Tabla 10. Distribución por sexo de los egresados por cada tipo de admisión especial. Cohorte 2011-1.	288
Tabla 11. Total de estudiantes matriculados por cada tipo de admisión en cada periodo académico. Cohortes 2014-1 a 2016-3.	311
Tabla 12. Total de admitidos por el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia, por cada Programa Curricular. Cohortes 2014-1 a 2016-3.	315
Tabla 13. Total de admitidos por el Programa PEAMA Sede Tumaco, por cada Programa Curricular. Cohorte 2015-1.	317
Tabla 14. Porcentaje de estudiantes que respondieron el instrumento Escala de impacto de los programas PAES y PEAMA. Cohorte PAES Víctimas 2014-1 a 2016-3 y PEAMA Sede Tumaco 2015-1.	319

Índice de Figuras

Figura 1. Porcentaje de admitidos según cada tipo de admisión. Cohorte 2011-1.	78
Figura 2. Total de admitidos por cada Programa de Admisión Especial PAES. Cohorte 2011-1.	79
Figura 3. Total de admitidos por cada Sede de Presencia Nacional donde se ofertó el PEAMA. Cohorte 2011-1.	80
Figura 4. Puntaje total en el examen de ingreso de los admitidos a la UN según tipo de admisión. Cohorte 2011-1.	80
Figura 5. Porcentaje de admitidos por tipo de admisión distribuidos por sexo (PAES a la izquierda, PEAMA a la derecha). Cohorte 2011-1.	81
Figura 6. Total de admitidos por cada tipo de PAES según edad al momento de la admisión. Cohorte 2011-1.	82
Figura 7. Total de admitidos por cada tipo de PEAMA, según edad al momento de la admisión. Cohorte 2011-1.	83
Figura 8. Total de aspirantes que fueron admitidos por cada tipo de PAES según estrato socioeconómico. Cohorte 2011-1.	84
Figura 9. Total de aspirantes que fueron admitidos por PAES Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal según estrato socioeconómico. Cohorte 2011-1.	84
Figura 10. Total de aspirantes que fueron admitidos por cada tipo de PEAMA según estrato socioeconómico. Cohorte 2011-1.	85
Figura 11. Distribución de los admitidos por programas PAES según departamento de residencia. Cohorte 2011-1.	86
Figura 12. Distribución de los admitidos por cada tipo de PAES según departamento de residencia. Cohorte 2011-1.	87
Figura 13. Distribución de los admitidos por programas PEAMA según departamento de residencia. Cohorte 2011-1.	88
Figura 14. Distribución de los admitidos por cada tipo de PEAMA según departamento de residencia. Cohorte 2011-1.	89
Figura 15. Total de admitidos a través del PEAMA Sede Amazonia, según departamento de residencia. Cohorte 2011-1.	90
Figura 16. Total de admitidos a través del PEAMA Sede Caribe, según departamento de residencia. Cohorte 2011-1.	90
Figura 17. Total de admitidos a través del PEAMA Sede Orinoquia, según departamento de residencia. Cohorte 2011-1.	91
Figura 18. Total de admitidos a través de los programas PAES, según Sede Andina y Tipo de Programa PAES. Cohorte 2011-1.	92

Figura 19. Total de admitidos a través de los programas PEAMA, según Sede Andina y Tipo de Programa. Cohorte 2011-1.	93
Figura 20. Total de admitidos PAES por cada programa curricular. Cohorte 2011-1.	94
Figura 21. Total de admitidos PEAMA por cada programa curricular. Cohorte 2011-1.	96
Figura 22. Comparativo entre admisión regular y cada tipo de PAES, del Índice de absorción por cada programa curricular de la Sede Bogotá. Cohorte 2011-1.	98
Figura 22. Comparativo entre admisión regular y cada tipo de PAES, del Índice de absorción por cada programa curricular de la Sede Bogotá. Cohorte 2011-1. (continuación)	99
Figura 22. Comparativo entre admisión regular y cada tipo de PAES, del Índice de absorción por cada programa curricular de la Sede Bogotá. Cohorte 2011-1. (continuación)	100
Figura 23. Comparativo entre admisión regular y cada tipo de PAES, del Índice de absorción por cada programa curricular de la Sede Manizales. Cohorte 2011-1.	101
Figura 24. Comparativo entre admisión regular y cada tipo de PAES, del Índice de absorción por cada programa curricular de la Sede Medellín. Cohorte 2011-1.	102
Figura 24. Comparativo entre admisión regular y cada tipo de PAES, del Índice de absorción por cada programa curricular de la Sede Medellín. Cohorte 2011-1. (continuación)	103
Figura 25. Comparativo entre admisión regular y cada tipo de PAES, del Índice de absorción por cada programa curricular de la Sede Palmira. Cohorte 2011-1.	104
Figura 26. Razón de admitidos por cada programa curricular en la Sede Bogotá frente a la cantidad de cupos ofertados. Cohorte 2011-1.	106
Figura 27. Razón de admitidos por cada programa curricular en la Sede Manizales frente a la cantidad de cupos ofertados. Cohorte 2011-1.	107
Figura 28. Razón de admitidos por cada programa curricular en la Sede Medellín frente a la cantidad de cupos ofertados. Cohorte 2011-1.	108
Figura 29. Razón de admitidos por cada programa curricular en la Sede Palmira frente a la cantidad de cupos ofertados. Cohorte 2011-1.	108
Figura 30. Comparativo entre admitidos de cada Sede de Presencia Nacional por programa curricular, versus la cantidad de cupos ofertados por cada Sede Andina. Cohorte 2011-1.	110
Figura 30. Comparativo entre admitidos de cada Sede de Presencia Nacional por programa curricular, versus la cantidad de cupos ofertados por cada Sede Andina. Cohorte 2011-1. (continuación)	111
Figura 31. Comparativo de los puntajes de los admitidos a la UN por cada tipo de PAES y PEAMA y el puntaje más bajo de admisión regular. Cohorte 2011-01.	113
Figura 32. Distribución de los admitidos por cada tipo de admisión según departamento de residencia. Cohorte 2011-1.	116
Figura 33. Desenlaces a 2016-3 de la vida académica de los admitidos según tipo de admisión. Cohorte 2011-1.	140

Figura 34. Avance académico a 2018-1 de los admitidos por Programas PEAMA (izquierda), y PAES (derecha), que al finalizar el periodo del estudio mantenían la calidad de estudiantes. Cohorte 2011-1	141
Figura 35. Periodo máximo de avance para los admitidos a través de los programas PAES. Cohorte 2011-1.	142
Figura 36. Total de matriculados por semestre según tipo de programa PAES. Cohorte 2011-1.	143
Figura 37. Total de matriculados en etapa inicial (izquierda), y en etapa de movilidad (derecha), por semestre, según tipo de PEAMA. Cohorte 2011-01.	144
Figura 38. Periodo de movilidad a la Sede Andina de los estudiantes que ingresaron a través de los Programas PEAMA Sedes Amazonia, Caribe y Orinoquia. Cohorte 2011-1.	145
Figura 39. PAPA por periodo académico, según tipo de PAES. Cohorte 2011-1.	145
Figura 40. PAPA por periodo académico en la etapa inicial (izquierda), y en etapa de movilidad (derecha), según cada tipo de PEAMA. Cohorte 2011-1.	146
Figura 41. Comparativo total graduados versus matriculados por tipo de PAES (izquierda). Total de estudiantes que completaron ciclo de estudios previstos por tipo de PAES (derecha), por periodo académico. Cohorte 2011-1.	147
Figura 42. Comparativo total graduados versus matriculados por tipo de PEAMA (izquierda). Total de estudiantes que completaron ciclo de estudios previstos por tipo de PEAMA (derecha), por periodo académico. Cohorte 2011-1.	148
Figura 43. Comparativo total estudiantes que desertaron versus estudiantes matriculados por tipo de PAES. Cohorte 2011-1.	149
Figura 44. Total de estudiantes que desertaron por tipo de PAES, por periodo académico. Cohorte 2011-1.	149
Figura 45. Comparativo total de estudiantes que desertaron por razones académicas versus estudiantes matriculados por tipo de PAES (izquierda). Total de estudiantes que desertaron por razones académicas, según tipo de PAES (derecha), por periodo académico. Cohorte 2011-1.	150
Figura 46. Comparativo total de estudiantes que desertaron por razones no académicas versus estudiantes matriculados por tipo de PAES (izquierda). Total de estudiantes que desertaron por razones no académicas, según tipo de PAES (derecha), por periodo académico. Cohorte 2011-1.	151
Figura 47. Comparativo total estudiantes que desertaron versus estudiantes matriculados por tipo de PEAMA (izquierda). Total de estudiantes que desertaron, según tipo de PEAMA (derecha), por periodo académico. Cohorte 2011-1.	151
Figura 48. Comparativo total estudiantes que desertaron por razones académicas versus estudiantes matriculados por tipo de PEAMA (izquierda). Total de estudiantes que desertaron por razones académicas, según tipo de PEAMA (derecha), por periodo académico. Cohorte 2011-1.	152
Figura 49. Comparativo total estudiantes que desertaron por razones no académicas versus estudiantes matriculados por tipo de PEAMA (izquierda). Total de estudiantes que desertaron por razones no académicas, según tipo de PEAMA (derecha), por periodo académico. Cohorte 2011-1.	153

Figura 50. Grado de acuerdo desagregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a las dimensiones analizadas del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA, por tipo de admisión. Cohorte 2011-1.	171
Figura 51. Grado de acuerdo desagregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a las dimensiones analizadas del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según Sede Andina. Cohorte 2011-1.	172
Figura 52. Grado de acuerdo agregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a las dimensiones analizadas del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según Sede Andina. Cohorte 2011-1.	173
Figura 53. Grado de acuerdo agregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a las dimensiones analizadas del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según tipo de admisión especial. Cohorte 2011-1.	174
Figura 54. Grado de acuerdo desagregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a la dimensión Bienestar Emocional del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según tipo de admisión especial (parte superior), y Sede Andina (parte inferior). Cohorte 2011-1.	176
Figura 55. Grado de acuerdo desagregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a la dimensión Bienestar Personal del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según tipo de admisión especial (parte superior), y Sede Andina (parte inferior). Cohorte 2011-1.	178
Figura 56. Grado de acuerdo desagregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a la dimensión Bienestar Social del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según tipo de admisión especial (parte superior), y Sede Andina (parte inferior). Cohorte 2011-1.	179
Figura 57. Grado de acuerdo desagregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a la dimensión Bienestar Físico del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según tipo de admisión especial (parte superior), y Sede Andina (parte inferior). Cohorte 2011-1.	181
Figura 58. Participación de los estudiantes admitidos a través de los Programas PAES en los programas del área de Salud del Sistema de Bienestar Universitario, según tipo de PAES (izquierda), y desenlace (derecha). Cohorte 2011-1.	186
Figura 59. Participación de los estudiantes admitidos a través del PEAMA en los programas del área de Salud del Sistema de Bienestar Universitario, en la SPN (arriba izquierda), en la Sede Andina (arriba derecha), y según desenlace (abajo centro). Cohorte 2011-1.	188
Figura 60. Participación de los estudiantes admitidos a través de los Programas PAES en los programas del área de Gestión y Fomento Socioeconómico del Sistema de Bienestar Universitario, según tipo de PAES (izquierda), y desenlace (Derecha). Cohorte 2011-1.	196

Figura 61. Participación de los estudiantes admitidos a través del PEAMA en los programas del área de Gestión y Fomento Socioeconómico del Sistema de Bienestar Universitario, en la SPN (arriba izquierda), en la Sede Andina (arriba derecha), y desenlace (abajo centro). Cohorte 2011-1.	198
Figura 62. Participación de los estudiantes admitidos a través de los Programas PAES en los programas del área de Acompañamiento Integral del Sistema de Bienestar Universitario, según tipo de PAES (izquierda), y desenlace (derecha). Cohorte 2011-1.	209
Figura 63. Participación de los estudiantes admitidos a través del PEAMA en los programas del área de Acompañamiento Integral del Sistema de Bienestar Universitario, en la SPN (arriba izquierda), en la Sede Andina (arriba derecha), y desenlace (abajo centro). Cohorte 2011-1.	211
Figura 64. Participación de los estudiantes admitidos a través de los Programas PAES en los programas del área Cultura del Sistema de Bienestar Universitario, según tipo de PAES (izquierda), y desenlace (derecha). Cohorte 2011-1.	221
Figura 65. Participación de los estudiantes admitidos a través del PEAMA en los programas del área de Cultura del Sistema de Bienestar Universitario, en la SPN (arriba izquierda), en la Sede Andina (arriba derecha), y desenlace (abajo centro). Cohorte 2011-1.	223
Figura 66. Participación de los estudiantes admitidos a través de los Programas PAES en los programas del área de Actividad Física y Deporte del Sistema de Bienestar Universitario, según tipo de PAES (izquierda), y desenlace (derecha). Cohorte 2011-1.	230
Figura 67. Participación de los estudiantes admitidos a través del PEAMA en los programas del área de Actividad Física y Deporte del Sistema de Bienestar Universitario, en la SPN (arriba izquierda), en la Sede Andina (arriba derecha), y desenlace (abajo centro). Cohorte 2011-1.	231
Figura 68. ACM Programa PEAMA, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes. Cohorte 2011-1.	246
Figura 69. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según sexo. Cohorte 2011-1.	247
Figura 70. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según nivelación de asignaturas. Cohorte 2011-1.	248
Figura 71. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según total de semestres cancelados. Cohorte 2011-1.	248
Figura 72. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según desempeño académico. Cohorte 2011-1.	249
Figura 73. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según número total de matrículas. Cohorte 2011-1.	249
Figura 74. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Gestión de proyectos del área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.	250

- Figura 75.** ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Inducción y preparación para el cambio del área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1. 250
- Figura 76.** ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Acompañamiento en la vida universitaria del área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1. 251
- Figura 77.** ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Convivencia y cotidianidad del área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1. 251
- Figura 78.** ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Gestión para el Alojamiento del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1. 252
- Figura 79.** ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Gestión Alimentaria del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1. 252
- Figura 80.** ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Gestión para el Transporte del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1. 253
- Figura 81.** ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Gestión Económica del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1. 253
- Figura 82.** ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Alianzas Estratégicas para el Bienestar del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1. 254
- Figura 83.** ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según cantidad de apoyos simultáneos del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1. 254
- Figura 84.** ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Disminución de Factores de Riesgo en la comunidad universitaria del Área de Salud. Cohorte 2011-1. 255
- Figura 85.** ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Apoyo para la Atención Primaria y de Emergencias del Área de Salud. Cohorte 2011-1. 255
- Figura 86.** ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad del Área de Salud. Cohorte 2011-1. 256
- Figura 87.** ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Gestión en salud del Área de Salud. Cohorte 2011-1. 256
- Figura 88.** ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Deporte de Competencia del Área de Actividad Física y Deporte. Cohorte 2011-1. 257

Figura 89. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Actividad Lúdico-Deportiva del Área de Actividad Física y Deporte. Cohorte 2011-1.	257
Figura 90. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Acondicionamiento Físico e Instrucción Deportiva del Área de Actividad Física y Deporte. Cohorte 2011-1.	258
Figura 91. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Proyectos Estratégicos en Actividad Física y Deporte del Área de Actividad Física y Deporte. Cohorte 2011-1.	258
Figura 92. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Actividad Lúdico-Cultural del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.	259
Figura 93. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Promoción de la Interculturalidad del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.	259
Figura 94. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Expresión de Talentos del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.	260
Figura 95. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según Programa Instrucción y Promoción Cultural del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.	260
Figura 96. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes. Cohorte 2011-1.	263
Figura 97. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según sexo. Cohorte 2011-1.	264
Figura 98. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según nivelación de asignaturas. Cohorte 2011-1.	264
Figura 99. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según desempeño académico. Cohorte 2011-1.	265
Figura 100. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según número total de matrículas. Cohorte 2011-1.	265
Figura 101. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el Programa Gestión de Proyectos del área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.	266
Figura 102. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Inducción y Preparación para el Cambio del área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.	266

Figura 103. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Acompañamiento en la Vida Universitaria del área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.	267
Figura 104. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Convivencia y Cotidianidad del Área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.	267
Figura 105. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Gestión para el Alojamiento del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.	268
Figura 106. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Gestión Alimentaria del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.	268
Figura 107. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Gestión para el Transporte del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.	269
Figura 108. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Gestión Económica del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.	269
Figura 109. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Alianzas Estratégicas para el Bienestar del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.	270
Figura 110. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según número total de apoyos simultáneos del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.	270
Figura 111. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Disminución de Factores de Riesgo en la comunidad universitaria del Área de Salud. Cohorte 2011-1.	271
Figura 112. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Apoyo para la Atención Primaria y de Emergencias del Área de Salud. Cohorte 2011-1.	271
Figura 113. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Promoción de la salud y Prevención de la Enfermedad del Área de Salud. Cohorte 2011-1.	272
Figura 114. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Gestión en Salud del Área de Salud. Cohorte 2011-1.	272

Figura 115. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Deporte de Competencia del Área de Actividad Física y Deporte. Cohorte 2011-1.	273
Figura 116. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Actividad Lúdico-Deportiva del Área de Actividad Física y Deporte. Cohorte 2011-1.	273
Figura 117. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Acondicionamiento Físico e Instrucción Deportiva del Área de Actividad Física y Deporte. Cohorte 2011-1.	274
Figura 118. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Proyectos estratégicos en Actividad Física y Deporte del Área de Actividad Física y Deporte. Cohorte 2011-1.	274
Figura 119. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Actividad Lúdico-Cultural del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.	275
Figura 120. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Promoción de la Interculturalidad del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.	275
Figura 121. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Expresión de talentos del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.	276
Figura 122. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Instrucción y Promoción Cultural del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.	276
Figura 123. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes. Cohorte 2011-1.	279
Figura 124. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según sexo. Cohorte 2011-1.	280
Figura 125. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según estrato socioeconómico. Cohorte 2011-1.	280
Figura 126. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según nivelación de asignaturas. Cohorte 2011-1.	281
Figura 127. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según desempeño académico Cohorte 2011-1.	281
Figura 128. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según índice de absorción. Cohorte 2011-1.	282
Figura 129. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según número de matrículas. Cohorte 2011-1.	282
Figura 130. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Gestión de Proyectos del Área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.	283

Figura 131. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Inducción y Preparación para el Cambio del Área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.	283
Figura 132. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Acompañamiento en la Vida Universitaria del Área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.	284
Figura 133. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Alianzas Estratégicas para el Bienestar del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.	284
Figura 134. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Apoyo para la atención primaria y de emergencias del área de Salud. Cohorte 2011-1.	285
Figura 135. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Promoción de la salud y prevención de la enfermedad del área de Salud. Cohorte 2011-1.	285
Figura 136. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Gestión en Salud del Área de Salud. Cohorte 2011-1.	286
Figura 137. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Acondicionamiento Físico e Instrucción Deportiva del Área de Actividad Física y Deportes. Cohorte 2011-1.	286
Figura 138. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Expresión de talentos del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.	287
Figura 139. Total de graduados por periodo académico y tipo de PAES (izquierda). Total de graduados por periodo académico y tipo de PEAMA (derecha). Cohorte 2011-1.	289
Figura 140. Distribución porcentual de la categoría Retorno de los egresados que ingresaron a la UN a través de los programas PAES y PEAMA. Cohorte 2011-1.	306
Figura 141. Total de admitidos por el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia, según edad al momento de la admisión. Cohortes 2014-1 a 2016-3.	311
Figura 142. Total de admitidos por el Programa PEAMA Sede Tumaco, según edad al momento de la admisión. Cohorte 2015-1.	312
Figura 143. Total de aspirantes que fueron admitidos por el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia, según estrato socioeconómico. Cohortes 2014-1 a 2016-3.	312
Figura 144. Total de aspirantes que fueron admitidos por el Programa PEAMA Sede Tumaco, según estrato socioeconómico. Cohorte 2015-1.	313
Figura 145. Total de aspirantes que fueron admitidos por el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia, según Sede Andina. Cohortes 2014-1 a 2016-3.	313
Figura 146. Total de aspirantes que fueron admitidos por el Programa PEAMA Sede Tumaco, según Sede Andina. Cohortes 2015-1.	314

Figura 147. Puntaje en el examen de los aspirantes que fueron admitidos por el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia. Cohortes 2014-1 a 2016-3.	314
Figura 148. Puntaje en el examen de los aspirantes que fueron admitidos por el Programa PEAMA Sede Tumaco. Cohorte 2015-1.	315
Figura 149. PAPA por periodo académico de los admitidos por el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia. Cohortes 2014-1 a 2016-3.	318
Figura 150. PAPA por periodo académico de los admitidos por el Programa PEAMA Sede Tumaco. Cohortes 2015-1.	318
Figura 151. Grado de acuerdo desagregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a las dimensiones analizadas del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, por tipo de admisión. Cohorte PAES Víctimas 2014-1 a 2016-3 y PEAMA Sede Tumaco 2015-1.	321
Figura 152. Grado de acuerdo desagregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a las dimensiones analizadas del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, por Sede Andina. Cohorte PAES Víctimas 2014-1 a 2016-3 y PEAMA Sede Tumaco 2015-1.	321
Figura 153. Grado de acuerdo desagregado con el impacto de la UN en los programas PAES y PEAMA, frente a la dimensión Bienestar Emocional del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según tipo de admisión especial (parte superior), y Sede Andina (parte inferior). Cohorte PAES Víctimas 2014-1 a 2016-3 y PEAMA Sede Tumaco 2015-1.	322
Figura 154. Grado de acuerdo desagregado con el impacto de la UN en los programas PAES y PEAMA, frente a la dimensión Bienestar Personal del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, Según tipo de admisión especial (parte superior), y Sede Andina (parte inferior). Cohorte PAES Víctimas 2014-1 a 2016-3 y PEAMA Sede Tumaco 2015-1.	323
Figura 155. Grado de acuerdo desagregado con el impacto de la UN en los programas PAES y PEAMA, frente a la dimensión Bienestar Social del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según tipo de admisión especial (parte superior), y Sede Andina (parte inferior). Cohorte PAES Víctimas 2014-1 a 2016-3 y PEAMA Sede Tumaco 2015-1.	325
Figura 156. Grado de acuerdo desagregado con el impacto de la UN en los programas PAES y PEAMA, frente a la dimensión Bienestar Físico del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según tipo de admisión especial (parte superior), y Sede Andina (parte inferior). Cohorte PAES Víctimas 2014-1 a 2016-3 y PEAMA Sede Tumaco 2015-1.	326

Agradecimientos

A cada una de las personas de las Sedes de Presencia Nacional y de las Sedes Andinas que participaron en las jornadas de trabajo, presenciales o virtuales, con el fin de brindarnos la información requerida en el desarrollo de este estudio, quienes hacían parte de los equipos de la Vicerrectoría Académica, de la Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado, de las Direcciones Académicas en todas las Sedes, de la Dirección Nacional de Admisiones, de la Dirección Nacional de Bienestar Universitario, y de las Direcciones de Bienestar Universitario de las Sedes. Su apoyo oportuno y pertinente nos fue muy valioso durante todo el proceso.

Al Profesional de la Universidad Nacional de Colombia Luis Carlos Trujillo, de la Facultad de Ciencias Humanas Sede Bogotá, a quien hacemos un reconocimiento especial por su disposición, compromiso y acompañamiento permanente, para la implementación de la metodología cualitativa a través de programas.

A cada uno de los aspirantes, admitidos y estudiantes que ingresaron en la cohorte 2011-1 mediante admisión especial como PAES Indígenas, Mejores bachilleres, Mejores Bachilleres de Municipios Pobres o Afrocolombianos; y PEAMA Amazonia, Caribe u Orinoquia. También a los admitidos mediante PAES Víctimas en cada una de las cohortes entre 2014-1 y 2016-3, y PEAMA Tumaco de la cohorte 2015-1, quienes respondieron los diferentes instrumentos y/o concedieron las entrevistas. Su participación indudablemente enriqueció este estudio.

A los estudiantes que pagaron sus horas de corresponsabilidad llevando a cabo las transcripciones de todas las entrevistas realizadas. Su dispendioso trabajo nos facilitó el análisis cualitativo.

A las demás personas que estuvieron vinculadas en alguna de las fases del proyecto, y que contribuyeron al desarrollo de este documento que hoy es una realidad.

Presentación

La Universidad Nacional de Colombia (UN), tiene como misión fomentar el acceso con equidad a la Educación Superior, proveer la mayor oferta de programas curriculares, formar con los más altos estándares de calidad profesionales competentes y socialmente responsables, y contribuir a la formación de nación a través de la Docencia, la Investigación y la Extensión. Fue creada como un ente universitario autónomo de carácter nacional, con régimen especial y adscrita al Ministerio de Educación Nacional (Decreto 1210, 1993).

Para cumplir su misión, la UN se ha ido proyectando en todo el territorio nacional; para el año 2018 logró tener sedes en las ciudades de: Arauca, Bogotá, Valledupar, Leticia, Manizales, Medellín, Palmira, San Andrés Islas y en San Andrés de Tumaco. La oferta global de la Universidad es de 95 programas curriculares de pregrado y 365 programas curriculares de posgrado, de los cuales el 82.6% (76) programas de pregrado y el 14.5% (53) de los programas de posgrado se encuentran acreditados como de Alta Calidad por el Ministerio de Educación Nacional (DNPE, 2017).

Por otro lado, la UN consciente de las desigualdades que genera el Sistema Educativo en Colombia y de la necesidad de atraer talentos; desde el año 1986 ha venido creando diversos Programas de Admisión Especial (PAES). Dentro de los programas que reconocen las desigualdades existentes entre grupos poblacionales históricamente marginalizados y que pretenden equiparar estas condiciones se encuentran: PAES Mejores Bachilleres Integrantes de Comunidades Indígenas, Mejores Bachilleres de Municipios Pobres; Mejores Bachilleres de Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal; y Bachilleres Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia. Con el PAES Mejores Bachilleres se busca la excelencia y se promueve el adecuado desarrollo de la ciencia y la investigación.

En el año 2007 la UN creó el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA), para las Sedes de Presencia Nacional, y a la fecha se está implementando en las Sedes Amazonia (Leticia), Orinoquia (Arauca), Caribe (San Andrés Islas) y Tumaco (San Andrés de Tumaco), con el fin de brindar oportunidades a bachilleres de departamentos en los que no haya

otras universidades o provenientes de municipios de difícil acceso o con problemas de orden público.

En el año 2008 la UN actualizó sus políticas académicas con la expedición del Estatuto Estudiantil en sus disposiciones académicas y en el 2009 las de bienestar con el Estatuto Estudiantil en sus disposiciones de bienestar y convivencia. Además en el año 2010, la universidad determinó y organizó el Sistema de Bienestar Universitario (Acuerdo 007 de 2010 del Consejo Superior Universitario), lo que permitió que las instancias de bienestar a nivel Nacional, Sede y Facultad, implementaran los programas reglamentados de manera unificada e identificaran a los usuarios de los mismos.

Tanto las políticas académicas como las de bienestar, parten del reconocimiento de las libertades, oportunidades y diferencias individuales, y tienen como propósito final apoyar y asesorar a los estudiantes de pregrado de la Universidad, con el fin de facilitar la adaptación, la permanencia y la culminación exitosa de su formación profesional. Aunque en los últimos años se han implementado acciones afirmativas tanto académicas como de bienestar para apoyar a los estudiantes focalizados con alguna vulnerabilidad y se tienen datos relacionados con coberturas, así como caracterizaciones de estos grupos poblacionales, no se ha llevado a cabo de manera integral un seguimiento a la totalidad de admitidos a través de todos los PAES en una cohorte específica posterior al año 2009, que incluya los momentos de admisión, permanencia y egreso. También, se desconoce el impacto que generan dichas acciones en estos estudiantes con vulnerabilidad y potencialidad.

En razón a lo anterior, se formuló un proyecto de inversión en el marco del Plan Global de Desarrollo 2016-2018, cuyo objetivo fue identificar cuál ha sido el impacto de los programas PAES en términos de admisión, permanencia y graduación, dentro de las políticas de inclusión educativa en la Universidad Nacional de Colombia, así como la pertinencia que han tenido los programas y acciones de Bienestar Universitario hacia estos estudiantes, a partir de la entrada en vigencia del Sistema de Bienestar Universitario en el año 2010.

Para realizar la evaluación de impacto fue necesario trabajar con la cohorte de estudiantes que ingresaron en el 2011-1 mediante admisión especial como PAES Indígenas, PAES Mejores Bachilleres, PAES Mejores Bachilleres de Municipios Pobres o PAES Afrocolombianos, y los PEAMA Sede Amazonia, PEAMA sede Caribe y PEAMA Sede Orinoquia. Teniendo

en cuenta que los programas PAES Víctimas y PEAMA Sede Tumaco, se implementaron a partir de las cohortes 2014-1 y 2015-1 respectivamente, se llevó a cabo una evaluación de proceso con el fin de incluirlos en el estudio.

A continuación se presenta la trayectoria de la investigación en seis apartados. En el primero de ellos, se presenta una definición conceptual de la educación inclusiva, iniciando con un recorrido por las políticas relacionadas a nivel internacional y nacional, para finalizar con las políticas de inclusión en la Universidad Nacional de Colombia, de las que hacen parte los programas de admisión especial PAES y PEAMA.

En el segundo se expone el marco metodológico, que contiene: la descripción del diseño utilizado, las variables que se tuvieron en cuenta, la población objeto del estudio, los instrumentos que se usaron, los procedimientos implementados, el análisis de datos y las consideraciones éticas del estudio.

En el tercero, se encuentran los resultados segmentados para los momentos de la admisión, la permanencia y el egreso. En la admisión, se analizan datos de los admitidos vs. los matriculados, la distribución geográfica de dónde provienen estos jóvenes, los puntajes de admisión con los que ingresan, así como los beneficios y las debilidades de los programas percibidas por los estudiantes. En la permanencia, se describe cómo fue su proceso de adaptación, su desempeño académico, la deserción y el impacto a nivel personal, familiar y de las regiones. Para el momento del egreso, se expone cómo ha sido la graduación de los estudiantes PAES y PEAMA, qué ha pasado con los egresados y cuál es su ocupación.

Además, se desarrolla la evaluación de proceso para los programas PAES víctimas y PEAMA Sede Tumaco. Este apartado se cierra con la mirada de los estudiantes y egresados de los programas PAES y PEAMA acerca de qué tan inclusiva es la educación en la UN, analizándola desde cinco características que permiten ampliar este concepto.

Las limitaciones de este estudio se enuncian en el cuarto apartado, las cuales servirán como base para futuras investigaciones. En el quinto se establecen las conclusiones. En el sexto se presentan las recomendaciones.

Se espera que este estudio sea un aporte institucional al mejoramiento y fortalecimiento de los programas de admisión especial PAES y PEAMA, tanto en su componente académico, como en lo relacionado con el Sistema de Bienestar Universitario, y que el comportamiento en la admisión,

la permanencia y el egreso, así como las experiencias compartidas por los estudiantes de las cohortes 2011-1, 2014 a 2016-3 y 2015-1 frente a lo inclusivos que son estos programas, sirva como insumo para este ejercicio de mejora.

Marco conceptual

¿Qué es la educación inclusiva?

Desde el inicio de la civilización, algunas personas han sido sometidas a la exclusión social, ya sea por deficiencias físicas o cognitivas; o por diferencias religiosas, económicas o étnicas, entre otras. Esto les ha negado la posibilidad de desarrollarse de manera integral, poniendo brechas que dividen a la sociedad en dos: los incluidos y los excluidos (Ramírez, 2017). Históricamente, las mujeres y las personas consideradas diferentes a las mayorías (indígenas, afros, personas con discapacidad, entre otros), formaron parte del grupo de los excluidos, por lo que se les impedía el acceso a servicios como la salud, el trabajo, la vivienda y la educación.

El concepto de educación inclusiva surge con la necesidad de promover que los niños, niñas y jóvenes, independientemente de su condición social o diversidad cultural, sexual, étnica y de aprendizaje, tengan las mismas oportunidades en el ámbito educativo (Oficina Internacional de Educación, 2008). En este sentido, la educación inclusiva es un proceso que en la práctica nunca finaliza, lo implementan las instituciones de educación con el fin de responder a la diversidad, y está orientado, no solamente a promover el acceso de poblaciones con menores oportunidades al sistema, sino que busca generar contextos educativos para el aprendizaje de todos (Lissi, *et. al*, 2013 citado por Muñoz y Marín, 2018), flexibilizando los ambientes educativos, promoviendo la participación de todos los actores, eliminando las barreras sociales, físicas, económicas y culturales que afectan las condiciones de acceso, permanencia y culminación exitosa de sus estudios.

Hacer que la educación sea más inclusiva, contribuye al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para los próximos 15 años; también, forma parte de los propósitos de la Asamblea General de la ONU (2015), en la que se establece garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; lo que implica, que no solo existan políticas para el acceso a la educación superior que fomenten la equidad, sino acciones afirmativas que se diseñan para permanecer exitosamente durante la vida universitaria.

La desigualdad y la inequidad son conceptos que han estado presentes en la historia de los países latinoamericanos y que han determinado en gran medida el bienestar de sus ciudadanos, así como las dificultades de las poblaciones vulnerables para acceder a los recursos básicos. Estas limitaciones que persisten en la actualidad, están relacionadas con un desarrollo cultural que ha permeado los imaginarios colectivos, y que además se asocian con la distribución de los recursos y con las acciones de sus gobernantes, quienes han priorizado las necesidades de una pequeña parte de la sociedad (Cordero, Galvis & Pinto, 2015).

De acuerdo con el informe de Naciones Unidas (2015), Latinoamérica continúa en la lista de las regiones más desiguales del mundo. En el 2014, la tasa de pobreza se situó en el 28,2% del total de la población, lo que indica que el número de personas en condición de pobreza aumentó en ese año, alcanzando a 168 millones de personas.

En el informe en mención, Colombia aparece como uno de los ocho países de la región que entre 2013 y 2014 lograron una disminución del índice de pobreza (entre un 8% y un 10%). Estas cifras representan un avance importante, debido a que Colombia históricamente ha sido permeada por la inequidad, la desigualdad y por la polarización social, lo cual ha impulsado diversas normatividades y políticas públicas dirigidas a garantizar y preservar los derechos de sus ciudadanos. Estos primeros avances iniciaron con la promulgación de la Constitución Política de 1991, en la cual se define al País en el Artículo 1 como un “Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía en sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran”.

La Constitución Política estableció que Colombia es un Estado Social de Derecho, lo cual representó un progreso en la protección de derechos de las minorías étnicas, religiosas y grupos generalmente marginados, tales como el empleo, la seguridad social y la cultura, basados en los principios de igualdad social, de integridad, de dignidad humana, del libre desarrollo de la personalidad y de la prohibición a cualquier expresión de discriminación (Villar, 2007). En la misma medida, esta promulgación permitió que la democratización del conocimiento y que la educación, fueran parte de las discusiones sobre políticas públicas, pues se estableció que ésta debe ser un derecho de las personas, que implica tanto el acceso al conocimiento y a la ciencia, como a las condiciones de la permanencia en el sistema educativo y, que además, deben ser garantizados por el gobierno (Artículo 67), así como el fomento del acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades a través de la educación permanente (Artículo 70).

Con base en lo mencionado previamente, la equidad en la educación pasó a ser una prioridad en las políticas y normatividades del sistema educativo, con el fin de garantizar el acceso de los grupos marginados, de las comunidades étnicas, los afrocolombianos y de los grupos que por su condición económica, cultural o social eran excluidos de dicho sistema. A pesar de estos avances, en Colombia y en las regiones de Latinoamérica, continúa una brecha importante con relación al acceso y a la permanencia en el sistema educativo, en especial en la educación superior. Las Naciones Unidas (2015), en el documento *Panorama Social de América Latina*, indican que en esta región, la matrícula en educación superior es una de las más bajas, en 2013 el total de la población con educación superior incompleta o completa, llegó al 46% en el quintil más rico, mientras que en el quintil más pobre solo alcanzó el 4%.

Las anteriores cifras muestran una brecha entre las personas que han logrado acceder a una institución de educación superior y las personas que después de culminar los estudios de la secundaria no logran acceder a una educación superior formal. Cabe resaltar, que si bien desde 1997 se observa en las regiones un aumento del porcentaje de personas que logran acceder al sistema de educación superior y que la cobertura hasta el 2013 incrementó un 21% (Naciones Unidas, 2015), la brecha y la desigualdad en esta materia continúa alta en comparación con otras regiones.

Específicamente en el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), identificó que la cobertura del sistema de educación superior durante el 2015 fue del 47% y determinó que de los 504 mil estudiantes que culminaron los estudios de educación media en el año 2013, solo 174.600 ingresaron a instituciones de educación superior durante el 2014; lo que indica que la tasa de tránsito en este periodo fue del 34,6%. De éste porcentaje, solo el 29,9% de los jóvenes que culminaron su educación media en instituciones oficiales, lograron acceder a la educación superior, frente a un 49,6% de estudiantes graduados de instituciones de educación media de carácter privado.

Estas cifras de la cobertura en la educación superior en Colombia demuestran un avance importante en la admisión con relación a los años anteriores; sin embargo, existe un fenómeno que se debe tener en cuenta, la deserción académica, entendida como “el abandono que hace un estudiante, por dos o más periodos académicos consecutivos” (MEN, 2012), éste es un factor que determina en gran medida la calidad y el impacto de las acciones y de las políticas de la educación en este nivel. De acuerdo con el MEN, en el 2012 uno de cada dos colombianos que ingresaron a la educación superior no culminaron sus estudios (45,3%). Este fenómeno ocurre

con mayor frecuencia durante los cuatro primeros semestres de la carrera; en el 2015 la tasa de deserción sobre la población total de estudiantes universitarios fue de 46,05% y se identificó que los estudiantes de familias con ingresos mayores a siete Salarios Mínimos Mensuales Legales Vigentes (SMMLV), alcanzan una deserción del 41,08%, mientras que aquellos que provienen de familias con menores ingresos llegan a niveles cercanos al 50% (MEN, 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, se reconoce que el país ha tenido grandes avances; sin embargo, es necesario tener en cuenta que las acciones dirigidas a garantizar la equidad en acceso y calidad se deben fortalecer, pues la desigualdad en la educación genera a su vez una desigualdad en términos de empleo y de ingreso, por lo que asegurar la igualdad de oportunidad en este sistema, contribuye a reducir las desigualdades sociales y de conocimiento (Unesco, 2016).

En los últimos años, la comunidad científica y las entidades gubernamentales alrededor del mundo, han intentado reestructurar los conceptos y las prácticas educativas para garantizar una educación basada en principios de calidad a través de políticas que permitan comprender el sistema educativo como un derecho fundamental del ser humano y como una estrategia para dar respuesta a las desigualdades, a la marginación y a la diversidad de las personas.

Este primer intento por reestructurar las prácticas educativas y por brindar educación a todas las personas independientemente de su condición, inició en los años cincuenta con el modelo de educación especial; no obstante, este modelo se encargaba de entender las diferencias como un déficit (Beltrán, Martínez y Vargas, 2015), y se centraba únicamente en los estudiantes con discapacidad (Florian, 2008), por lo que en los años sesenta con el modelo integrador, se empezó a reconocer que las personas que presentaban otras características debían contar con los mismos derechos que los demás y con oportunidades para desarrollar sus capacidades y habilidades (Parra, 2010). Sin embargo, este modelo de integración no permitió un progreso hacia una educación en la que todos los individuos independientemente de sus características sociales, personales, económicas y culturales aprendieran juntos al considerar que los estudiantes con “condiciones diferentes” debían adaptarse y ajustarse al sistema educativo.

A partir de esto, en los años noventa surgió el debate de la educación inclusiva en el contexto de la “Educación para todos” abordada en la Conferencia Mundial que se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia. En la Conferencia de Jomtien participaron 155 estados y se estableció la necesidad de

universalizar el acceso a la educación y de fomentar la equidad, aumentando los servicios educativos, la calidad y suprimiendo las discriminaciones a los grupos marginados (Unesco, 1990). Posteriormente en 1994 con la Declaración de Salamanca, se acordó que el sistema educativo desde el paradigma inclusivo es “el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos”, lo que implica a su vez, que dicho sistema esté diseñado desde las necesidades y particularidades de cada individuo (Unesco, 1994).

Si bien esta conferencia permitió un avance en la construcción de la educación inclusiva, en los últimos años se ha consolidado su definición, las acciones y los compromisos de diferentes países por garantizar una educación para todos. En este orden de ideas, la Unesco (2005), definió la educación inclusiva como:

“Un proceso destinado a abordar y atender a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, en entornos culturales y comunidades, así como a reducir al mismo tiempo la exclusión dentro y a partir del entorno educativo. Esto requiere cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento común que incluya a todos los estudiantes del grupo de edad correspondiente”.

Para autores como Barrios (2008), la educación inclusiva pretende construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión y que permita potenciar la participación de todos los estudiantes, en especial de los grupos históricamente excluidos, para garantizar un aprendizaje equitativo que valore la diversidad. De forma similar, para Ainscow (1998), la educación inclusiva se concibe como un proceso inacabado y un sistema de creencias que plantea un desafío a cualquier situación de exclusión.

En este sentido, las instituciones educativas tienen la obligación de incluir a todos sus estudiantes cuenten o no con las capacidades o habilidades esperadas o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente. Este planteamiento permite identificar que la educación inclusiva no solo abarca el derecho que tienen todos los individuos de acceder a la educación, sino además, proporcionar las condiciones adecuadas para su permanencia, valorar la existencia de la participación y la diversidad en las aulas (Gibson, 2015; Sánchez & Robles, 2013). Teniendo en cuenta lo anterior, el MEN (2013), en el documento “Lineamientos de política de educación superior inclusiva” identificó cinco características que permiten ampliar el concepto de educación inclusiva:

- a. **Participación:** La participación en el marco de la educación inclusiva hace referencia “a dar voz” a todos los miembros de la comunidad educativa (Sarto, 2009) e implica que el currículo y las actividades educativas contemplen las necesidades de todos los estudiantes y se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de la institución educativa (Unesco, 2008).
- b. **Diversidad:** Este término hace alusión a las diferencias que existen entre todos los individuos, por lo que se espera que en el proceso de inclusión, todas las personas de la comunidad educativa aprendan a vivir con las diferencias y además aprendan de las diferencias (Ainscow, 2001). Para Blanco (2006), la inclusión implica la adaptación de la enseñanza a la diversidad de las necesidades de todos los educandos, que son fruto de su procedencia social, cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Estas características o diferencias implican transformaciones en los proyectos educativos para que puedan ser accesibles, cambios en las políticas educativas desde la heterogeneidad de los educandos, anticipándose a las posibles necesidades que puedan surgir (Morina, 2017).
- c. **Interculturalidad:** Definida como el conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto (MEN, 2013).
- d. **Equidad:** Este término implica reconocer la diversidad que está inmersa en toda la comunidad educativa, y brindarle a cada persona lo que requiere en el contexto de un enfoque diferencial y de acuerdo con sus necesidades individuales, sociales, de carácter político, económico, cultural, lingüístico y geográfico. Sumado a esto, la equidad implica estrategias de accesibilidad y calidad para garantizar que todas las personas puedan utilizar los servicios del sistema educativo sin barrera alguna (MEN, 2013).
- e. **Calidad:** De acuerdo con el MEN (2013), la educación inclusiva no solo debe garantizar la equidad en el acceso a la educación, sino además asegurar que todas las personas tengan las mismas condiciones óptimas que permitan el mejoramiento continuo de la educación y del desarrollo integral de cada estudiante dentro de la sociedad. La calidad se relaciona con la cualificación docente, el desarrollo de la investigación, los procedimientos, las estrategias metodológicas de enseñanza, los currículos y la calidad de las relaciones humanas. Además, la calidad exige la adaptación del conocimiento a las condiciones particulares de cada estudiante con el fin de responder a las necesidades, expectativas e intereses de la comunidad educativa.

De acuerdo con estos planteamientos Ainscow (2015), y Messiou *et al.* (2016) indican que la educación inclusiva se centra en la necesidad de garantizar y proporcionar una educación de alta calidad para todos los estudiantes, facilitando las prácticas que conducen a la participación plena y valorando la diversidad de cada miembro de la comunidad educativa. En consecuencia, la inclusión debe considerarse como un proceso y como una búsqueda interminable de sus principios, debe identificar y eliminar todas aquellas barreras que impidan la inclusión en el sistema educativo y poner atención especial en aquellos grupos de personas que históricamente han sido marginados y excluidos (Ainscow, 2003).

Según Moraña y Caraballo (2018), para lograr ambientes educativos inclusivos, es importante sensibilizar y formar a los docentes en temas relacionados con educación inclusiva, brindar información sobre los estudiantes que tienen características especiales y que van a interactuar en el aula de clase, y tener claras unas recomendaciones con los conocimientos prácticos más relevantes que deben tener presentes los docentes a la hora de desarrollar sus clases.

Por otra parte, Ainscow (2003), sugiere que en los últimos años se ha presentado una discusión sobre la diferencia conceptual entre educación inclusiva e inclusión educativa, lo cual dificulta el cumplimiento de los objetivos y las acciones de la inclusión, debido a que la inclusión educativa está relacionada con un enfoque integrador que implica que los educandos son los que deben cambiar y adaptarse para poder acceder al sistema, mientras que la educación inclusiva busca “identificar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema” (MEN, 2013).

Como se ha podido evidenciar en los últimos años, el concepto de educación inclusiva ha sufrido diversas transformaciones. Ha pasado de concebirse como acciones que promovían el ingreso de alumnos considerados especiales a un sistema escolar tradicional, a la transformación de las instituciones educativas para asegurar la equidad frente a la diversidad de estudiantes que están ingresando, en términos de calidad, equidad, acceso, diversidad y participación (Payà, 2010).

Pese a la relevancia de definir conceptualmente el término, la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (NEE), indica que el desafío de la inclusión se centra actualmente en que los países, la comunidad científica, las organizaciones y el sistema educativo, continúen en el debate sobre la conceptualización de la inclusión, en identificar por qué ésta es relevante y cómo crear contextos educativos inclusivos, por lo que autores como Haug (2016), y Nes (2010), sugieren

que en todos los países existe una brecha entre las formulaciones y el cumplimiento de las políticas y lineamientos en educación inclusiva.

Por lo anterior, los gobiernos y el sistema tienen un reto importante por asegurar una inclusión real (accesible, sin barreras físicas, de discriminación ni de ningún tipo y que garantice la calidad). Específicamente en el contexto de la educación superior, queda mucho camino por recorrer antes de que se pueda reivindicar la inclusión plena, y se deben abordar muchos desafíos para alinear las prácticas educativas con los principios de la educación inclusiva.

¿Qué establecen las Políticas de Inclusión a Nivel Internacional?

El cambio de paradigma de la educación inclusiva inició con el debate de “Educación para todos” abordado en la Conferencia Mundial que se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia y con la Declaración de Salamanca de 1994 organizada por el gobierno español en colaboración con la UNESCO, en donde se ratificó la necesidad de generar transformaciones en las políticas educativas con el fin de alcanzar una educación para todos y una sociedad inclusiva.

En el año 2000, se realizó el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, en el que se manifestó como un “compromiso colectivo” para cumplir con los objetivos de la educación para todos en 2015: asegurar que los niños, especialmente los que se encontraban en condiciones de riesgo, tuvieran acceso a una enseñanza primaria gratuita y de calidad, así como garantizar el acceso equitativo y un aprendizaje adecuado, para todos los jóvenes y adultos (Unesco, 2000).

Igualmente, se evaluaron los adelantos de diferentes países respecto al cumplimiento de los objetivos acordados en la conferencia de Jomtien y se establecieron las asociaciones dentro de cada país que trabajarían en cooperación con los organismos internacionales como la Unesco y la Organización de los Estados Americanos (OEA), los cuales han impulsado las políticas de inclusión y han adoptado el concepto de educación inclusiva.

Por ejemplo, para la Unesco la educación inclusiva es un enfoque que pretende transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de enseñanza en todos los niveles, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes y promover un aprendizaje exitoso. Esto implica reestructurar las políticas educativas para asegurar el acceso equitativo de todos los educandos, independientemente de sus condiciones económicas,

culturales, personales, sociales o políticas. Estas políticas han sido impulsadas en gran medida por los países de Europa que han fortalecido conceptualmente y han contribuido en la transformación de las prácticas para generar y permitir que la inclusión sea real.

En la estrategia europea 2010-2020, se resalta la importancia de contribuir con el acceso equitativo de todos los educandos tanto en el nivel básico y secundario como en el superior. Las políticas de España iniciaron en 1972, y hasta la actualidad se evidencian muchos cambios que son referentes en la implementación de políticas inclusivas alrededor del mundo.

Latinoamérica, como una de las regiones más desiguales del mundo, con altos índices de pobreza, no ha estado ajena de la participación y el compromiso por implementar políticas inclusivas. Chile con el Decreto 490 de 1990 inició el compromiso de estas políticas, al exponer el derecho fundamental que tienen todas las personas por acceder al sistema educativo. México tardó dos años más en legislar los derechos que tienen sus ciudadanos en términos de educación.

Cabe resaltar que en estos países gran parte de las políticas de inclusión han estado dirigidas o velan por el acceso y permanencia de las personas con discapacidad, dejando de lado, que la inclusión abarca más que esto, pues su objetivo principal es garantizar la igualdad de oportunidades de todas las personas, particularmente de aquellas que han estado marginadas como los grupos étnicos, religiosos, o los grupos con altos índices de pobreza.

¿Qué Políticas de Inclusión existen a Nivel Nacional?

En Colombia, la Constitución Política de 1991 representó un avance importante en el reconocimiento de la igualdad, de los derechos humanos y del respeto por la diversidad, al proclamarse al Estado como un Estado social de derecho, el cual se concibe como una república unitaria y descentralizada, en donde sus entes territoriales son autónomos, en el que existe la democracia, el pluralismo y prima el respeto de la dignidad humana, el trabajo, la solidaridad de las personas que la integran y la prevalencia del interés general (Artículo 1).

En respuesta a lo anterior, la Constitución Política en los artículos 1, 4, 7, 8, 10, 13, 68 y 72 determina la protección de la diversidad y las condiciones de igualdad a los grupos étnicos que han sido marginados y discriminados. Posteriormente, con la ley 21 de 1991 se promovieron las garantías de los derechos de los pueblos indígenas y tribales en países

independientes, adoptado por la 76a. Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en Ginebra 1989 para el mejoramiento de las condiciones de vida, trabajo, salud y educación de estas comunidades.

A partir de ello, se empezaron a contemplar las posibilidades de acceso equitativo a la educación a todos los integrantes de los pueblos indígenas, no solo en la educación básica y media, sino también en la educación superior, promoviendo además, que las instituciones en cooperación con las comunidades incorporaran en los programas educativos contenidos de sus raíces, historias, valores y necesidades específicas e implementaran acciones orientadas a eliminar los prejuicios que limitan la igualdad.

Teniendo en cuenta estas normatividades dirigidas a garantizar la igualdad de oportunidades de los grupos históricamente marginados, en 1993 se reglamentó la Ley 70 que desarrolla el Artículo transitorio 55 de la Constitución Política y que busca reconocer los derechos de las comunidades negras y la protección de su identidad cultural. Igualmente, se garantiza el derecho de esta comunidad a acceder al sistema educativo y que dicho sistema debe ser acorde a sus costumbres, sus tradiciones, sus conocimientos, sus necesidades específicas y a sus intereses culturales, económicos y sociales. En consecuencia, los programas curriculares de las instituciones educativas, deben asegurar el respeto por su patrimonio, sus valores, sus prácticas culturales y sus medios de expresión.

Con la Ley 115 de 1994 se expidió la Ley General de Educación, en la que se determinaron las normas generales para regular el servicio público de la educación, definida como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Artículo 1). Esta Ley señala que es responsabilidad del Estado, de la sociedad y de la familia garantizar la calidad de la educación y promover su acceso a este servicio público; no obstante, indica que le corresponde al Estado garantizar la cobertura y velar por el mejoramiento del sistema.

Con base en las disposiciones de las reglamentaciones anteriores, sobre el acceso equitativo a los grupos discriminados y marginados, la Ley 115 determina que fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos debe ser un objetivo común de todos los niveles educativos, y define en el Artículo 55 a la etnoeducación como aquella que “se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”.

Más tarde, en 1996, con el Decreto 2082 se reglamentó la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, el cual debe interpretarse en concordancia con el Artículo 68 de la Constitución Política que indica que la “educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado” y con la Ley General de Educación que determinó los criterios para la integración de personas con discapacidad o talentos excepcionales en el sistema educativo.

En el Decreto anterior, se expone que la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales debe ser de carácter formal, no formal e informal (Artículo 2), por lo que se resalta la importancia de tener en cuenta las necesidades particulares de cada estudiante, con el fin de contribuir en su calidad educativa, lo que implica a su vez ajustar las estrategias pedagógicas, los medios, lenguajes comunicativos, apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos. Sumado a esto, se señala que es responsabilidad de los establecimientos educativos estatales, adoptar o adecuar, de acuerdo con el caso el proyecto educativo institucional.

En la Resolución 2565 de 2003 se definieron los parámetros y criterios que deberían seguir las secretarías de educación de los departamentos, las entidades territoriales certificadas y los establecimientos educativos estatales, para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Allí se indica que cada entidad territorial deberá organizar la oferta educativa para esta población de acuerdo con su condición de discapacidad (motora, emocional, cognitiva, sensorial), que estas entidades territoriales definirán en qué establecimientos educativos se atenderá a la población con necesidades educativas especiales (Artículo 3) y se establece la responsabilidad y formación de los docentes de apoyo.

La Ley 387 de 1997 adoptó medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia, en donde se reglamenta que las entidades territoriales deberán desarrollar programas de atención en materia educativa a la población desplazada y se adoptan como principios el derecho que tienen estas personas a no ser discriminadas por su condición.

En el año 2001 se expidió el Decreto 2562, por el cual se reglamenta la Ley 387 de 1997 para la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia. En este Decreto, se menciona que las Entidades Territoriales deberán asegurar la prestación del servicio público

de la educación a la población desplazada en los niveles de preescolar, básica y media (Artículo 1), y desarrollar programas de formación para los docentes que atienden esta población.

En consideración con estas normatividades que buscan garantizar los derechos en el campo de la educación a las víctimas del conflicto armado, y teniendo en cuenta que para el sistema legal en Colombia, la educación es un servicio público que tiene una función social y que en la Ley 115 se estableció la educación para la rehabilitación social como parte integrante del servicio público educativo, en el 2004 se implementó la Resolución 2620 en la que se establecen directrices, criterios y procedimientos para la prestación del servicio educativo a niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado y menores de edad, hijos de personas desmovilizadas de grupos armados al margen de la ley.

El Artículo 2 de esta Resolución hace referencia a la responsabilidad de las secretarías de educación de los departamentos, distritos y de municipios certificados para organizar la oferta educativa según las necesidades particulares de la población desvinculada del conflicto, así como en prestar el servicio educativo en los establecimientos cercanos al lugar de residencia o donde se encuentre realizando el proceso de inserción a la vida social y productiva. De igual forma, en el Artículo 6 se indica que los establecimientos educativos que prestan servicios en los niveles de preescolar, básica y media a esta población, deberán examinar el pago de matrícula, pensión y derechos académicos.

Si bien, gran parte de las leyes y normatividades expuestas hasta el momento están dirigidas a asegurar la educación como un derecho fundamental en estos tres niveles educativos, la educación superior caracterizada por la desigualdad y por las limitaciones que encuentran las personas para acceder y permanecer en el sistema, hasta ese momento no estaba regulada por tantas leyes que aseguraran la equidad en el acceso a la educación superior; por lo tanto, en los últimos años las políticas educativas han intentado disminuir esta brecha que ha afectado especialmente a las personas con características de vulnerabilidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, con la Ley 1084 de 2006 el Estado fortalece la educación superior en las zonas apartadas y de difícil acceso, al garantizar que las instituciones de educación superior públicas y privadas otorguen el 1% de sus cupos a los bachilleres que provienen de los departamentos donde no hay instituciones de educación superior, y otro 1% a estudiantes que provengan de municipios de difícil acceso o con problemas de orden público (Artículo 1).

Colombia empieza a enfocar sus políticas públicas en el modelo de educación inclusiva en el marco de la Ley 1145 de 2007, la cual surgió en la década de los 60's con el debate de la "Educación para todos" abordada en la Conferencia Mundial llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, y se fue consolidando en 1994 con la Declaración de Salamanca. Este modelo de inclusión, busca eliminar todas aquellas barreras que limiten la igualdad de oportunidades, y que posibilitan la discriminación, la exclusión; y busca responder a los principios de equidad, diversidad y participación. Así mismo, deja de lado el modelo integrador orientado a que los estudiantes considerados con características "diferentes" se ajusten al sistema, para garantizar desde el modelo de educación inclusiva, que el sistema sea el que se ajuste a las necesidades de cada integrante de la comunidad educativa.

La anterior Ley, organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y define en el Artículo 2 a la persona con discapacidad como: "*aquella que tiene limitaciones o deficiencias en su actividad cotidiana y restricciones en la participación social por causa de una condición de salud, o de barreras físicas, ambientales, culturales, sociales y del entorno cotidiano*". Esta definición representa un avance importante en la inclusión, al reconocer que la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con estas condiciones y las barreras sociales como la discriminación, la exclusión y la desigualdad. Así mismo, se establece que la política pública nacional para la discapacidad, esté orientada por los principios de equidad, solidaridad, coordinación, integridad, enfoque de derechos, sostenibilidad, transversalidad y concertación (Artículo 3).

En el año 2008 el MEN define la educación inclusiva como aquella en la que "todos los estudiantes independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida".

En este orden de ideas, mediante el Decreto 366 de 2009 se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad, con capacidades o con talentos excepcionales dentro de la educación inclusiva. En esta reglamentación se ratifica la necesidad de eliminar las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que impiden la participación social y limitan el desempeño dentro del contexto escolar de las personas con discapacidad, se delimitan las responsabilidades de las entidades territoriales certificadas y se definen las directrices que deben seguir las instituciones educativas según el tipo de discapacidad.

En continuidad con esta normatividad, en el año 2009 se creó la Ley 1346 en la que se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, y en la que se establece que el Gobierno colombiano tomará las medidas pertinentes para que ninguna persona, organización o empresa privada discriminen por motivos de discapacidad y se compromete a realizar acciones para promover el respeto por la dignidad humana. En su Artículo 24 se indica que los Estados deben asegurar que las personas con discapacidad accedan a todos los niveles de educación y al aprendizaje durante toda la vida sin discriminación, con el fin de que puedan desarrollar su potencial humano, sus talentos, creatividad y puedan participar de manera efectiva en la sociedad.

Respecto al derecho a la educación superior para las personas con discapacidad, la Ley 1618 de 2013 mediante la cual se determinan las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, en su Artículo 11 se indica que el MEN deberá consolidar la política de educación superior inclusiva en términos de acceso y permanencia, diseñar los incentivos para que las instituciones de educación superior destinen recursos humanos y económicos en el desarrollo de programas, investigaciones y estrategias que promuevan la inclusión y asegurar que los servicios que allí se ofrecen sean accesibles para las personas con discapacidad; así como incentivar la formación docente en educación inclusiva, la atención a la diversidad y la flexibilidad curricular.

Por otra parte, la Ley 1448 de 2011 mediante la cual se dictan las medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno, señala en el Artículo 51 las medidas en materia de educación. En cuanto a la educación superior, la ley indica que las instituciones de este nivel establecerán los procesos de selección, admisión y matrícula que posibiliten que las víctimas puedan acceder a sus programas académicos, especialmente mujeres cabeza de familia, adolescentes y población en condición de discapacidad, y determina que el MEN incluirá a estas víctimas en las estrategias de atención a la población diversa para que puedan ser incluidos dentro de los programas especiales de crédito y subsidio de ICETEX.

El Decreto 4800 de 2011 que reglamenta la Ley 1448 de 2011, para materializar los derechos constitucionales de las víctimas del conflicto armado interno, establece en materia de educación en el marco de la educación inclusiva, que las instituciones oficiales que presten sus servicios en el nivel preescolar, básica y media, deberán asegurar el acceso,

la exoneración de cualquier costo académico y promover la permanencia de esta población en el sistema educativo en condiciones de igualdad. En educación superior, se reglamentó que el MEN estará encargado de fortalecer las estrategias que incentiven el acceso de las víctimas del conflicto en este nivel educativo y que éstas serán prioridad en el acceso a las líneas especiales de crédito educativo y a los subsidios financiados por el Estado.

Para responder a estas políticas de inclusión en educación superior, el MEN (2013), construyó el documento *Lineamientos-Política de educación superior inclusiva en Colombia*, en el que se presenta la conceptualización de la educación inclusiva y se exponen las directrices que pueden seguir las Instituciones de Educación Superior para favorecer el acceso, la permanencia y la graduación de todos los estudiantes, en especial, de aquellos que por sus condiciones sociales, personales, económicas o culturales han sido excluidos del sistema.

En el documento en mención, se resalta la importancia de transformar el sistema educativo de acuerdo a las necesidades particulares de cada estudiante y a la diversidad étnica y cultural que caracteriza a Colombia, lo que implica determinar si la organización del currículo, las prácticas de los docentes, las metodologías y los procesos de enseñanza-aprendizaje responden a estas necesidades. Igualmente, se mencionan cuatro retos específicos del sistema educativo colombiano para lograr ambientes inclusivos: a) generar procesos académicos inclusivos b) contar con profesores inclusivos, promover espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva c) construir una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de la educación inclusiva y d) diseñar una política institucional inclusiva.

Estos retos que pretenden contribuir con una educación de calidad enmarcada en la educación inclusiva, se encuentran articulados con en el Plan Decenal de Educación 2006-2016, definido como “*un pacto social por el derecho a la educación y que tiene como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país*”. La proyección de este plan se centró en garantizar el derecho a la educación, las condiciones de equidad en el acceso y permanencia en el sistema educativo desde la educación inicial hasta la educación superior, y que el proceso de formación integral se encuentre articulado con el contexto local, regional, nacional e internacional para contribuir con el desarrollo humano y la calidad de vida de todas las personas.

¿Cuáles son los Programas de Educación Inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia?

La Universidad Nacional de Colombia como entidad de carácter público fue creada el 22 de septiembre de 1867 por medio de la expedición de la Ley 66 del Congreso de la República, en la que se determina como una Universidad de carácter público y con plena autonomía. Inició sus clases en la ciudad de Bogotá con 335 estudiantes, 45 profesores y 6 facultades: Derecho, Medicina, Ciencias Naturales, Ingeniería, Artes y Oficios, Literatura y Filosofía. Años más tarde, entre 1903 y 1940 se crearon más de 20 carreras, entre 1967 y 1973 se crearon los primeros programas de maestría y en 1986 los primeros programas doctorales.

Desde su inicio, la UN busca responder a los principios de equidad y promover la docencia, la investigación, las ciencias, la creación artística y el desarrollo de la educación superior en sus más altos niveles de calidad; por tal motivo, su misión se centra en formar profesionales competentes y socialmente responsables, ofrecer una oferta amplia de programas académicos y asegurar el acceso con equidad al sistema educativo.

Para garantizar el cumplimiento de su misión, actualmente la UN cuenta con 95 programas de pregrado y 355 programas de posgrado (DNPE, 2017), los cuales se imparten en ocho sedes distribuidas en el territorio colombiano, cuatro de ellas se encuentran en la región andina: Bogotá, Manizales, Medellín y Palmira, y cuatro conforman las Sedes de Presencia Nacional: Sede Amazonia, Sede Caribe, Sede Orinoquia y Sede Tumaco. A continuación se describen algunas características de ellas (DNPE, 2017):

- Sede Bogotá: Las construcciones de su campus han sido consideradas características de la arquitectura colombiana, y declaradas como Patrimonio Nacional. Esta sede ofrece el 58% de los programas curriculares a nivel nacional. Actualmente cuenta con 11 facultades y 50 programas de pregrado, 36 doctorados, 35 especializaciones, 101 maestrías y 40 programas de especialidad.
- Sede Manizales: Se consolidó con la creación de la Facultad de Ingeniería en 1948, hoy ha dado paso a las Facultades de Ingeniería y Arquitectura y de Ciencias y Administración. Recibe el 11% de los programas curriculares a nivel nacional. Está constituida por tres campus: el central denominado Palogrande, la Nubia y el Cable. Cuenta con 3 facultades, 11 programas de pregrado, 18 especializaciones, 15 maestrías y 6 doctorados.
- Sede Medellín: Cuenta con tres núcleos: Núcleo el Volador, Núcleo Robledo y Núcleo del Río. Esta Sede ofrece aproximadamente el 25%

de los programas curriculares a nivel nacional y presenta el mayor número de programas de Ingenierías de la UN y del país. Cuenta con 5 facultades, 27 programas de pregrado, 28 especializaciones, 41 maestrías y 18 doctorados.

- Sede Palmira: Inicialmente se concibió como la Facultad de la Escuela Superior de Agricultura Tropical fundada en 1934. Posteriormente se constituyó como la Sede Palmira y en la actualidad ofrece aproximadamente el 4% de los programas curriculares a nivel nacional. Cuenta con dos facultades, 7 programas de pregrado, 1 especialización, 7 maestrías y 3 doctorados.
- Sede Amazonia: En 1989 la UN creó la estación científica de Leticia con el fin de contribuir en la investigación, la docencia y la extensión universitaria en la región. En 1994 por medio del Acuerdo 013 del Consejo Superior Universitario (CSU), se convirtió en la quinta sede de la institución. Actualmente, la sede ofrece aproximadamente el 1% de los programas curriculares a nivel nacional en lo relacionado con sus posgrados: 1 doctorado, 1 maestría y 1 especialización. Sus programas académicos, de investigación y de extensión están enfocados en la realidad y las necesidades particulares de la región y en contribuir con la preservación de sus culturas y de sus riquezas naturales.
- Sede Caribe: Fue creada mediante el Acuerdo 6 de 1997 del CSU, en desarrollo del Decreto Ley 1210 del 28 de Junio de 1993, que faculta a la UN para crear sedes con el fin de fortalecer las redes académicas regionales, nacionales e internacionales y para desarrollar programas o proyectos específicos en cooperación con otras universidades estatales u oficiales del país. Allí se ubica el Instituto de Estudios Caribeños (IEC), de la UN. Es una entidad de investigación, docencia y extensión. Al igual que la sede Amazonia ofrece aproximadamente el 1% de los programas curriculares a nivel nacional para sus tres posgrados: 1 doctorado y 2 maestrías.
- Sede Orinoquia: Inició actividades cuando se creó la Seccional Arauca por la Ley 326 de 1996 expedida por el Congreso de Colombia. En el mismo año, mediante Acuerdo 40, el CSU crea la Sede Arauca y posteriormente por el Acuerdo 11 de 2005, cambió su denominación de Sede Arauca a Sede Orinoquia, afirmando una expansión desde lo territorial a lo regional. Esta sede no cuenta con ningún programa de posgrado propio.
- Sede Tumaco: Fue creada por el CSU mediante el Acuerdo 14 de 1997 en la administración del Profesor Guillermo Páramo Rocha. Sin embargo, desde ese entonces, esta Sede se quedó institucionalmente en el papel y sólo hasta el año 2008 se empezó nuevamente a rescatar este importante proyecto para beneficio de la comunidad del

pacífico colombiano. Posteriormente, mediante el Acuerdo 017 de 2009 del CSU, se le ha dado respaldo a la Sede y, hoy en día, la UN está comprometida en la puesta en marcha de la Sede Tumaco. Esta sede no cuenta con ningún programa de posgrado propio.

Las principales motivaciones de los Programas de Admisión Especial, son reconocer las diferencias existentes entre la formación que reciben los jóvenes en las regiones apartadas del País, así como las vulnerabilidades dadas por las condiciones étnicas o de la región de origen. En este sentido, si bien es cierto lo especial de dichos programas es la admisión, los estudiantes que ingresan a través de ellos, deben cursar asignaturas de nivelación en lectoescritura, inglés, matemáticas, física, cálculo, entre otros.

¿Qué son los Programas PAES?

El término PAES es una sigla utilizada para referirse a los diferentes tipos de Programas de Admisión Especial creados para Integrantes de Comunidades Indígenas (Acuerdos 22 de 1986 y 018 de 1999 del CSU), Mejores Bachilleres de Municipios Pobres (Acuerdo 93 de 1989 CSU), Mejores Bachilleres (Acuerdo 30 de 1990), Mejores Bachilleres de Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal (Acuerdo 013 de 2009 del CSU) y Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia (Acuerdo 075 de 2012 y Acuerdo 215 de 2015 del CSU).

Todos los programas PAES tienen de especial únicamente la forma de admitir a los estudiantes. Los aspirantes que se inscriban a la UN a través de uno de estos programas, deben cumplir con los requisitos exigidos por el programa seleccionado, pueden escoger cualquiera de las carreras que se ofrecen en las Sedes Bogotá, Manizales, Medellín y Palmira, y de ser admitidos, recibirán los beneficios contemplados en el programa al que pertenecen.

¿En qué consiste el Programa PAES Integrantes de Comunidades Indígenas?

El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana (Art. 7 de la Constitución Política de 1991) y es obligación del Estado y de las personas, proteger las riquezas culturales y naturales de la nación (Art. 8 de 1991); lo anterior, supone la aceptación de la multiplicidad cultural y el respeto por las costumbres y formas de vida más tradicionales de la nación. Las diferentes formas de expresión cultural, permiten la coincidencia de diversos escenarios que enriquecen los recuerdos

memorables de la historia en una actualidad que intenta aceptar y abordar las diferencias.

En el año 1986, mediante Acuerdo 22 del CSU, la UN creó el programa PAES Integrantes de Comunidades Indígenas, cuyo propósito es promover el acceso a estudios superiores de integrantes de comunidades indígenas. Los aspirantes que cumplan con los requisitos se inscriben de manera gratuita, y pueden acceder al 2% de los cupos de cada carrera. Los admitidos en este programa pagan matrícula mínima y son beneficiarios del préstamo-beca completo.

Mediante Acuerdo 018 de 1999 del CSU se modificó el Acuerdo 22 de 1986, para la admisión de Bachilleres Miembros de Comunidades Indígenas, argumentando que después de más de una década de vigencia del programa se hacía necesario actualizar el Acuerdo, conservando sus principios básicos de acceso a la educación superior de jóvenes provenientes de la comunidades indígenas y el otorgamiento de beneficios económicos y garantías de apoyo académicas, atendiendo a los principios rectores de las actividades de la UN como son la Autonomía, el acceso por mérito y el reconocimiento a la excelencia académica.

Además, en dicho Acuerdo se especificó que para poder presentarse bajo este tipo de admisión, los aspirantes debían estar debidamente presentados por su Comunidad de origen ante la Oficina de Asuntos Indígenas, o la oficina que legalmente haga sus veces. La inscripción es gratuita, después de presentar el examen y obtener un puntaje igual al obtenido por el último aspirante regular admitido en la UN en todas sus carreras, logra un cupo. En total se admiten aspirantes hasta completar el 2% de los cupos de cada carrera. Los admitidos pagan la matrícula mínima y pueden ser beneficiarios del préstamo-beca en el monto y en las condiciones que resulten del estudio de su situación socioeconómica.

Los indígenas que logren su admisión a la Universidad por este sistema y se beneficien del préstamo beca, deberán prestar obligatoriamente sus servicios profesionales a su comunidad de origen por un término no inferior a un año. Si aumentan el tiempo de servicio en sus comunidades pueden ser eximidos de su pago total o parcial según el tiempo que presten sus servicios profesionales a su comunidad de origen, de lo contrario, se hará efectivo en su totalidad el valor del préstamo beca en las mismas condiciones establecidas por la UN para los estudiantes regulares. Quien pierde la calidad de estudiante debe pagar el crédito mediante el sistema que la Universidad aplica a los estudiantes regulares.

¿En qué consiste el Programa PAES Mejores Bachilleres de Municipios Pobres?

Con el Acuerdo 93 de 1989 del CSU se creó el Programa de Admisión Especial para Mejores Bachilleres de Municipios Pobres, con el propósito de implementar acciones afirmativas que mitiguen el desequilibrio del desarrollo regional y local, y facilitar en condiciones de equidad, la continuación de estudios superiores de los jóvenes con menores oportunidades, en lo que se refiere al acceso a la educación superior de quienes provengan de dichos municipios.

Este programa cuenta con el 2% de los cupos de cada carrera en las Sedes Bogotá, Manizales, Medellín y Palmira. Los aspirantes que se presenten por este programa deben cumplir con los requisitos establecidos por la UN y obtener un puntaje mínimo de ingreso igual o superior al obtenido por el último admitido por admisión regular. Los admitidos por este programa pagan matrícula mínima y son beneficiarios del préstamo-beca, en el monto que resulte del análisis de su situación socioeconómica; mantener el préstamo-beca a lo largo de su carrera, estaba sujeto al rendimiento académico de cada estudiante.

Mediante Acuerdo 121 de 1991 del CSU se autorizó la reducción de carga académica obligatoria a los estudiantes admitidos mediante los Acuerdos Nos. 22 de 1986 y 93 de 1989 o programas especiales -Indígenas y Municipios Pobres- durante el primer semestre académico de la Carrera a la cual han ingresado. Los estudiantes de dichos programas que adopten la carga mínima, deben inscribir los cursos especiales programados con esta finalidad, la asistencia a ellos tendrá carácter obligatorio para quienes hayan optado por cargas mínimas.

¿En qué consiste el Programa PAES Mejores Bachilleres?

El programa PAES de Mejores Bachilleres se creó con el Acuerdo 30 de 1990 del CSU, con el propósito de promover la implementación de mecanismos que persiguieran una mayor igualdad de oportunidades de acceso a la Educación Superior y estimular un adecuado desarrollo de la ciencia y la investigación.

El Comité de Admisiones, a propuesta del departamento de admisiones, establece semestralmente los colegios que pueden participar en el programa y el número de formularios de inscripción que son enviados de manera gratuita. Los aspirantes que se presenten mediante este programa, deben reunir los requisitos que exige la UN y las mismas condiciones que los demás aspirantes regulares.

Los aspirantes admitidos en el desarrollo del presente programa pagan matrícula mínima y pueden ser beneficiarios del préstamo beca, en el monto que resulte del análisis de su situación socioeconómica. El mantenimiento de este préstamo beca estará sujeto al rendimiento académico, a lo largo de la carrera de cada estudiante según reglamentación que para el efecto expida la Rectoría de la Universidad.

¿En qué consiste el Programa PAES Mejores Bachilleres de Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal?

El Programa PAES Mejores Bachilleres de Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal fue creado con el Acuerdo 013 de 2009 del CSU, con los considerandos enunciados a continuación: dar cumplimiento a los Artículos 7 y 13 de la Constitución Política de 1991, en el que se reconoce el principio de diversidad étnica y cultural e indica que todas las personas tienen las mismas oportunidades sin ninguna discriminación por sexo, raza, origen nacional o familiar; así como a la Ley 70 de 1993 en la que se establecen los mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia.

Los indicadores, resultado del seguimiento a la implementación de la política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana del Consejo Nacional de Política Económica y Social, confirman que las condiciones de marginalidad e inequidad socioeconómica continúan. Según el Censo General 2005 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), la población afrocolombiana representa el 10.5% de la población total del País.

En Sentencia T-422 de 1996 la Honorable Corte Constitucional especifica: “la diferenciación positiva correspondería al reconocimiento de la situación de marginalización social de la que ha sido víctima la población negra y que ha repercutido negativamente en el acceso a las oportunidades de desarrollo económico, social y cultural. Como ocurre con grupos sociales que han sufrido persecuciones y tratamientos injustos en el pasado que explican su postración actual, el tratamiento legal especial enderezado a crear nuevas condiciones de vida, tiende a instaurar la equidad social y consolidar la paz interna y, por lo mismo, adquiere legitimidad constitucional”. En este sentido, la UN consciente de la necesidad de facilitar el ingreso de los mejores bachilleres que provienen de ese grupo de la población para contribuir a generar oportunidades de desarrollo económico, social, cultural y promover la integración de la población negra, implementó este programa a partir del primer semestre del año 2010.

La Dirección Nacional de Admisiones ofrece cada periodo académico inscripciones gratuitas a colegios ubicados en municipios pobres con población mayoritariamente afrocolombiana, destinadas para los mejores bachilleres de la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal de estratos 1 o 2 de estos colegios. Los aspirantes deben presentar las pruebas de admisión en las mismas condiciones que los demás aspirantes y cumplir con todos los requisitos exigidos por la UN para ser estudiantes.

En total, se destina el 2% de los cupos previstos para cada programa curricular de las Sedes Bogotá, Manizales, Medellín y Palmira. Se admiten quienes aprueben el examen con un puntaje superior o igual al último admitido en toda la UN en el periodo correspondiente. Los aspirantes admitidos por este programa de admisión especial pagarán matrícula mínima y podrán ser beneficiarios de los programas de bienestar universitario existentes en la Universidad.

¿En qué consiste el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia?

En el año 2012 mediante Acuerdo 075 del CSU la UN reglamentó el programa de admisión especial para Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia, con los siguientes considerandos: dar cumplimiento a los fines institucionales de la UN de estudiar y analizar los problemas nacionales y proponer formulaciones y soluciones pertinentes, así como contribuir a la promoción, al fomento, al mejoramiento de la calidad y al acceso a la educación superior. Su gestión está orientada por valores como la equidad, la justicia, la responsabilidad, la rectitud y la inclusión, entre otros.

En el Artículo 3 del Acuerdo 044 del 2009 del Consejo Superior Universitario-Estatuto Estudiantil en sus disposiciones de Bienestar y Convivencia, se establece la equidad como uno de los principios que orientan las relaciones entre la Universidad y sus estudiantes, e incluye la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia a la educación superior pública impartida por la Universidad Nacional de Colombia.

En el año 2011 el Congreso de la República expidió la Ley 1448 de Víctimas y Restitución de Tierras, la cual define a las personas que se consideran víctimas del conflicto armado interno y se establecen medidas de asistencia, atención y reparación a dichas víctimas. En el Artículo 51 de la citada Ley se dictan las medidas de asistencia y atención en materia de educación y, para el caso de la educación superior, se indica que las universidades de naturaleza pública, entre otras instituciones, con autonomía universitaria, establecerán los procesos de selección,

admisión y matrícula que posibiliten que las víctimas puedan acceder a sus programas académicos, especialmente mujeres cabeza de familia, adolescentes y población en situación de discapacidad; allí también se establece que el Ministerio de Educación Nacional incluirá a las víctimas dentro de las estrategias de atención a la población diversa y adelantará las gestiones para que sean incluidas dentro de las líneas especiales de crédito y subsidio del ICETEX.

En el contexto de la autonomía universitaria, y en cumplimiento de sus fines y principios institucionales, la UN facilitará el ingreso de las víctimas del conflicto armado interno, con el fin de hacer efectivo el goce de la dignidad, la justicia y la reparación, como materialización de sus derechos constitucionales.

La Dirección Nacional de Admisiones destina cada periodo académico inscripciones gratuitas a estudiantes de grado 11 que se encuentran inscritos en el Registro Único de Víctimas. Los aspirantes admitidos a un programa de pregrado en la UN están exentos del pago de la matrícula inicial.

Los aspirantes por este Programa de Admisión Especial deben presentar las pruebas de admisión en las mismas condiciones y exigencias académicas que los aspirantes por admisión regular y deben cumplir con todos los requisitos exigidos por la UN para ser estudiantes. La Dirección Nacional de Bienestar Universitario, previo informe de la Dirección Nacional de Admisiones, reportará al ICETEX, el listado de los estudiantes admitidos por este programa, para que esta institución los incluya como beneficiarios dentro de las líneas especiales de crédito y subsidio para cubrir los costos educativos y de manutención, cuando el estudiante lo requiera o lo solicite, según lo establecido en el Artículo 51 de la Ley 1448 de 2011.

Las Direcciones Académicas y de Bienestar Universitario de Sede harán seguimiento a los estudiantes admitidos por este programa y desarrollarán un programa de apoyo a esta población con enfoque diferencial, con el fin de contribuir a la permanencia y culminación exitosa de su proceso de formación profesional.

Teniendo en cuenta que la UN recibió varias solicitudes con el fin de ampliar la cobertura del programa, pasando de beneficiar estudiantes de grado 11 de la población víctima del conflicto armado interno en Colombia, a todos los bachilleres que se encuentren en el Registro Único de Víctimas (RUV), creó con el Acuerdo 215 de 2015 del CSU el Programa de Admisión Especial para Bachilleres Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia.

A partir de la convocatoria del segundo periodo académico de 2016, los bachilleres que se encuentren en el Registro Único de Víctimas, que deseen participar en el proceso de admisión a programas de pregrado, están exentos del pago de los derechos de inscripción al proceso de admisión. Los aspirantes deberán presentar las pruebas de admisión en las mismas condiciones y exigencias académicas que los aspirantes por admisión regular y deben cumplir con los requisitos exigidos por la Universidad para ser estudiantes. Los admitidos a un programa de pregrado están exentos del pago de la matrícula inicial.

Las Direcciones Académicas y de Bienestar Universitario de Sede harán seguimiento a los estudiantes admitidos por este programa con el fin de contribuir a la permanencia y culminación exitosa de su proceso de formación profesional.

¿Qué es el Programa PEAMA?

El PEAMA es la sigla utilizada para referirse al Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica creado para las Sedes de Presencia Nacional (SPN) Amazonia, Caribe y Orinoquia, mediante Acuerdo 025 de 2007 del CSU. Este programa tiene los siguientes propósitos:

Dar cumplimiento a los fines de la UN relacionados con proyectarse al territorio nacional, contribuir a la unidad nacional y promocionar el desarrollo de la comunidad académica nacional, definidos en el Artículo 1 del Decreto Ley 1210 de 1993, y en el Artículo 3, numerales 1 y 7 del Acuerdo 011 de 2005 del CSU - Estatuto General.

Acatar lo establecido en la Ley 1084 de 2006, relacionado con que las instituciones de educación superior deben otorgar el 1% de sus cupos a los bachilleres de los departamentos en los que no haya instituciones de educación superior y otro 1% a los aspirantes que provengan de municipios de difícil acceso o con problemas de orden público, y determina que estos cupos serán otorgados mediante un sistema especial, reglamentado por las Universidades.

Ser una alternativa para contar con una mayor oferta de programas de pregrado en las SPN y estable en el tiempo. Así como promover la movilidad académica de estudiantes y profesores como característica inherente al quehacer universitario, para ello articula fortalezas entre las diferentes sedes y áreas del conocimiento en la UN.

El Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica tiene las siguientes etapas de formación:

- a. *Etapas inicial.* Una vez admitido, el estudiante inicia estudios en la SPN Amazonia, Caribe u Orinoquia, según haya sido admitido, en donde cursa algunas asignaturas. Esta etapa inicial puede variar para cada estudiante según su desempeño en el examen de admisión, los requerimientos del programa curricular al que haya sido admitido y de acuerdo con la disponibilidad de los programas que se puedan ofrecer en la SPN.
- b. *Etapas de movilidad.* A las sedes donde se ofrece el programa seleccionado, como parte de la movilidad académica, el estudiante continúa los cursos del plan de estudios establecido, en la Sede que ofrece el programa en el cual fue admitido.
- c. *Etapas final.* Para finalizar el programa, el estudiante se desplaza a la SPN con el fin de realizar su trabajo de grado. Cuando esto no sea posible, el estudiante debe hacer su trabajo de grado preferentemente, en temas de interés para su región. Cada SPN fomenta el regreso de los estudiantes a las regiones, mediante programas conjuntos con la sociedad civil y las administraciones departamentales y municipales.

Los aspirantes se inscriben a los programas curriculares de pregrado que ofrece la Universidad en cualquiera de las sedes Bogotá, Manizales, Medellín y Palmira, siempre y cuando tengan su domicilio en las zonas de influencia de las regiones de Amazonia, Caribe y Orinoquia. De los cupos ofrecidos semestralmente para cada programa curricular (inició en el 2008 con una oferta de 43 programas curriculares de pregrado y actualmente ha aumentado a 75), las SPN propondrán a la Dirección Nacional de Admisiones los programas y cupos a ofrecer, previo aval de la Vicerrectoría Académica. Lo especial de este programa, es la forma de admitir a los estudiantes, la movilidad al inicio de sus estudios y el apoyo metodológico a través de videoconferencia como instrumento educativo.

La Dirección Nacional de Bienestar, en conjunto con las Direcciones de las Sedes de Presencia Nacional y las Vicerrectorías de Sede, será responsable de coordinar el proceso de acompañamiento y establecer estrategias de apoyo económico, psico-afectivo y social, para el buen desempeño de los estudiantes. Cada SPN es la responsable de fomentar el regreso de los estudiantes a las regiones, mediante programas conjuntos con la sociedad civil y las administraciones departamentales y municipales.

¿En qué consiste el PEAMA Sede Amazonia?

Reglamentado con la Resolución 125 de 2008 de la Rectoría¹, en la cual precisa que el PEAMA Sede Amazonia ofrece 43 programas curriculares de pregrado en las áreas de Ciencias (10 programas), Ingenierías (19 programas), Ciencias Agropecuarias (7 programas) y Ciencias Económicas (7 programas).

Los aspirantes a ser admitidos dentro del PEAMA Sede Amazonia, deben presentar en el momento de la aplicación del examen de admisión un certificado de residencia en alguno de los departamentos de Amazonia, Guainía, Putumayo o Vaupés, expedido por la autoridad competente; también tendrán derecho a presentar el examen de admisión acreditando su respectiva residencia los aspirantes provenientes del corregimiento Araracuara, y del departamento de Caquetá.

Los primeros 50 aspirantes que obtengan un puntaje igual o superior al último admitido en el proceso regular de admisión del mismo periodo de la convocatoria, obtendrán el cupo. A mejor desempeño, mayor oferta curricular disponible para seleccionar, cada programa cuenta con un máximo dos cupos por programa, hasta llenar los cupos.

La Dirección de la Sede Amazonia con base en el desempeño en el examen de admisión y en función del programa curricular, determinará las materias que el estudiante requiere cursar de las siguientes asignaturas como parte de su formación complementaria: Matemáticas Básicas, Comunicación oral y escrita, Introducción a la Biología, Fundamentos de Física, Fundamentos de Ciencias Sociales, e Introducción al Contexto Amazónico. Las materias que el estudiante curse de estas asignaturas y que no se contemplen en el plan de estudios del programa al que fue admitido, las podrá inscribir como asignaturas electivas.

Los estudiantes que hagan parte del PEAMA Sede Amazonia serán beneficiarios de los diferentes programas de Bienestar de la Universidad, de acuerdo con la normatividad sobre la materia.

En el año 2009 con la Resolución 1708 de 2009 de la Rectoría se establecieron disposiciones para ampliar en la Sede Amazonia, la oferta de programas curriculares al área de ciencias sociales y la inclusión de nuevos programas de las áreas de ciencias agropecuarias e ingeniería.

¿En qué consiste el PEAMA Sede Caribe?

Reglamentado con la Resolución 16 de 2008 de la Rectoría¹, en la cual señala que el PEAMA Sede Caribe ofrece 61 programas curriculares de pregrado en las áreas de Ciencias (11 programas), Ingenierías (27 programas), Ciencias Agropecuarias (11 programas), Ciencias Económicas (7 programas) y Ciencias Sociales y Humanas (5 Programas).

Los aspirantes a ser admitidos dentro del PEAMA Sede Caribe, deben presentar en el momento de la aplicación del examen de admisión el certificado de residencia expedido por la Oficina de Control de Circulación y Residencia OCCRE. En circunstancias excepcionales debidamente justificadas, la Dirección de la Sede Caribe podrá autorizar a los aspirantes la presentación del examen sin este documento, siempre que se comprometan a aportarlo como parte de los documentos exigidos para la matrícula. La no presentación del certificado de residencia tendrá como consecuencia la pérdida del cupo.

Los primeros 40 aspirantes que obtengan un puntaje igual o superior al último admitido en el proceso regular de admisión del mismo periodo de la convocatoria, obtendrán el cupo. A mejor desempeño, mayor oferta curricular disponible para seleccionar, cada programa cuenta con un máximo dos cupos por programa, hasta llenar los cupos.

La Dirección de la Sede Caribe con base en el desempeño en el examen de admisión y en función del programa curricular, determinará las materias que el estudiante requiere cursar de las siguientes asignaturas como parte de su formación complementaria: Matemáticas Básicas, Comunicación oral y escrita, Introducción a la Biología, y Fundamentos de Física. Las materias que el estudiante curse de estas asignaturas y que no se contemplen en el plan de estudios del programa al que fue admitido, las podrá inscribir como asignaturas electivas.

Los estudiantes que hagan parte del PEAMA Sede Caribe serán beneficiarios de los diferentes programas de Bienestar de la Universidad, de acuerdo con la normatividad sobre la materia. El Comité Académico Administrativo de la Sede Caribe en la Resolución 030 de 2009, reglamentó el programa de bono alimentario para estudiantes en la Sede Caribe- San Andrés, con limitaciones socioeconómicas que afectarán su desempeño académico. Esta resolución fue derogada por la Resolución 001 de 2010 del CBU, la cual reglamentó los programas estudiantiles de Gestión Económica,

Gestión para el Alojamiento, Gestión Alimentaria y Gestión para el Transporte, del Área de Gestión.

¿En qué consiste el PEAMA Sede Orinoquia?

Reglamentado con la Resolución 1302 de 2007¹ de la Rectoría, en la cual menciona que el PEAMA Sede Orinoquia ofrece 56 programas curriculares de pregrado en las áreas de Ciencias (11 programas), Ingenierías (27 programas), Ciencias Agropecuarias (11 programas), y Ciencias Económicas (7 programas).

Los aspirantes a ser admitidos dentro del PEAMA Sede Orinoquia, deben presentar en el momento de la aplicación del examen de admisión el certificado de residencia expedido por la alcaldía respectiva de los departamentos de Arauca, Casanare, Guainía, Guaviare y Vichada. La no presentación del certificado de residencia tendrá como consecuencia la pérdida del cupo.

Los primeros 70 aspirantes que obtengan un puntaje igual o superior al último admitido en el proceso regular de admisión del mismo periodo de la convocatoria, obtendrán el cupo. A mejor desempeño, mayor oferta curricular disponible para seleccionar, cada programa cuenta con un máximo dos cupos por programa, hasta llenar los cupos.

La Dirección de la Sede Orinoquia con base en el desempeño en el examen de admisión y en función del programa curricular determinará las materias que el estudiante requiere cursar de las siguientes asignaturas como parte de su formación complementaria: Matemáticas Básicas, Comunicación oral y escrita, Introducción a la Biología, y Fundamentos de Física. Las materias que el estudiante curse de estas asignaturas y que no se contemplen en el plan de estudios del programa al que fue admitido, las podrá inscribir como asignaturas electivas.

Los estudiantes que hagan parte del PEAMA Sede Orinoquia serán beneficiarios de los diferentes programas de Bienestar de la Universidad, de acuerdo con la normatividad sobre la materia. En este sentido, con la Resolución 5 de 2008 el Comité Académico Administrativo de la Sede Orinoquia, reglamentó las estrategias de apoyo económico, psico-afectivo y social, para el buen desempeño académico de los estudiantes del programa PEAMA de esta sede, debido a las dificultades de la comunidad estudiantil

1 Esta normatividad actualmente se encuentra derogada. Se toma en consideración debido a que fue con la que ingresaron los estudiantes de la cohorte escogida (2011-1) para el presente estudio.

de la sede, asociada a factores alimentarios y con la escasa oferta de transporte que inciden en el rendimiento académico y la convivencia de la institución. También, mediante la Resolución 014 de 2008, se estableció que la Sede Orinoquia reconocería a cada uno de los estudiantes adscritos al programa PEAMA y que se encuentren en la etapa inicial de formación, un apoyo de transporte por valor de 0.21% SMLMV diarios durante las 16 semanas académicas del semestre. Estas resoluciones fueron derogadas por la Resolución 001 de 2010 del Consejo de Bienestar Universitario, la cual reglamentó los programas estudiantiles de Gestión Económica, Gestión para el Alojamiento, Gestión Alimentaria y Gestión para el Transporte, del Área de Gestión.

¿Qué otras reglamentaciones existen del PEAMA?

En el año 2008 con la Resolución 1093 se determinó que los estudiantes adscritos en el programa PEAMA, podrían ser beneficiarios de los incentivos enumerados en el Acuerdo 101 de 1977; no obstante, dicha Resolución fue derogada por la Resolución 781 de 2009, en la que se indicó que estos estudiantes podían ser beneficiarios de las distinciones y estímulos señalados en el Acuerdo 008 de 2008 del CSU, en el que se establece como distinciones el grado de honor de pregrado, la matrícula de honor, la admisión automática en programas de posgrado, monitoría académica y la exención de pago en pregrado.

Con la Resolución 1708 de 2009, se establecieron disposiciones para ampliar en la Sede Amazonia la oferta de programas curriculares del programa PEAMA al área de ciencias sociales y se incluyeron nuevos programas de las áreas de ciencias agropecuarias e ingeniería. Se estableció que esta sede podía ofrecer dentro del programa PEAMA los siguientes programas del área de ciencias sociales en Bogotá: Antropología, Ciencia política, Geografía, Historia, Lingüística, Psicología, Sociología, y Trabajo social. En Manizales: Gestión cultural. Y en Medellín; Ciencia Política, e Historia. De igual forma, se indicó que la sede Amazonia podía ampliar la oferta de programas de ciencias agropecuarias e ingeniería, en Bogotá en un programa, Medellín siete programas y Palmira dos programas.

La Rectoría de la Universidad Nacional de Colombia por medio de la Resolución 781 de 2009, determinó que el Comité Académico Administrativo de cada SPN, podía recomendar a los estudiantes del PEAMA tomar otras asignaturas como parte de su nivelación académica. Esta recomendación, estaba sujeta a los resultados del examen de admisión y en función del programa curricular al que fue admitido.

Teniendo en cuenta la necesidad de realizar ajustes al programa PEAMA, posterior a los años objeto del estudio se continuó modificando la reglamentación, por medio de la Resolución 1385 de 2012 de la Rectoría, allí se estableció que las sedes Amazonia, Caribe y Orinoquia podían ofrecer programas curriculares de pregrado en las áreas de Artes, Ciencias, Ciencias agropecuarias, Ciencias sociales, Ciencias de la Salud (excepto medicina), e ingeniería; con un máximo de hasta tres cupos para cada una de las sedes en cada uno de estos programas curriculares. Los cupos máximos de admisión en cada sede eran así: Caribe: 50, Amazonia 90 y Orinoquia 90.

Por medio de la Resolución 887 de 2015 de la Rectoría se modificó la reglamentación del programa PEAMA sede de Presencia Nacional, en lo referente a la admisión, la matrícula inicial para admitidos, la región de influencia para las sedes de Amazonia, Caribe, Orinoquia y Tumaco. En esta Resolución se determinó que dentro de los aspirantes a este programa que obtuvieran un puntaje igual o superior al último admitido en el proceso regular de admisión, se seleccionarían los primeros puntajes hasta cubrir el cupo máximo de admisión en cada una de las sedes. La Dirección Nacional de Admisiones destina hasta tres cupos para cada una de las SPN en cada programa curricular, los cupos máximos de admisión en cada sede eran así; Caribe 50, Amazonia 90, Orinoquia, 90 y Tumaco 100.

Con la Resolución 55 de 2016 de la Rectoría se reglamentó el PEAMA de Presencia Nacional, la admisión, la matrícula inicial para admitidos, la región de influencia para las Sedes Amazonia, Caribe, Orinoquia y Tumaco y los estímulos económicos para el personal académico de la Universidad Nacional de Colombia y se derogó la Resolución 887 de 2015 de la Rectoría. Los cupos máximos de admisión en cada sede eran así; Caribe 50, Amazonia 110, Orinoquia, 120 y Tumaco 120. La dedicación en tiempo a las actividades académicas no acordadas y reconocidas en el Programa de Trabajo Académico más la dedicación en tiempo a los Servicios Académicos Remunerados que están reglamentados por el Acuerdo de Extensión 036 de 2009 del Consejo Superior Universitario no podrá superar los siguientes límites: Docentes de Dedicación Exclusiva, hasta 16 horas semanales, Docentes de Tiempo Completo, hasta 20 horas semanales, y Docentes de Cátedra o de Medio Tiempo, hasta 40 horas semanales.

La más reciente actualización de la normatividad del PEAMA, es la Resolución 57 de 2018 que establece el cupo máximo de admisión para el primer periodo académico del año 2019 en los programas curriculares de pregrado que se ofrecen para el Programa PEAMA, quedando los cupos distribuidos en cada Sede así: Amazonia 110, Caribe 70, Orinoquia 220 y

Tumaco 200, destinando hasta tres cupos para cada una de las SPN en los 75 Programas ofrecidos.

¿Qué es una evaluación de impacto?

Para el Programa de Cooperación Bilateral del Ministerio de Trabajo e Inmigración (2009), el impacto valora los resultados no esperados, tanto positivos como negativos de una intervención. Mientras que para Rogers (2014), las evaluaciones de impacto pueden realizarse a un programa o política, lo cual supone examinar las metas y los objetivos; con el fin de determinar los efectos previstos y los no previstos que produce una intervención (Rogers, 2014).

Según Peersman, (2014), existen distintos tipos de evaluaciones; en las evaluaciones de impacto se brinda información sobre los efectos a largo plazo que genera una intervención. Lo anterior, está en concordancia con el Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD), de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) que define los impactos como «efectos de largo plazo positivos y negativos, primarios y secundarios, producidos directa o indirectamente por una intervención para el desarrollo, intencionalmente o no» (Stufflebeam, 2001 citado por Rogers, 2014).

De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD– (2010), es necesario distinguir entre las evaluaciones de efectos y de impactos. Las primeras establecen la contribución de las acciones implementadas al logro de los efectos, y las segundas, permiten medir los cambios producidos en determinadas dimensiones de forma directa o indirecta, intencionada o involuntaria. Para Rogers (2014), la evaluación de impacto puede realizarse con fines formativos (para mejorar o reorientar un programa o una política) o con fines sumativos (para servir de base a las decisiones acerca de si continuar, interrumpir, reproducir o ampliar un programa o una política).

Para el estudio, se definió evaluación de impacto como aquella que permita determinar los efectos, positivos o negativos, intencionados o no, generados por los Programas PAES para Integrantes de Comunidades Indígenas, Mejores Bachilleres de Municipios Pobres, Mejores Bachilleres y Mejores Bachilleres de Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal o PEAMA Amazonia, Caribe y Orinoquia que fueron admitidos en la cohorte 2011-1. Se tendrán en cuenta tanto los efectos a largo plazo, como a los efectos a nivel de resultado (mediano plazo). En este sentido, se

identificará si se han alcanzado los objetivos de cada uno de los programas, los efectos directos en los beneficiarios a los que se dirige, englobando un abanico completo de impactos a todos los niveles de la cadena de resultados, incluido el efecto dominó que incluye el nivel personal, familiar y regional.

¿Qué es una evaluación de proceso?

Para el presente estudio la evaluación de proceso consistió en hacer seguimiento a la trayectoria de las primeras cohortes de los programas PAES Víctimas del Conflicto Armado en Colombia (desde el 2014-1 hasta el 2016-03) y PEAMA Sede Tumaco (2015-1), teniendo en cuenta que para la fecha de corte del estudio no se contaba con egresados de estos programas; específicamente se evaluará el momento de la admisión, el desarrollo de los programas en cuanto a la permanencia y el impacto que hasta el momento ha tenido la Universidad sobre el bienestar de los estudiantes.

Marco Metodológico

¿Qué diseño se usó para este estudio?

Para dar cumplimiento al propósito y objetivos de este estudio se usó una metodología mixta, la cual contempla un conjunto de procesos sistemáticos que permiten un mayor entendimiento del fenómeno de estudio mediante la multiplicidad de fuentes, tipos de datos y análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En investigación, existen diversos tipos de diseños metodológicos mixtos, y su utilización depende de los objetivos del proyecto (Creswell y Plano Clark, 2007). En este caso, se eligió un diseño mixto exploratorio concurrente, el cual consiste en combinar métodos cuantitativos y cualitativos dentro del mismo estudio de forma paralela, donde los datos se toman y se analizan por separado, y luego en el análisis se complementan para una mejor descripción y comprensión de los hallazgos

(Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Además, se determinó en el alcance, que el estudio incluiría a todas las Sedes de Presencia Nacional (Sede Amazonia, Sede Caribe, Sede Orinoquia y Sede Tumaco) y todas las Sedes Andinas (Sede Bogotá, Sede Medellín, Sede Manizales y Sede Palmira), de tal manera que se abarcará toda la Universidad.

A continuación se describe la población objeto del estudio, las variables trabajadas, los instrumentos usados, el procedimiento llevado a cabo y las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta.

¿Cuál fue la población objeto del estudio?

Para realizar la evaluación de impacto fue necesario trabajar con la cohorte de estudiantes admitidos en el 2011-1 a través de los programas de admisión especial PAES Integrantes de Comunidades Indígenas, Mejores Bachilleres de Municipios Pobres, Mejores Bachilleres y Mejores Bachilleres de Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal y PEAMA Amazonia, Caribe y Orinoquia. En total 606 estudiantes PAES y 225 PEAMA admitidos

en la cohorte de estudio. Para la evaluación de proceso, se trabajó con 105 admitidos los programas PAES Víctimas y 51 admitidos por PEAMA Tuma-co, de las cohortes 2014-1 a 2016-3 y 2015-1 respectivamente, teniendo en cuenta que estos programas se implementaron posteriormente a la cohorte seleccionada.

¿Qué variables se tuvieron en cuenta en el estudio?

En este estudio se tuvieron en cuenta variables cualitativas y cuantitativas. Para el caso de las variables cualitativas, se buscó comprender la experiencia de los estudiantes y egresados acerca de PAES y PEAMA en el marco de la educación inclusiva. Como categorías de análisis en el momento de la admisión se tuvieron en cuenta los beneficios y las debilidades de los programas PAES y PEAMA, las barreras que existen para ingresar a la UN, y la calidad y pertinencia de la información suministrada a los admitidos. En la permanencia, el proceso de adaptación a la UN y a la nueva ciudad, los factores de riesgo y aquellos que contribuyeron a la permanencia, el impacto de la UN sobre su bienestar y en su formación académica, así como el impacto del Sistema de Bienestar Universitario. En el egreso, el impacto personal, familiar y para sus regiones a partir del egreso, la experiencia laboral de los egresados PAES y PEAMA, los planes laborales, la formación de posgrado, el proceso de retorno a sus regiones y los factores asociados a los retrasos en el egreso. Finalmente, en el contexto de la educación inclusiva se abordó para las categorías Equidad, Diversidad, Calidad, Participación e Interculturalidad², la vivencia en la UN y de las acciones de la UN que materializan la educación inclusiva, así como las falencias de ésta.

Dentro de las variables cuantitativas fueron incluidas aquellas relacionadas con datos sociodemográficos, académicos y de bienestar universitario, en los momentos de la admisión, la permanencia y el egreso, definidas con base en los intereses del estudio.

¿Cuáles instrumentos se utilizaron en el estudio?

Dentro del componente cualitativo, se realizaron dos tipos de entrevistas. Las primeras fueron entrevistas semiestructuradas, para los directores o asesores de la Dirección Nacional de Programas curriculares de Pregrado y a los jefes de las áreas de Acompañamiento Integral, Cultura, Actividad

2 Tomadas de Ministerio de Educación Nacional (2013). Lineamientos. Política de educación superior inclusiva. Bogotá, Colombia. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357277_recurso_1.pdf.

Física y Deporte, Salud y Gestión y Fomento Socioeconómico del sistema de Bienestar Universitario de las sedes andinas y de las SPN; en estas entrevistas se indagó por las actividades que se realizaban dirigidas a los admitidos mediante programas PAES y PEAMA para el cumplimiento de sus objetivos. Resultado de estas entrevistas semiestructuradas se construyeron las entrevistas a profundidad (que permitieron la construcción de los cuestionarios) y el portafolio de servicios académicos y de bienestar universitario, insumo para construir la escala para determinar el impacto de los programas PAES y PEAMA.

Las segundas, fueron entrevistas a profundidad, que tuvieron como objetivo conocer el impacto, o los efectos positivos y negativos, intencionados o no que vivieron los estudiantes y egresados de la cohorte 2011-1, con relación a los momentos de admisión, permanencia y egreso, incluyendo, su percepción frente a qué tan inclusiva es la educación en la UN, los temas específicos fueron:

- a. Beneficios y debilidades del programa de admisión especial.
- b. Admisión: su experiencia, la pertinencia y la claridad de la información que se brinda en esta fase.
- c. Permanencia: adaptación, las redes de apoyo, el impacto del Sistema de Bienestar Universitario y del Ámbito Académico sobre su propio bienestar y su formación.
- d. Egreso: los factores que contribuyeron a éste y el impacto de los programas PAES y PEAMA a nivel personal, familiar y regional.
- e. Educación inclusiva en la UN: analizada con base en cinco categorías: *equidad, participación, interculturalidad, calidad y diversidad* (MEN, 2013).

Dentro del componente cuantitativo, se construyeron cuatro instrumentos, una escala para determinar el impacto de los Programas de Admisión Especial PAES y PEAMA, un cuestionario para egresados PAES-PEAMA, un cuestionario para admitidos que no se matricularon y un cuestionario para estudiantes que han desertado.

La escala para determinar el impacto de los programas PAES y PEAMA se elaboró con base en las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a las directivas, directores, asesores o jefes de la Dirección Nacional de Admisiones, la Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado, la Dirección Nacional de Información Académica y la Dirección de Bienestar Universitario de cada Sede; su finalidad fue evaluar la percepción de los estudiantes y egresados acerca del impacto que tuvo su paso por la UN en siete dimensiones de bienestar: Físico, Material, Social, Personal, Emocional, en el Componente Académico y en la Percepción de Cambio.

A partir de las categorías emergentes se construyeron las siete dimensiones sobre las que la UN ha procurado tener un impacto positivo, las escalas y los ítems que describen los resultados específicos que se han buscado a través de los programas y las acciones de las dependencias académicas y de bienestar. Por ejemplo, en la dimensión Bienestar Físico una de las escalas es Servicios de salud que evalúa el acceso y la satisfacción con los mismos y uno de sus ítems es *“Me han permitido sentirme satisfecho con los servicios de salud que se ofrecen en la Universidad”*.

Con el propósito de asegurar la validez de contenido se envió el instrumento a dos jurados expertos para que calificaran cada uno de los noventa reactivos tipo Likert en claridad, coherencia y relevancia; la validez se identificó a partir del análisis de concordancia entre jueces, por lo que se realizó un índice de Kappa de Cohen y se encontró que el acuerdo inter-observadores fue moderado ($k=0.59$, $p<0.05$) según Landis y Koch (1977). Como resultados de este proceso se eliminaron los 33 ítems que los jueces consideraron menos adecuados, para finalmente obtener 57 reactivos en la escala. La versión definitiva del instrumento incluye siete dimensiones y cada dimensión tiene una o más escalas para un total de 13 escalas (ver Tabla 1). Cada escala incluye entre tres y doce ítems en forma de afirmaciones a los que los encuestados pueden responder con una de cinco opciones: Muy en desacuerdo, En desacuerdo, Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, De acuerdo y Muy de acuerdo.

Tabla 1. Dimensiones de la Escala para determinar el impacto de los Programas PAES y PEAMA en la cohorte 2011-1.

Dimensiones	Componentes
Bienestar Físico	Salud Estilo de vida Servicios de salud
Bienestar Material	Condiciones materiales
Bienestar Social	Relaciones interpersonales Actividades de tiempo libre
Bienestar Personal	Competencia personal Resolución de problemas Autodeterminación
Bienestar Emocional	Autoestima Manejo de emociones
Componente Académico	Componente académico
Percepción de Cambio	Percepción de cambio

El cuestionario para admitidos que no se matricularon, buscó aportar datos al estudio para comprender las barreras que existen para el ingreso a la UN y por qué los admitidos no se matricularon. Este instrumento se construyó con base en las entrevistas a profundidad que se realizaron

a estudiantes y egresados. Se indagó por los motivos que llevaron a las personas admitidas a no matricularse, específicamente se exploraron factores económicos, la falta de información, el hecho de haber sido admitidos a la carrera deseada o no, el estatus académico y la ocupación actual. También se incluyó una pregunta abierta para que describieran las razones por las que no se matricularon.

El cuestionario para estudiantes que han desertado buscó conocer los motivos por los cuales los estudiantes se retiraron de la Universidad y los factores asociados (Motivación para estudiar esa carrera, red de apoyo académica de pares, apoyos de Bienestar Universitario, condiciones económicas, vulnerabilidad académica, entre otros). Este instrumento se construyó con base en la Encuesta a estudiantes Deserción, Repitencia y Permanencia (DNBU, 2007), y en los resultados de las entrevistas a profundidad realizadas a estudiantes y egresados. Se incluyeron preguntas con opción múltiple de respuesta y una pregunta abierta.

El cuestionario para egresados PAES-PEAMA que se construyó para conocer la ocupación actual de los egresados de la cohorte de estudio, su experiencia laboral, el tema del retorno a sus regiones, su formación y planes académicos. En este instrumento, se incluyeron categorías que emergieron de las entrevistas a profundidad con los egresados junto con las variables que se consideraron pertinentes para el análisis del momento de Egreso.

¿Cuál fue el procedimiento implementado para la recolección de la información requerida por el estudio?

En el componente cualitativo, se llevó a cabo una revisión normativa y documental que sirvió de insumo para la elaboración de las guías de entrevista. Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas por videoconferencia con las Sedes Amazonia, Caribe, Manizales, Medellín, Palmira y de manera presencial con las Sedes Bogotá y Orinoquia. Fue necesario crear un directorio con los datos de contacto de los directores o asesores de la Dirección Nacional de Programas curriculares de Pregrado y de los jefes de las áreas de Acompañamiento Integral, Cultura, Actividad Física y Deporte, Salud y Gestión y Fomento Socioeconómico del Sistema de Bienestar Universitario de las Sedes Andinas y de las SPN. Inicialmente se contactaron telefónicamente, se acordaron fechas de las entrevistas, se realizó gestión del espacio para la entrevista, así como autorización para grabar la misma. Se transcribieron las entrevistas, se revisaron las transcripciones y se hicieron ajustes; el análisis se hizo con el software N-Vivo. En total se realizaron

28 entrevistas, cada entrevista tuvo una duración aproximada de 1 hora y 30 minutos.

La guía de la entrevista a profundidad fue creada con base en las categorías de análisis y las categorías emergentes de las entrevistas semiestructuradas. En total se hicieron 21 entrevistas a estudiantes y egresados en las ciudades de Bogotá, Medellín, Manizales, Arauca, Valledupar, Palmira, Cali y La Ceja. Todas las entrevistas se realizaron entre noviembre de 2017 y mayo de 2018.

Para el desarrollo del componente cuantitativo del estudio, fue necesario solicitar a la Dirección Nacional de Admisiones, la información relacionada con las bases de datos de los aspirantes y admitidos de la cohorte 2011-1 para lo relacionado con el impacto, así como las del 2014-1 y 2015-1 para la evaluación de proceso. La información académica, las bases de datos de deserción y de graduación, fueron brindadas por la Vicerrectoría Académica, la Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado y la Dirección Nacional de Información Académica; y la información relacionada con el Sistema de Bienestar Universitario, fue solicitada a la Dirección Nacional de Bienestar Universitario y a las Direcciones de Bienestar Universitario de Sede.

Todos los instrumentos, tanto la escala como los cuestionarios, fueron aplicados a través de Internet. Del instrumento de impacto se recibieron 229 respuestas, del cuestionario para admitidos que no se matricularon 23, del cuestionario para estudiantes que desertaron la participación fue baja, solo 10, y del cuestionario para Egresados PAES-PEAMA 51.

¿Cómo se hizo el análisis de los datos en el estudio?

En el componente cualitativo, tanto las entrevistas semiestructuradas, como las entrevistas a profundidad fueron grabadas, transcritas, revisadas y analizadas con el programa Nvivo. En las primeras de ellas se construyeron categorías de análisis y se identificaron categorías emergentes, con las cuales se elaboró el portafolio de servicios académicos y de bienestar, éste fue un insumo para construir una guía de entrevista en la que se pudiera indagar por las experiencias de los estudiantes en dichos programas; las segundas, fueron analizadas mediante el método de análisis de contenido. Los relatos de los participantes fueron codificados en categorías, primero a través de la codificación abierta, y posteriormente se realizó la codificación axial en la que estas categorías fueron comparadas entre sí para agruparlas en temas y buscar asociaciones. Finalmente se construyeron narrativas que respondieran a cada una de las categorías analíticas e incluyeran la voz de los participantes (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

El análisis cuantitativo partió de una descripción sociodemográfica de los admitidos a los programas PAES y PEAMA de la cohorte 2011-1; se realizó una revisión y validación de la normatividad vigente y aplicable, además de una descripción de la cohorte a través del tiempo, en términos de su desempeño académico y de su participación de manera anual en los programas de apoyo que ofreció el Sistema de Bienestar Universitario en cada una de sus áreas.

Se realizaron comparaciones de la admisión entre los programas especiales de admisión y los admitidos de manera regular, y se hicieron comparaciones entre los resultados a través del tiempo en sus vidas académicas, para poder conocer el impacto de tales programas y ver si eran diferentes del comportamiento presentado con los admitidos regulares. Finalmente, para medir los efectos sobre los estudiantes PAES y PEAMA, se llevó a cabo un análisis de correspondencias múltiples (ACM) para los estudiantes de admisión especial en tres grupos: Programa PAES excelencia, programas PAES por situación de vulnerabilidad y programas PEAMA de la cohorte 2011-1.

Como se plantea en Pardo (s.f.), el análisis de correspondencias múltiples es una herramienta estadística cuyo objetivo es analizar asociaciones entre categorías de las variables de interés, esto a través de métodos gráficos que permitan observar cuales categorías de una variable son las que más afectan a las diferentes categorías de las otras variables, además permite reducir la dimensión de la matriz de datos de tal manera que se pueda llegar a observar las relaciones de las categorías usando un gráfico bidimensional. Se puede entender como un análisis de correspondencias simples aplicado a una tabla disyuntiva completa, o bien aplicado a la tabla de Burt correspondiente, teniendo en cuenta que en este caso se pierde la información por individuo. El método se puede entender como la generalización de un análisis de correspondencias simples al caso de más de dos variables categóricas de interés, pero también se puede entender como la realización de dos diferentes análisis de componentes principales, uno de ellos permite hacer los cálculos de una manera relativamente sencilla y el otro ayuda a llevar a cabo la interpretación de los ejes obtenidos; en general, esta interpretación se hace únicamente sobre las categorías de las variables y no sobre los individuos ya que los últimos son, en la mayoría de los casos, anónimos.

Para seleccionar el número de ejes a retener se usan dos metodologías, la primera es elegir el número a través del histograma de valores propios de los ejes de acuerdo a la cantidad de valores propios que se puedan considerar diferentes, y si hay muchos valores propios similares se

considera que pertenecen a ejes “parásitos”, es decir a ejes que no brindan más información. La segunda metodología se conoce como el criterio de Benzecri, dentro de los ejes cuyo valor propio sea mayor al inverso del número de categorías dentro del análisis se recalcula las tasas de inercia y se selecciona el número de ejes a través del histograma de las tasas de inercia recalculadas de la misma manera que se hizo con el histograma de valores propios. El análisis de correspondencias múltiples permite, además, incluir la proyección de variables que no participaron en la construcción de los ejes, a estas variables se les conoce como suplementarias y sirven para describir las posibles relaciones que presentan esas categorías suplementarias con las categorías de las variables activas del análisis.

Por otra parte, para los programas PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia y PEAMA Sede Tumaco se llevó a cabo una evaluación de proceso, en la que se hizo la descripción sociodemográfica de los admitidos, se realizó una revisión y validación de la normatividad vigente y aplicable, y la descripción de la cohorte a través del tiempo en términos de su desempeño académico y de su participación de manera anual en los programas de apoyo que ofreció bienestar.

Una vez con las respuestas de los instrumentos, se procedió a su análisis a través del programa Estadístico R. Para el caso de la escala para determinar el impacto de los programas PAES y PEAMA se realizó una caracterización de los estudiantes que participaron en el diligenciamiento del instrumento, se hicieron análisis descriptivos en los que se agruparon las categorías de respuesta de los extremos para presentar los resultados, quedando dos categorías en total: De acuerdo y En desacuerdo, para comparar el impacto en cada una de las dimensiones, según el Programa de Admisión Especial y la Sede Andina.

Del cuestionario para admitidos que no se matricularon, se hizo una descripción cuantitativa de los resultados y un análisis de contenido de los motivos por los que no se matricularon. Para el cuestionario estudiantes que han desertado se realizó un análisis cualitativo de los datos teniendo en cuenta el bajo número de participantes, y con el cuestionario para Egresados PAES-PEAMA se hizo un análisis descriptivo de las variables.

¿Qué consideraciones éticas se tuvieron en cuenta en el estudio?

La participación en las entrevistas y cuestionarios fue completamente voluntaria y las personas podían abandonar el estudio antes, durante o después sin ninguna objeción. Para la participación, se contó con un

Consentimiento Informado dado por cada participante, autorizando la aplicación de cada uno de los instrumentos que voluntariamente diligenció. En dicho consentimiento se expresaba la garantía de confidencialidad de los resultados, los archivos y bases de datos, pues no se utilizaron sus datos de identificación, sino que se asignaron a cada participante un código, y un nombre ficticio en algunos de los casos, que lo identificaría dentro del estudio para garantizar su anonimato y sólo los investigadores del proyecto tuvieron acceso a la información recolectada.

Los resultados obtenidos con el estudio serán de beneficio para la población pues permitirán conocer el funcionamiento y los efectos a mediano y largo plazo de los programas desde la perspectiva de los actores para la toma de decisiones y su fortalecimiento. Se asegurará la retribución de los resultados del estudio al socializar con todos los actores el documento final con el análisis de los resultados y las recomendaciones pertinentes.

Igualmente, se solicitó a la Dirección Nacional de Admisiones, a la Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado, a la Dirección Nacional de Información Académica, a la Dirección Nacional de Bienestar Universitario y a las Direcciones de Bienestar Universitario de cada sede la autorización para acceder a la base de datos, documentos e información relevante para el estudio, y se aseguró la confidencialidad de la información, los derechos de autoría para cada caso y que la información fuera utilizada únicamente para fines del estudio.

Resultados

A continuación, se presentarán los resultados según cada uno de los momentos de la vida universitaria, como lo son la admisión, la permanencia y el egreso. Posteriormente, se expondrá la mirada de los estudiantes frente a qué tan inclusiva es la educación en la UN y se finalizará con la evaluación de proceso de los programas PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia y PEAMA Sede Tumaco.

En el momento de la **admisión** se describirán las razones dadas por los admitidos para estudiar en la UN, información sobre cómo se enteraron de los programas PAES y PEAMA, así como una caracterización sociodemográfica que incluye una descripción de qué estudiantes fueron admitidos, la distribución por sexo, edad, estrato socioeconómico, procedencia, sede de admisión, programa curricular, índice de absorción, puntajes de admisión, los beneficios y las debilidades tienen estos programas desde el punto de vista de los estudiantes, así como cuáles fueron las barreras que ellos encontraron para matricularse en la UN.

En la **permanencia** se hace un recorrido por la descripción del proceso de adaptación vivido por los estudiantes admitidos mediante PAES y PEAMA, las estrategias que les ayudaron a adaptarse a la nueva ciudad y a la UN, cómo fue su historia académica, qué impacto tuvo la UN en sus vidas y cómo fue su experiencia con el Sistema de Bienestar Universitario. En el **egreso** se expondrá qué ha pasado con los egresados, qué impacto a nivel personal, familiar y para las regiones tuvieron los programas PAES y PEAMA, qué retrasos para el egreso tuvieron y qué debilidades encontraron los estudiantes de estos programas.

En cuanto a la **Educación Inclusiva** en la UN, se presentará la mirada de los estudiantes y egresados que ingresaron mediante PAES y PEAMA frente a las características de Equidad, Calidad, Diversidad, Interculturalidad, y Participación. La evaluación de proceso de los programas PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia y PEAMA Sede Tumaco contiene una caracterización sociodemográfica de los admitidos.

¿Cómo fue la admisión de los aspirantes en la cohorte 2011-1?

Estudiar en una universidad en nuestro país es un privilegio. En Colombia, cada año se gradúan como bachilleres más de 484.664 jóvenes, de los cuales 184.013 (el 37,9%) tiene la oportunidad de acceder a un cupo en educación superior³. En la UN, semestre a semestre se presentan decenas de miles de bachilleres con la ilusión de obtener un cupo, y aproximadamente el 9,4% de todos los inscritos de manera regular, lo logra.

Para el periodo académico 2011-1, se presentaron a la UN en total 70.631 aspirantes, de los cuales 5.972 lo hicieron a través de uno de los programas de Admisión Especial: PAES (Indígenas, Mejores Bachilleres, Mejores Bachilleres de Municipios Pobres y Afrocolombianos) o PEAMA (Amazonia, Caribe y Orinoquia), logrando en estos casos, un porcentaje de admisión aproximado del 12% para ambos programas, 606 admitidos para PAES y 225 para PEAMA.

¿Por qué estudiar en la UN desde el punto de vista de los estudiantes que ingresaron en la cohorte 2011-1?

Uno de los aspectos que tomó importancia en el estudio, fue el identificar las razones que tienen los estudiantes que ingresan por admisión especial, para presentarse a la UN, encontrando dos grandes categorías. En primer lugar, la motivación personal de estudiar para mejorar sus condiciones de vida: Manuel⁴, un joven de un municipio de Nariño que entró en 2011-1 y que al día de hoy ya es egresado dijo: “Desde que estaba pequeñito yo sabía que iba estudiar en la Universidad, o sea, era algo que tenía fijo, no era algo sorprendente, sino que era fijo” (G16). Otra egresada también de Nariño, llamada Lucía afirmó: “Yo la verdad siempre quise estudiar en la Nacional, entonces con mi mamá que siempre me ha apoyado, habíamos hablado de nuestro futuro, teníamos pensado tomar un preuniversitario, dependiendo en Bogotá o Medellín, para poder pasar” (G9).

Cristina una egresada proveniente del Valle del Cauca, quería estudiar en la universidad para mejorar su estatus socioeconómico, pues comenta que su familia le decía que mejor estudiara una carrera técnica antes de estudiar en la universidad:

3 Cifras tomados de la Tasa de tránsito Grado 11 año 2015-ingreso E.S. 2016, del Ministerio de Educación Nacional. Información Nacional 2010-2017, Educación Superior de la Subdirección de Desarrollo Sectorial-Fecha de corte de la información: Mayo de 2018.

4 Todos los nombres han sido cambiados para proteger la confidencialidad de los estudiantes y egresados entrevistados.

“Yo tenía muy claro eso, por ejemplo usted va a una ortodoncia o donde sea ¿quién te hace toda la parte operacional? pues las personas técnicas o tecnólogas y la doctora, que es la graduada de la universidad, pues obviamente es la de la responsabilidad, pero pues gana más y hace menos, pero no era en el sentido de hacer menos, sino decir ¿para qué voy a invertir un tiempo [haciendo una técnica] si después yo sé que voy a tener que empezar en una universidad? [...] donde yo viví [había] una empresa [...] proveedora de caña del Ingenio Incauca, entonces siempre yo escuchaba a los ingenieros “ah no, es el ingeniero agrónomo, [...] o la ingeniera” entonces como que de alguna forma estaba yo ahí, y yo “no, yo tengo que también ser ingeniera” [...] “no, yo no quiero ser técnica o tecnóloga” porque tenía claro eso de, digamos un poquito como del sistema pues que hoy funciona” (G20).

En segundo lugar, los estudiantes expresaron que parte de su motivación para estudiar se debía a las particularidades de la universidad que se ajustaban a sus intereses y necesidades. Principalmente, las personas buscaban una universidad que fuera pública para que estuviera a su alcance económico, este es el caso de Erick un joven sanandresano que a la fecha está terminando su carrera en la UN, él comentó:

“Mirando universidades, cuál es la mejor universidad del país que estuviera también al alcance económico y qué era lo que quería estudiar, entonces cogí unas opciones de carrera y empecé a hacer exámenes y me presenté a la Nacional y pasé” (E6).

Pedro orgulloso raizal proveniente de San Andrés también dijo:

“Yo tenía claro que tenía que ser una universidad pública; entonces me presente como a las tres más fuertes que son la UIS, la Nacional y la [de] Antioquia. [Escogí Universidad Pública] primero porque éramos dos [hermanos], segundo porque al venir de una región tan alejada [San Andrés] [...] el costo del semestre iba a ser demasiado elevado” (G13).

Por otro lado, los futuros estudiantes de la UN al momento de elegir tenían en cuenta la calidad de la UN y su prestigio⁵, este es el caso de Santiago que vivía en un municipio antioqueño, fue admitido por PAES Mejores Bachilleres y se había presentado a otras universidades como la Pontificia

⁵ Algunos estudiantes (que ingresaron por PEAMA y PAES Mejores Bachilleres) tenían la posibilidad, o al menos mencionan la oportunidad, de estudiar en otras universidades, aunque para otros la UN era la única opción.

Bolivariana pero se decidió por la UN: “ya cuando me dijeron, si usted va estudiar ingeniería mejor métase en la Nacional que es la mejor, me puse a investigar y bueno, parece que sí, y por eso la elegí” (G12). Para Manuel, egresado de PAES Mejores Bachilleres de Municipios Pobres (MBMP), el hecho de saber de la existencia de PAES, hizo que se enfocara más en ingresar a la UN:

“Ya después que sabía que existían los programas [PAES] de la Universidad que está catalogada como la mejor del país, y lo es, entonces fue algo a lo que siempre le apunte, a ingresar a la Nacional y como había tenido un buen historial académico sabía que en principio iba tener uno de esos cupos y que iba a poder presentarme” (G16).

En tercer lugar, estaba el hecho de poder estudiar la carrera que quería, por ejemplo para tomar la decisión de estudiar en la UN, Valeria de PEAMA Sede Caribe, tuvo en cuenta la oferta curricular de la Universidad:

“La carrera sí estaba en la línea de lo que quería estudiar, porque estaba entre administración, mercadeo, publicidad algo así, entonces conté con la fortuna de poder escoger la carrera que quería. Estaba entre esa de ingeniería administrativa, pero decidí escoger administración, porque la daban en Bogotá y yo quería venirme para Bogotá, entonces fue por eso” (E1).

Las razones para estudiar en la UN, mencionadas por los admitidos a través de los Programas PAES y PEAMA que ingresaron en el 2011-1, fueron tener dentro de su proyecto de vida la meta de ser profesionales para mejorar sus condiciones de vida en el largo plazo, escoger una universidad pública que se ajustara a sus necesidades y presupuesto Sin importar las veces que se tuvieran que presentar, así como el hecho de poder estudiar la carrera que querían.

¿Cómo se enteraron de los Programas PAES y PEAMA, los estudiantes que ingresaron en la cohorte 2011-1?

Los programas de Admisión Especial PAES y PEAMA, son divulgados permanentemente en las diferentes regiones del País, en algunas de ellas incluso se regala el PIN de inscripción para presentarse a la Universidad Nacional de Colombia. En las entrevistas, al indagar por la forma en la que supieron de estos programas varias personas comentaron que se enteraron a través de los colegios; una forma era en presentaciones que hizo la

UN en las mismas instituciones educativas, como mencionaron algunos entrevistados:

“Bueno cuando yo estaba en el último curso de bachillerato obviamente nos reunían para las expectativas de la universidad y ahí fue donde yo conocí el PEAMA, había un representante explicando el PEAMA de la UN, yo no tenía ni idea de qué era la Nacional y ahí me explicaron” (César, E2).

Otra forma de enterarse fue recibir información que daba directamente el colegio, específicamente en los casos del Programa PAES Mejores Bachilleres de Municipios Pobres:

“El colegio hace la socialización, el colegio informa a todos los estudiantes, principalmente a los de once, pero igual todo el colegio sabe que dispones de un cierto número de cupos a los mejores bachilleres que han salido de las promociones, o sea, se hace un recuento histórico desde sexto hasta once, se pondera y se hace una lista. El que quede primero se van asignando los cupos” (Manuel, G16).

En los demás casos, se enteraron por otros medios, por ejemplo a través de su comunidad indígena, de su familia o de profesores del SENA; Ana Luisa egresada de la Sede Palmira cuenta cómo supo de PAES:

“Teniendo en cuenta la comunidad de la que vengo que es comunidad indígena, pues ellos hacen diferentes reuniones y en esas reuniones es que dan a conocer los procesos o que facilidades tiene uno para ingresar a la educación superior y digamos que tienen convenios con universidades públicas. Para mi caso que vengo de Ipiales, Nariño, pues convenios con las universidades departamentales, la Universidad de Nariño, y a nivel nacional con la Universidad Nacional de Colombia; entonces digamos que ese fue el medio por el que uno se entera, le explican los pasos, qué debe hacer.” (G21).

Jenny del PEAMA Sede Amazonia se enteró de este programa así:

“[Un familiar trabaja en] el instituto tecnológico de allá de educación superior y él en su medio había escuchado de estudiantes que entraban a la Universidad Nacional por un programa especial y él decía que era otro rango de calificación y que tal vez era más fácil ingresar a la Universidad” (G10).

Simón relató cómo llegó a entrar al PEAMA Sede Orinoquia:

“Yo salí del colegio en el 2008, uno sale muy desubicado entonces comencé a hacer algo en el SENA de Puerto Inírida y estudié agropecuaria ecológica, ya cuando iba a salir estaba muy joven y quería seguir estudiando, y en ese entonces había un instructor que era de la Nacional, ingeniero agrícola, y él fue el que me habló de la universidad, me dijo que comprara el PIN y fui, compré el PIN, hice el proceso y pasé de una, por él fue que me enteré [...] el ingeniero agrícola, trabajaba con algo de extensión de la universidad y él era el que daba las charlas en los colegios para tratar de convencer a los muchachos para que se presentaran” (G19).

En otros casos, supieron de los programas de admisión especial habiendo sido ya admitidos. Lucía comenta que conoció del Programa PAES cuando le notificaron que había sido admitida:

“Que yo recuerde cuando entré, cuando ya consulté los resultados de admisión que había sido admitida, dentro de los correos que envía la Universidad se me informó que hacía parte de ese programa Mejores Bachilleres de Municipios Pobres” (G9). Ella comprendió lo que significaba el Programa PAES solo hasta la inducción “ya cuando entramos hubo una parte de la inducción, en la que explicaron lo de PAES y lo de PEAMA, entonces ya entendí lo de PAES que era como de indígenas y pues luego en primer semestre al final hicieron unas reuniones y conocí a todos los que habían entrado así” (G9).

De igual forma Jenny que ingresó a través del Programa PEAMA, mencionó que no sabía qué significaba entrar a la UN por este programa, ni qué implicaba estudiar un tiempo en la SPN, hasta que se enteró de que había sido admitida:

“No teníamos ni idea. Ni [mi familiar], ni yo. A él le habían contado como un chisme o algo, pero ni él entendía bien, ni yo. No se me había dado por preguntar, realmente si traté de investigar en la Universidad lo que estábamos haciendo, pues en internet, pero no tuve mucho éxito; creo que en ese tiempo la información sobre el PEAMA era muy reducida en la página web de la Universidad y no pudimos entender realmente lo que había pasado. [...] Nunca revisé ni siquiera los resultados en Internet, si no que me llamaron de la Universidad Nacional de Leticia, me llamó Sarita que es la encargada de admisiones allá, me dijo “hola Jenny, hablas

con Sarita, soy no sé qué de la Universidad Nacional, te comunico que estás admitida al programa especial[...]" pues, fue una llamada por la cual me enteré de que había pasado. En ese momento me dio a conocer el programa como tal [...] "tienes que venir a Leticia mínimo un año" ella me explicó lo de la movilidad, eso fue un choque, no esperábamos eso, pues como no conocíamos el programa. Pues, no sabíamos que me tenía que ir a Leticia" (G10).

Incluso, otros entrevistados mencionaron que solo conocieron del Programa PEAMA una vez empezaron el primer semestre, "empecé en San Andrés y allá nos hablaron de qué era el programa PEAMA, en qué consistía [...] y qué beneficios teníamos nosotros en la sede Caribe de empezar nuestros estudios profesionales allá" (Erick, E6).

Los estudiantes que ingresaron mediante los programas PAES y PEAMA en la cohorte 2011-1 y que fueron entrevistados, se enteraron de la existencia de estos programas a través de sus Colegios, debido a que les regalaban el PIN de inscripción. En algunos casos, la información fue dada por el personal del mismo Colegio y en otros, por visitas que hacía la UN a las instituciones de educación media. Otras formas de enterarse fueron: recibir información a través de su comunidad indígena, de sus familiares, de sus profesores del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y por parte de sus conocidos, egresados de la UN que les hablaban de estos programas.

¿Cómo fue la admisión de las personas inscritas en la cohorte 2011-1, que aspiraban a un cupo en la UN?

De los 70.631 aspirantes a un cupo en la UN para el periodo 2011-1, fueron admitidos 6.703 de ellos, la mayoría (88%) a través del proceso regular de admisión, y los restantes (12%) por medio de los programas PAES o PEAMA. El índice de absorción por tipo de admisión, el cual determina el porcentaje de admitidos dentro del grupo de aspirantes correspondiente a cada programa, y permite observar la competencia interna a la que se enfrentan los aspirantes para poder ser admitidos dentro de cada tipo de admisión, así como la comparación entre los diferentes tipos de admisión, fue mayor para la admisión especial, comparado con el de la admisión regular, lo que representa una de las ventajas que poseen los programas PAES y PEAMA.

En la cohorte analizada, el índice de absorción para la admisión regular fue de 8,31%, es decir, aproximadamente 8 de cada 100 de los

aspirantes regulares fueron admitidos a la UN, para el programa PAES fue de 13,67% y para el programa PEAMA de 14,61%. Al revisar el porcentaje de admitidos de acuerdo con el tipo de admisión por el que se presentó, fue posible identificar que presentarse a la UN por un programa de admisión especial, ya sea PEAMA o PAES, aumenta en un 75,7% o en un 64,5% respectivamente, las posibilidades de ser admitido, comparado con los que se presentaron de manera regular (ver figura 1).

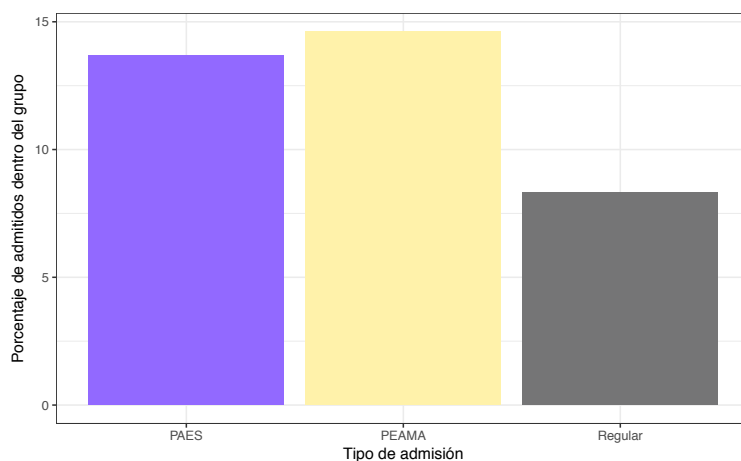


Figura 1. Porcentaje de admitidos según cada tipo de admisión. Cohorte 2011-1.

Estos datos se muestran desagregados en la tabla 2, la cual contiene los índices de absorción para la admisión regular y cada uno de los programas PAES y PEAMA. Nótese que los índices son mayores al compararlos con la admisión regular, incluso cuando se observan desagregados por cada uno de los programas de admisión especial ofertados en el periodo 2011-1,

Tabla 2. Índices de absorción según el tipo de admisión. Cohorte 2011-1

Tipo de Admisión	Aspirantes	Admitidos	Índice
Regular	64.659	5.872	9,08
PAES			
Comunidades indígenas	1.091	141	12,92
Mejores Bachilleres	189	78	41,27
Mejores Bachilleres de Municipios Pobres	1.680	224	13,33
Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal	1.472	163	11,07
PEAMA			
PEAMA – Amazonia	403	83	20,60
PEAMA – Caribe	266	40	15,04
PEAMA – Orinoquia	871	102	11,71

donde el presentarse a través de estos programas, se favorece la posibilidad de que el estudiante sea admitido.

En la cohorte 2011-1 se presentaron 4.432 jóvenes a través de los Programas PAES Mejores Bachilleres Miembros de Comunidades Indígenas, Mejores Bachilleres, Mejores Bachilleres de Municipios Pobres y Mejores Bachilleres Afrocolombianos, Palenqueros y Raizales, de los cuales pasaron el 13,7% (606 estudiantes en total).

En la figura 2, se muestra el total de estudiantes admitidos por cada uno de los Programas PAES. Se observa que el programa con mayor número de admitidos fue el programa de *Mejores Bachilleres de Municipios Pobres* con 224 admitidos, seguido por el programa de *Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal* con 163 admitidos, en tercer lugar, el programa de *Comunidades Indígenas* con 141 admitidos y finalmente, el programa de *Mejores Bachilleres* con 78 admitidos.

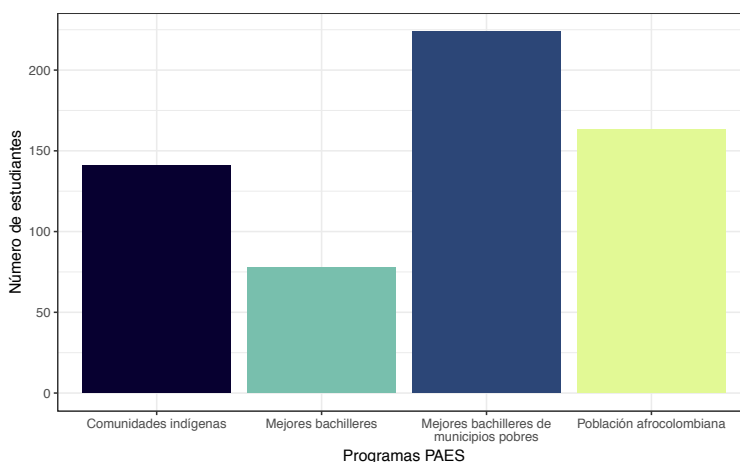


Figura 2. Total de admitidos por cada Programa de Admisión Especial PAES. Cohorte 2011-1.

Para el caso del Programa PEAMA, en la cohorte 2011-1 se presentaron 1.540 bachilleres a las Sedes Amazonia, Caribe y Orinoquia, de los cuales pasaron el 14,6% (225 estudiantes en total). En la figura 3, se muestra el total de estudiantes admitidos por cada SPN donde se ofreció el PEAMA cohorte 2011-1. Se evidencia que la mayor parte de estudiantes ingresó a través de la *Sede Orinoquia* con 102 admitidos, seguido por la *Sede Amazonia* con 83 admitidos y en tercer lugar la *Sede Caribe* con 40 admitidos.

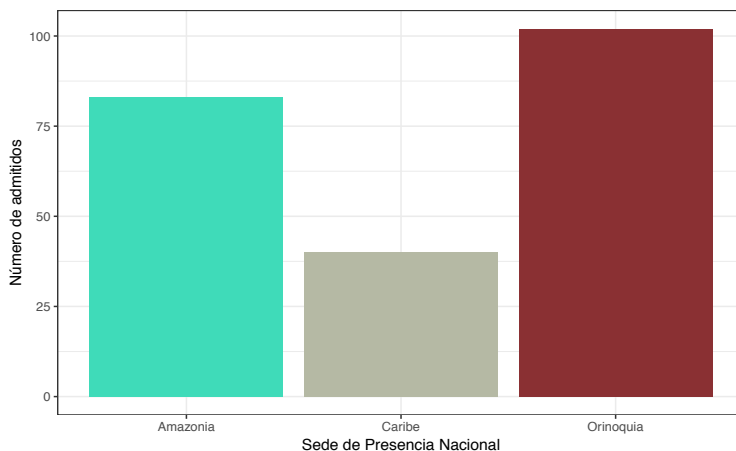


Figura 3. Total de admitidos por cada Sede de Presencia Nacional donde se ofertó el PEAMA. Cohorte 2011-1.

El porcentaje de estudiantes admitidos dentro de los programas PAES y PEAMA, fue mayor que el porcentaje de admitidos de forma regular, lo cual es un factor que favorece la posibilidad de admisión a las poblaciones para las cuales los programas fueron creados, en especial cuando se tiene en cuenta que los puntajes en los exámenes de admisión son inferiores en los programas especiales de admisión comparado con el de los admitidos de manera regular, como se observa en la figura 4; es decir, que ellos de haberse presentado dentro de la admisión regular, hubieran entrado a competir con un nivel académico inferior a la mayoría, en el que la competencia posiblemente fortalece el proceso de equidad en la UN.

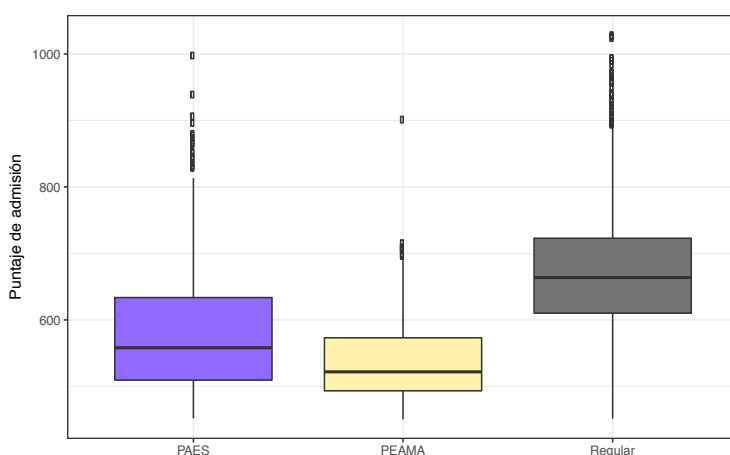


Figura 4. Puntaje total en el examen de ingreso de los admitidos a la UN según tipo de admisión. Cohorte 2011-1.

Los aspirantes del 2011-1 que se admitieron fueron aproximadamente 8 de cada 100 inscritos por admisión regular, 13 de cada 100 inscritos por programas PAES y 14 por cada 100 inscritos por programas PEAMA. Al identificar la admisión por tipo de PAES, se encontró que el Programa Mejores Bachilleres de Municipios Pobres fue el que tuvo mayor número de admitidos, seguido por los programas Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal, Comunidades Indígenas y Mejores Bachilleres. En cuanto al PEAMA, la Sede Orinoquia tuvo la mayoría de los admitidos, seguida por las Sedes Amazonia y Caribe respectivamente.

¿Cuántas mujeres y cuántos hombres fueron admitidos en el 2011-1?

Al analizar la distribución de los admitidos por los programas PAES y PEAMA en la cohorte 2011-1 según su sexo (ver figura 5), se encontró que aproximadamente la tercera parte de la población admitida fueron mujeres y las dos terceras partes restantes hombres. Esta situación es coherente con la distribución por sexo que se halla en el proceso de admisión de estudiantes regulares. Se debe tener en cuenta que, dentro de la cohorte del 2011-1, en los PAES el 45% de los aspirantes (1,989) eran hombres y el 55% (2,443) mujeres; mientras que en el caso de los PEAMA, el 53% de los aspirantes (814) fueron hombres y el 47% (726) mujeres.

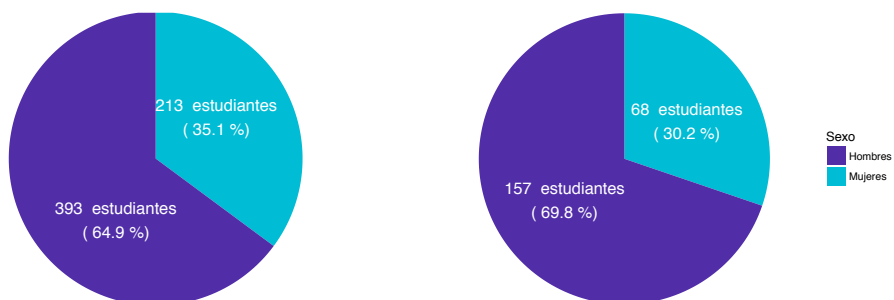


Figura 5. Porcentaje de admitidos por tipo de admisión distribuidos por sexo (PAES a la izquierda, PEAMA a la derecha). Cohorte 2011-1.

Si se compara la admisión por sexo en los programas PAES y PEAMA, es posible identificar que el programa PEAMA tiene un 5% más de hombres admitidos que el Programa PAES, situación que se puede dar debido a que dicho programa tuvo más inscritos hombres que mujeres, a diferencia del programa PAES que tuvo mayor número de mujeres inscritas.

Dentro de los diferentes Programas PAES, si bien es cierto se mantiene que, aproximadamente, las dos terceras partes de los admitidos son hombres y una tercera parte son mujeres, se identificó que los programas de admisión Mejores Bachilleres de Población Negra, Afrocolombiana,

Palenquera y Raizal, y Mejores Bachilleres de Municipios Pobres, son los que más admiten mujeres con un 36,8% y 36,2% respectivamente. El programa Mejor Bachiller de Comunidades Indígenas recibe un 33,3% de mujeres y el de Mejores Bachilleres logra una participación del 32,1% de mujeres, siendo este el porcentaje más bajo de los programas de admisión analizados.

En los Programas PEAMA, se encontró que el PEAMA Sede Amazonia es el que más mujeres admite con un 36,1%, el PEAMA Sede Caribe está en segundo lugar con un 27,5% de mujeres admitidas y el PEAMA Orinoquia en último lugar con un 26,5%, manteniéndose que en esta sede es en la que se presentaron más hombres que mujeres.

¿Qué edad tenían los aspirantes que fueron admitidos en la cohorte 2011-1, al momento de la admisión?

En la figura 6 se observa que la mayoría de los admitidos PAES tenía entre 16 y 18 años de edad al momento de la admisión; este mismo rango de edad se mantiene, si se analiza la edad por cada tipo de PAES. Vale la pena destacar que el programa PAES Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal recibe a los estudiantes más jóvenes, con tan solo 15 años y el programa PAES Comunidades Indígenas a los estudiantes con las edades más altas, es decir, superiores a los 25 años.

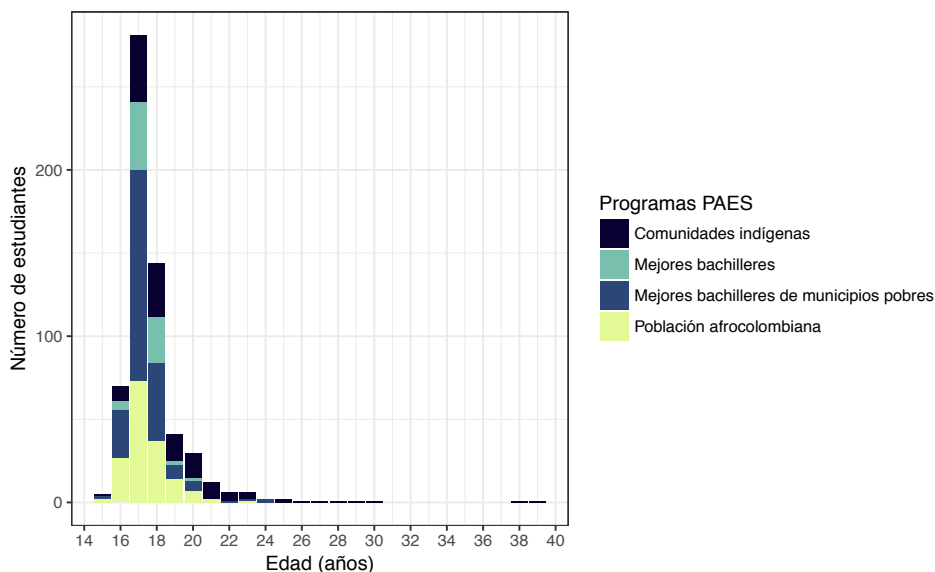


Figura 6. Total de admitidos por cada tipo de PAES según edad al momento de la admisión. Cohorte 2011-1.

En la figura 7 se observa, para el caso de los admitidos por los programas PEAMA, que la mayoría se encontraban entre los 17 y 20 años, siendo este comportamiento el mismo presentado en las tres SPN. Es importante destacar, que la Sede Orinoquia fue la que recibió a los estudiantes más jóvenes, que tenían 16 años y la Sede Amazonia a los de edades más avanzadas, con 32 años inclusive.

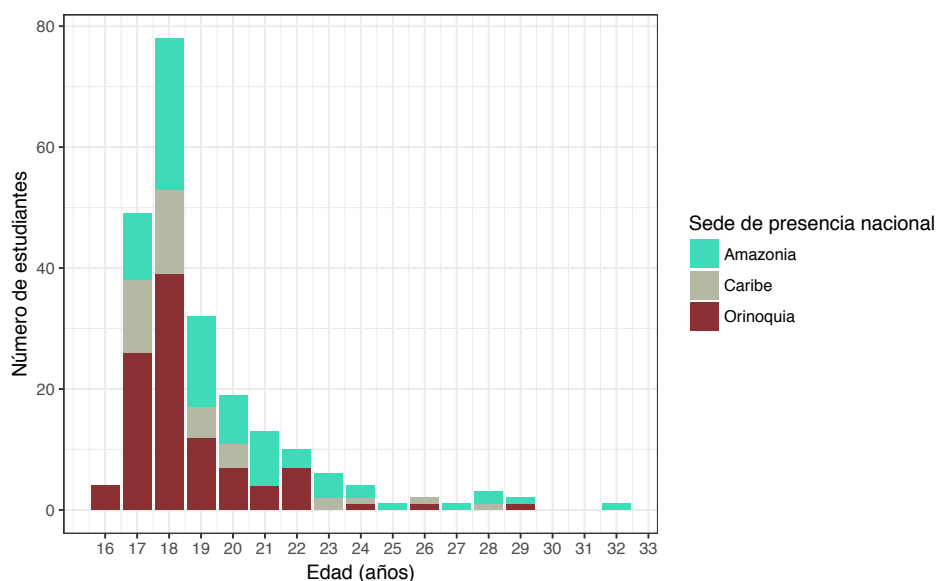


Figura 7. Total de admitidos por cada tipo de PEAMA, según edad al momento de la admisión. Cohorte 2011-1.

¿A qué estrato socioeconómico pertenecían los aspirantes que fueron admitidos en la cohorte 2011-1?

Los admitidos por programas PAES (ver figura 8), en su mayoría pertenecían a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, siendo el estrato 1 el mayor de todos los grupos, seguido por el estrato 2 y en último lugar el estrato 3. Se evidencia además, que algunos de los admitidos a través de PAES Comunidades Indígenas tienen el rótulo cero, lo que hace referencia a estudiantes que viven en residencias que están sin estratificar; mientras que los admitidos a través del Programa PAES Mejores Bachilleres provienen de los estratos 4 y 5, lo cual puede estar relacionado con que al tener una mejor condición económica, se tienen mayores oportunidades de acceder a una educación de calidad y un mejor desempeño académico; lo anterior, debido a que este tipo de PAES es una estrategia de excelencia académica, que promueve el acceso de jóvenes bachilleres destacados académicamente.

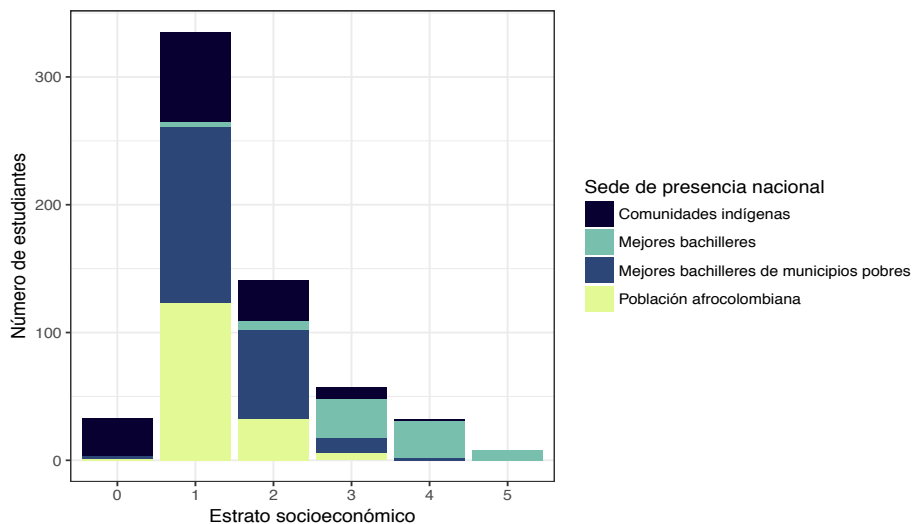


Figura 8. Total de aspirantes que fueron admitidos por cada tipo de PAES según estrato socioeconómico. Cohorte 2011-1.

Otro dato a destacar, está relacionado con el Programa PAES *Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal*, ya que aunque su reglamentación establece que los admitidos por esta modalidad deben pertenecer a los estratos 1 y 2. Al hacer un análisis al estrato socioeconómico de los estudiantes admitidos por este tipo de PAES, se encontró que dicho programa tuvo admitidos que pertenecían al estrato 0 y 3, lo cual estaba en contradicción con la normatividad existente (ver figura 9).

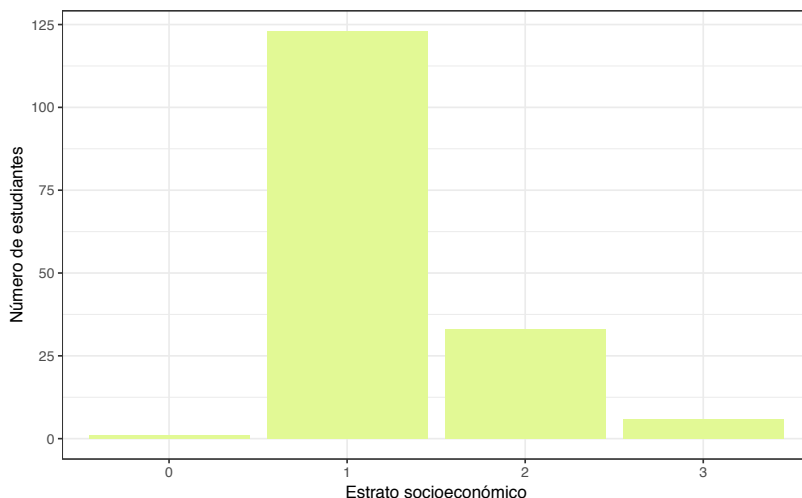


Figura 9. Total de aspirantes que fueron admitidos por PAES Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal según estrato socioeconómico. Cohorte 2011-1.

En la figura 10, se observa que los admitidos a través de los programas PEAMA en su mayoría pertenecían a los estratos 1, 2 y 3, comportamiento similar al de los Programas PAES. Sin embargo, en los PEAMA existe una distribución más equitativa entre los estratos 1 y 2 y en menor proporción en el estrato 3. El PEAMA Sede Amazonia tiene admitidos estrato cero y 4, el estrato cero debido a que algunos estudiantes que ingresan por PEAMA pertenecen a comunidades indígenas que viven en lugares sin estratificar, lo que se corrobora con la situación de los estudiantes PAES Comunidades Indígenas.

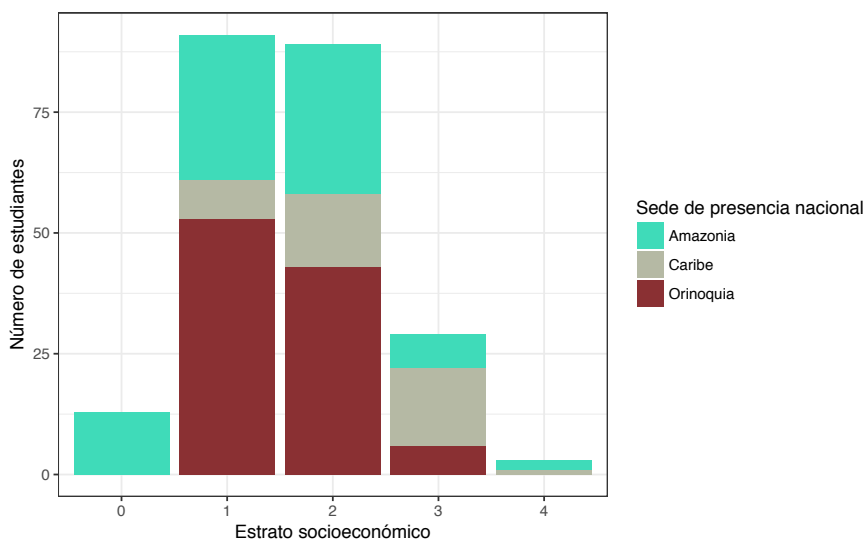


Figura 10. Total de aspirantes que fueron admitidos por cada tipo de PEAMA según estrato socioeconómico. Cohorte 2011-1.

¿De dónde venían los aspirantes que fueron admitidos a través de los Programas PAES y PEAMA?

Uno de los objetivos con los que se crearon los programas especiales de admisión, fue el de llegar a las zonas apartadas del país o a aquellas regiones con dificultades de acceso a la educación superior. Lo anterior, debido a que la UN tiene como misión fomentar el acceso con equidad a la educación superior, para así contrarrestar las dificultades generadas por los desequilibrios del desarrollo regional y local en Colombia, que en algunos casos, generan que los estudiantes con múltiples dificultades económicas, culminen la educación secundaria con pocas posibilidades de continuar estudios superiores.

En la figura 11, se presenta la distribución de los aspirantes admitidos por programas PAES según departamento de residencia, en la cohorte

2011-1. Allí, es posible evidenciar la diversidad de departamentos donde el programa tiene alcance, logrando cobertura en una gran extensión de departamentos del País, en especial en la parte noroeste. En este sentido, el departamento con más admitidos fue Nariño, seguido de los departamentos de Cauca, Atlántico, Magdalena, Córdoba y Antioquia; los departamentos de Amazonia, Casanare y Vichada fueron los que menos admitidos tuvieron. Además, 7 admitidos PAES provenían del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

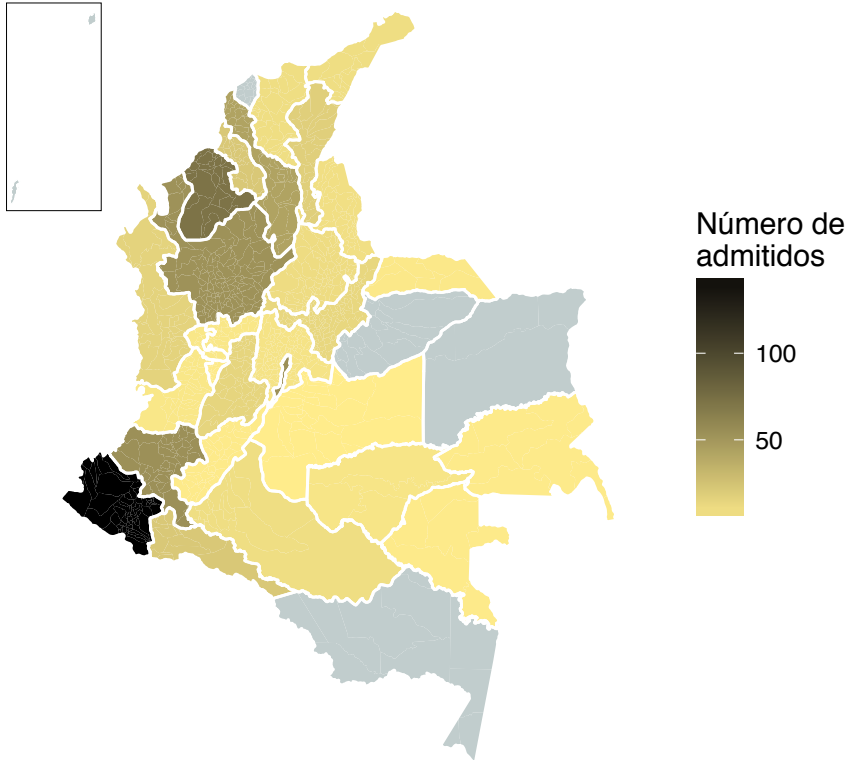
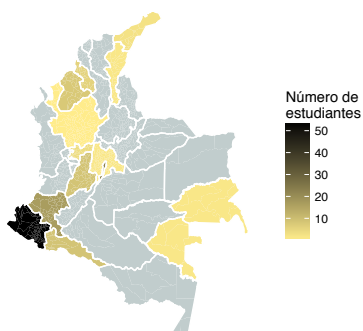


Figura 11. Distribución de los admitidos por programas PAES según departamento de residencia. Cohorte 2011-1.

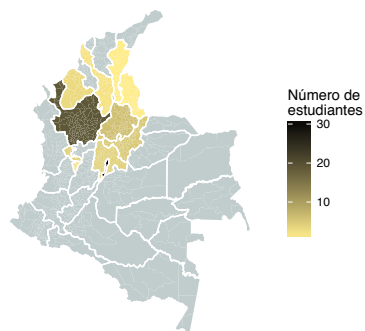
Al realizar una revisión de distribución de los admitidos por cada programa especial de admisión PAES y departamento de procedencia (figura 12), es posible identificar que la mayoría de los admitidos por *mejores bachilleres de Comunidades Indígenas* proceden de los departamentos de Nariño, Cauca, Putumayo, Tolima, Córdoba, Sucre y la Guajira. Del programa *mejores bachilleres* proceden de Antioquia, Santander, Boyacá y Cundinamarca. Para el caso de los admitidos por el programa *Mejores Bachilleres de Municipios Pobres*

proceden de los departamentos de Nariño, Putumayo, Cauca, Guainía, Tolima, Antioquia, Córdoba, Bolívar, Cesar, Norte de Santander y Magdalena. Por otra parte, los admitidos del programa *Mejores Bachilleres de la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal* proceden de los departamentos Nariño, Cauca, Choco, Antioquia, Guainía, Bolívar, Cesar y Córdoba.

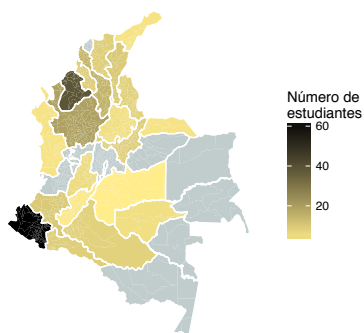
Departamento de residencia de los admitidos PAES – Comunidades indígenas



Departamento de residencia de los admitidos PAES – Mejores bachilleres



Departamento de residencia de los admitidos PAES – Mejores bachilleres de municipios pobres



Departamento de residencia de los admitidos PAES – Población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal

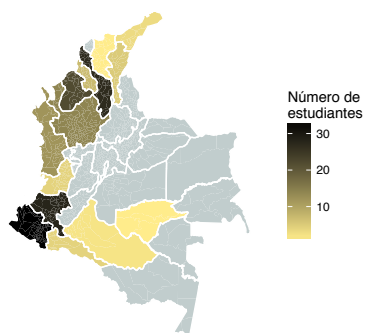


Figura 12. Distribución de los admitidos por cada tipo de PAES según departamento de residencia. Cohorte 2011-1.

En la figura 13, se presenta la distribución de los admitidos por programas PEAMA según departamento de residencia en la cohorte 2011-1. Allí, es posible evidenciar la diversidad de departamentos donde el programa tiene alcance, logrando cobertura en la parte sureste del País. En este sentido, el departamento con más admitidos fue Amazonia, seguido por Arauca y el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Los departamentos de Cesar, Magdalena y Meta fueron los que menos admitidos tuvieron.

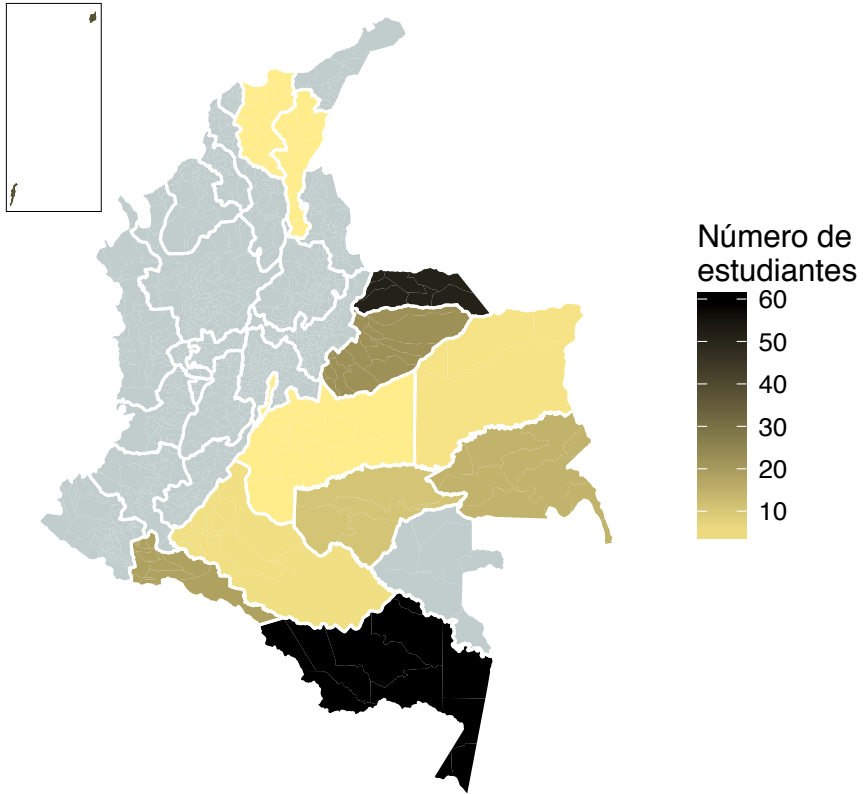
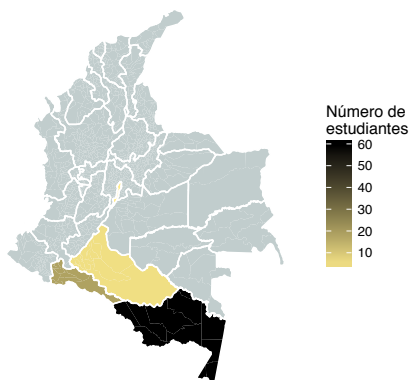


Figura 13. Distribución de los admitidos por programas PEAMA según departamento de residencia. Cohorte 2011-1.

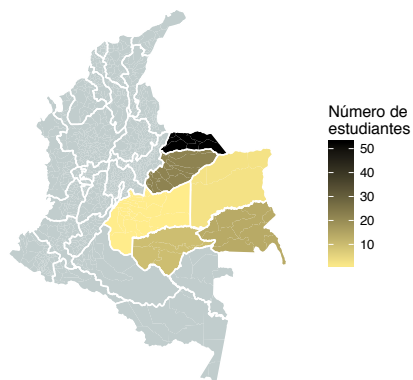
Cuando se observa la distribución de los admitidos por cada programa especial de admisión y movilidad académica PEAMA (figura 14), se encuentra que la mayoría de los admitidos por PEAMA Sede Amazonia residían en los departamentos Amazonia y Putumayo. Del PEAMA Sede Caribe provienen principalmente del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y del PEAMA Sede Orinoquia de los departamentos de Arauca, Casanare y Guainía.

Teniendo en cuenta lo establecido en el Artículo 2 del Acuerdo 25 de 2007 del CSU, los estudiantes que se presentan a través de la admisión en las Sedes de Presencia Nacional deben tener domicilio en la región de alcance de la misma. Para el caso de la Sede Amazonia (Resolución 125 de 2008 de la Rectoría) se establece como zona de residencia los departamentos de Amazonia, Guainía, Putumayo o Vaupés; para la Sede Caribe (Resolución

Departamento de residencia de los admitidos
PEAMA – Amazonia



Departamento de residencia de los admitidos
PEAMA – Orinoquia



Departamento de residencia de los admitidos
PEAMA – Caribe

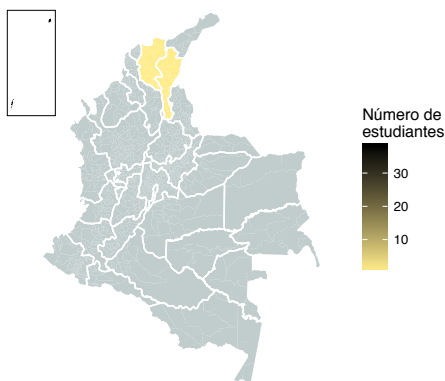


Figura 14. Distribución de los admitidos por cada tipo de PEAMA según departamento de residencia. Cohorte 2011-1.

16 de 2008 de la Rectoría), el archipiélago de San Andrés (mediante certificación de la OCCRE), y para la Sede Orinoquia (Resolución 1302 de 2007 de la Rectoría), los departamentos de Arauca, Casanare, Guainía, Guaviare y Vichada.

En la figura 15 se observa que los admitidos a través del programa PEAMA Sede Amazonia residían en los departamentos: Amazonia, Putumayo, Caquetá y Bogotá D.C. Los dos últimos, se encuentran por fuera de los departamentos mencionados en la norma anteriormente descrita.

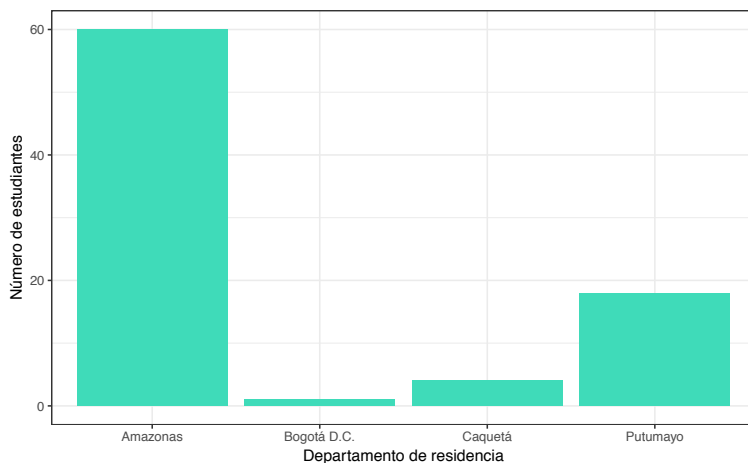


Figura 15. Total de admitidos a través del PEAMA Sede Amazonia, según departamento de residencia. Cohorte 2011-1.

Al analizar el departamento de residencia de los admitidos al PEAMA Sede Caribe en la cohorte de estudio, se observó que aunque la mayoría de los admitidos residía en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, tal como lo establece la norma, hubo dos casos de admitidos a esta sede que residían en los departamentos de: Magdalena y Cesar, evidenciándose un incumplimiento a la norma (ver figura 16).

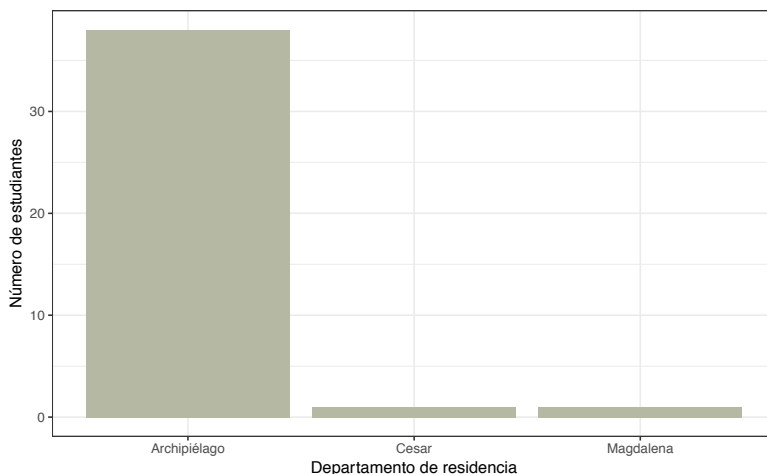


Figura 16. Total de admitidos a través del PEAMA Sede Caribe, según departamento de residencia. Cohorte 2011-1.

El PEAMA Sede Orinoquia no fue la excepción. En la figura 17 se evidencia que aunque la mayoría de los admitidos residía en los departamentos de Arauca, Casanare, Guainía, Guaviare, y Vichada, uno de los admitidos residía en el departamento del Meta, el cual no se encuentra contemplado en la norma aplicable.

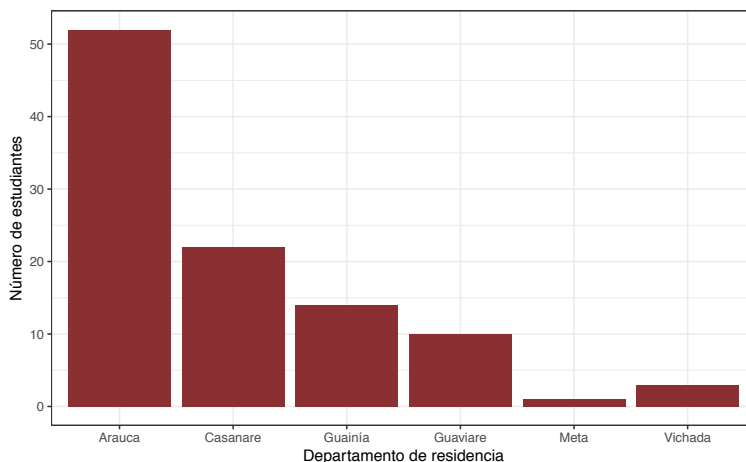


Figura 17. Total de admitidos a través del PEAMA Sede Orinoquia, según departamento de residencia. Cohorte 2011-1.

En síntesis, los admitidos a través de los programas PAES en el 2011-1 residían en su mayoría de los departamentos de Nariño, seguido de los departamentos de Cauca, Putumayo, Tolima, Atlántico, Magdalena, Córdoba, Antioquia, Santander, Boyacá, Cundinamarca, Sucre, la Guajira, Guainía, Bolívar, Chocó, Cesar, Norte de Santander y Magdalena. Por su parte los admitidos a través del PEAMA, residían en su mayoría en los departamentos de Amazonia, Arauca, Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Casanare, Putumayo, Guainía, Guaviare, Vichada, y Caquetá.

¿A qué sede entraron?

De la totalidad de aspirantes inscritos a través de los programas especiales de admisión PAES que aprobaron el examen de admisión, el 51% pasaron a programas curriculares ofertados en la Sede Bogotá, el 28% a programas de la Sede Medellín, el 11% a programas de la Sede Palmira y el 9% a programas de la Sede Manizales (ver figura 18).

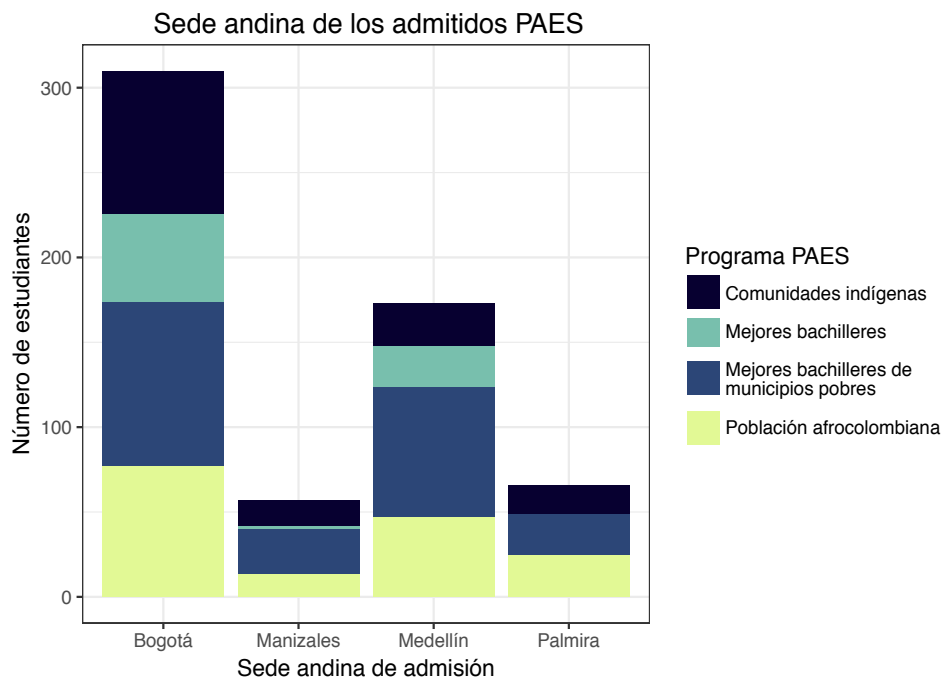


Figura 18. Total de admitidos a través de los programas PAES, según Sede Andina y Tipo de Programa PAES. Cohorte 2011-1.

Para el caso de los aspirantes inscritos a través de los programas especiales de admisión y movilidad académica PEAMA, en la figura 19 se identifica que la Sede con mayor número de admitidos para la cohorte de estudio, fue la Sede Orinoquia (45%), seguida de la Sede Amazonia (37%), y en tercer lugar, de la Sede Caribe (18%). Teniendo en cuenta que estas sedes no cuentan con programas propios, sino que los estudiantes acceden a programas ofrecidos en las sedes andinas, la Sede Bogotá es la sede con mayor número de admitidos de las tres SPN con un 48%, seguido de la Sede Medellín con un 26%, luego por la sede Manizales con un 14% y finalmente, por la Sede Palmira con un 8%. Es importante mencionar, que un 4% de los admitidos no tenía información de la Sede Andina, lo cual se debe a que los estudiantes admitidos al PEAMA escogen el programa después de ser admitidos, por esto, quienes no usan el cupo nunca realizan dicha selección.

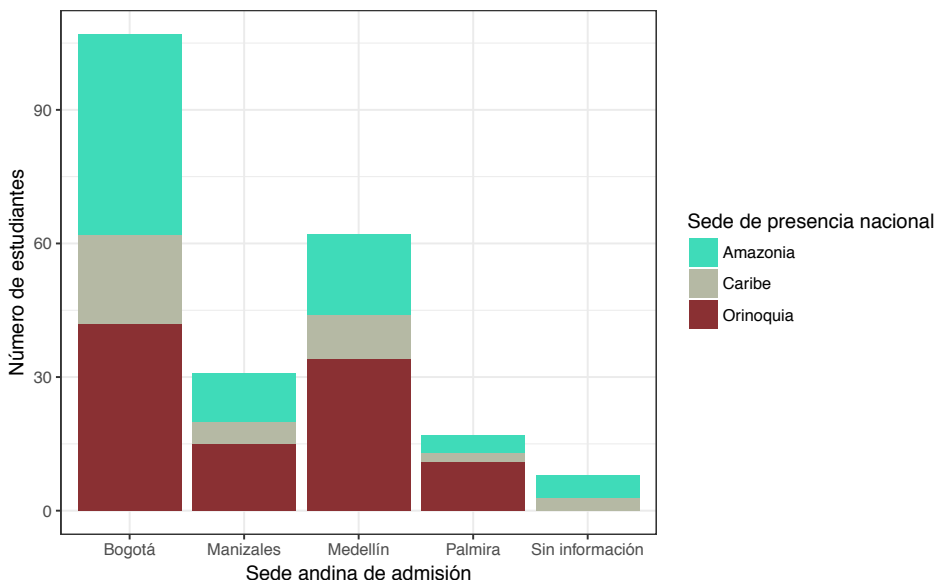


Figura 19. Total de admitidos a través de los programas PEAMA, según Sede Andina y Tipo de Programa. Cohorte 2011-1.

¿Qué carreras escogieron los aspirantes que fueron admitidos a través de los Programas PAES y PEAMA?

Una de las grandes decisiones a las que se enfrentan los aspirantes y admitidos, es escoger el programa curricular que desean estudiar, debido a que esta decisión marca sus vidas en lo personal y lo profesional. Los aspirantes que se inscriben a la UN a través de cualquiera de los programas PAES, puede escoger la carrera que deseen de la totalidad de las carreras de la UN. En la figura 20 se presenta la distribución total de admitidos PAES por programa curricular, el máximo número de admitidos por programa fue de 16 estudiantes y ocurrió para el programa curricular de Ingeniería Civil de la Sede de Bogotá. Se observa además, que las carreras con más admitidos fueron: Bogotá Ingeniería Civil (16 estudiantes), Palmira Administración de Empresas, Bogotá Química (ambas con 15 estudiantes), Bogotá Ingeniería Eléctrica (14 estudiantes), Medellín Ingeniería de Petróleos, Medellín Ingeniería de Sistemas e Informática y Medellín Ingeniería Química (con 13 estudiantes cada una).

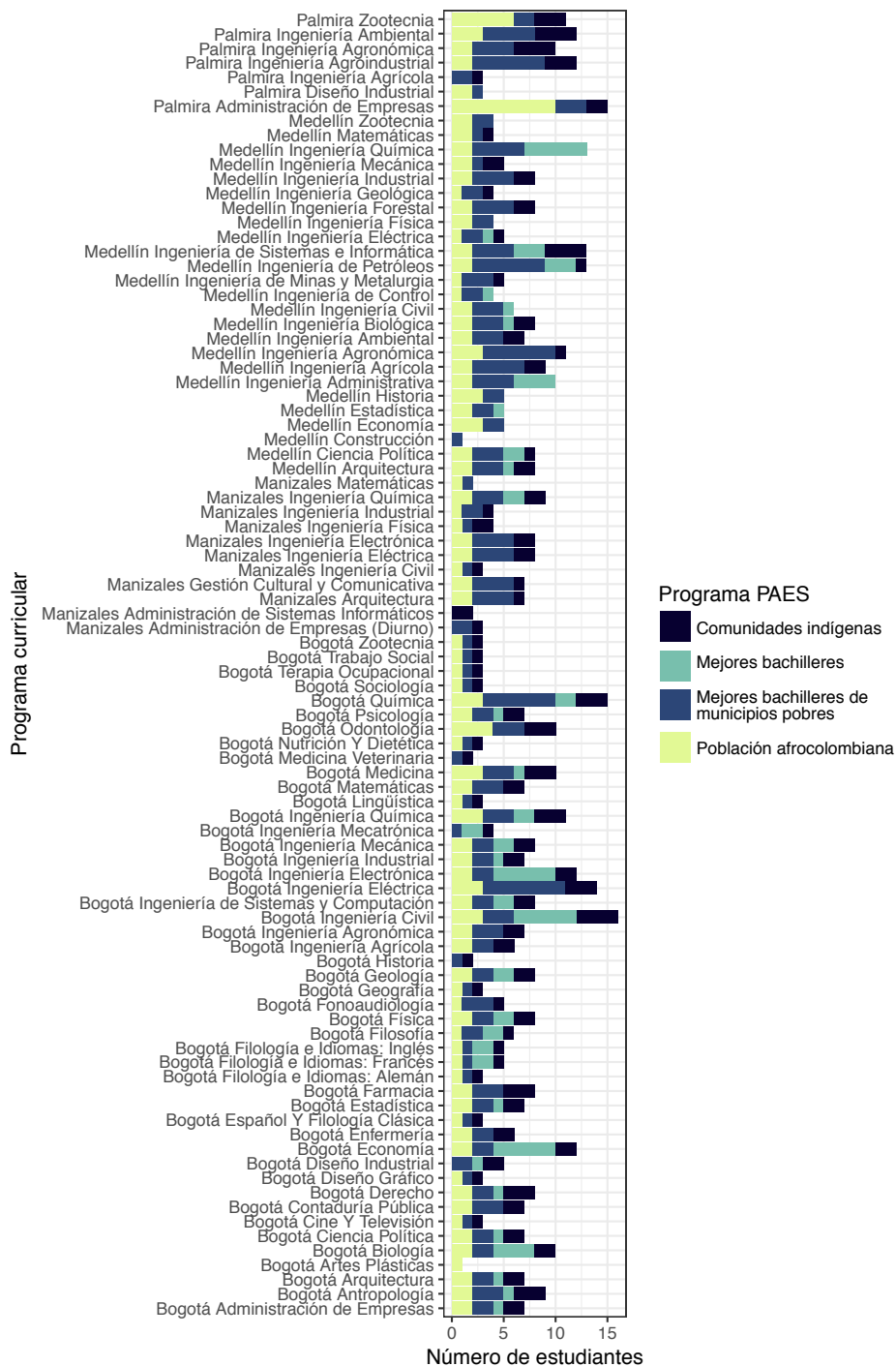


Figura 20. Total de admitidos PAES por cada programa curricular. Cohorte 2011-1.

Al agrupar dichos programas en los que se admitieron estudiantes PAES por Sede y Facultad, se encontró que la mayor Facultad con estudiantes admitidos PAES fue la de Minas en Medellín (93 estudiantes), seguida por Ingeniería en Bogotá (86 estudiantes), Ciencias en Bogotá (63 estudiantes), Ciencias Humanas en Bogotá (52 estudiantes), Ingeniería y Administración en Palmira (45 estudiantes), e Ingeniería y Arquitectura en Manizales (39 estudiantes). Lo anterior, permite concluir que en la cohorte 2011-1, las ingenierías principalmente despertaron interés en los admitidos PAES.

Para el caso de los estudiantes PEAMA, existe una restricción a la hora de seleccionar programa curricular, debido a que cada periodo académico la Vicerrectoría Académica es la encargada de dar el aval de los programas a ofertar. Para la cohorte de estudio, los programas ofertados se encontraban agrupados en las áreas de Ciencias, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Económicas, Ciencias Humanas (PEAMA Caribe), Ciencias Sociales (PEAMA Amazonia), e Ingenierías. En la figura 21, se observa la distribución de los admitidos PEAMA cohorte 2011-1, el máximo número de admitidos por programa fue de 6 estudiantes y ocurrió para los programas curriculares: Ingeniería Ambiental Palmira, Ingeniería de Sistemas e Informática de Medellín, Ingeniería Mecatrónica Bogotá, Ingeniería Industrial Bogotá, Ingeniería de Sistemas y Computación Bogotá, Contaduría Pública Bogotá, Biología Bogotá y Administración de Empresas Bogotá.

Al agrupar dichos programas en los que se admitieron estudiantes PEAMA por Sede y Facultad, se encontró que la mayor Facultad con estudiantes admitidos fue la de Ingeniería en Bogotá (41 estudiantes), seguida por Minas en Medellín (38 estudiantes), Ciencias Bogotá (22 estudiantes), Ingeniería y Arquitectura Manizales (21 estudiantes), y Ciencias Humanas Bogotá (20 estudiantes). Para el caso de los PEAMA, las ingenierías son las que mayor oferta de programas curriculares tiene, por esta razón cuentan con el mayor número de admitidos.

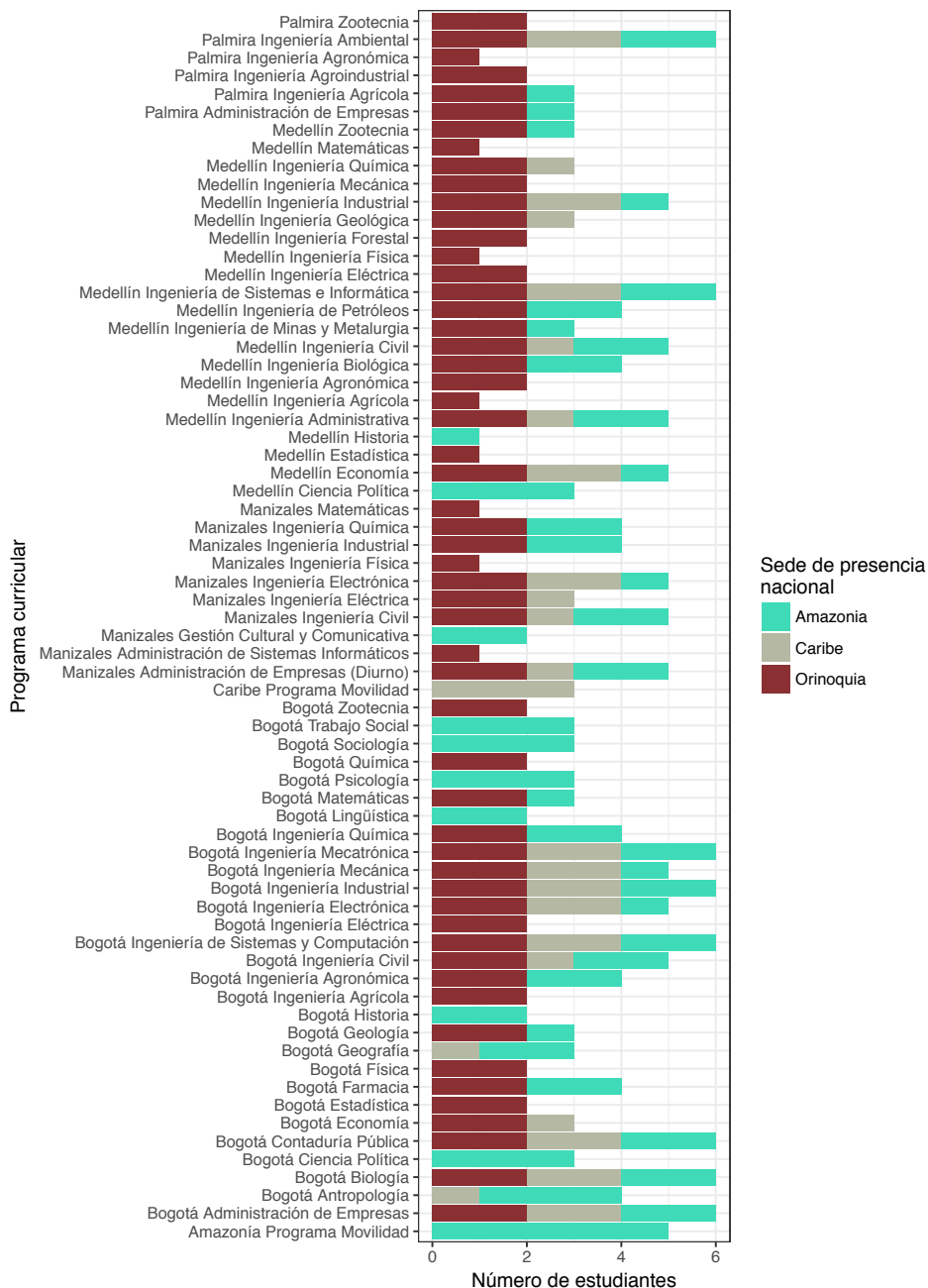


Figura 21. Total de admitidos PEAMA por cada programa curricular. Cohorte 2011-1.

¿Cuáles fueron los índices de absorción por programa curricular?

Los índices de absorción específicos⁶ para cada programa curricular sólo se pueden construir para los admitidos PAES Indígenas, Mejores Bachilleres de Municipios Pobres y Afrocolombianos. Lo anterior, debido a que el Programa Mejores Bachilleres al ser un programa de excelencia académica, la competencia de los aspirantes se da con los estudiantes regulares. En el caso de los programas PEAMA, como los aspirantes se inscriben a una Sede de Presencia Nacional, presentan el examen, y los admitidos (quienes obtengan el puntaje de admisión igual o superior al último admitido de manera regular), pueden escoger dentro de la oferta de cupos (dispuesta en las Resoluciones de Rectoría correspondientes), el programa curricular que desee no existe un número de inscritos para cada programa.

Se observa en la figura 22, para la mayoría de los programas curriculares de la sede Bogotá, el índice de absorción resulta superior en la admisión especial comparado con la admisión regular. Esto no ocurre para los aspirantes de comunidades indígenas en los programas de Nutrición y Dietética y Enfermería, para Mejores Bachilleres de Municipios Pobres en el programa de Ingeniería Agronómica, y para la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal en el programa de Matemáticas, donde el índice de absorción es más bajo para los admitidos PAES comparado con los regulares.

⁶ Este índice determina el porcentaje de admitidos dentro del grupo de aspirantes correspondiente por cada programa curricular, y permite observar la competencia interna a la que se enfrentan los aspirantes para poder ser admitidos a cada carrera.

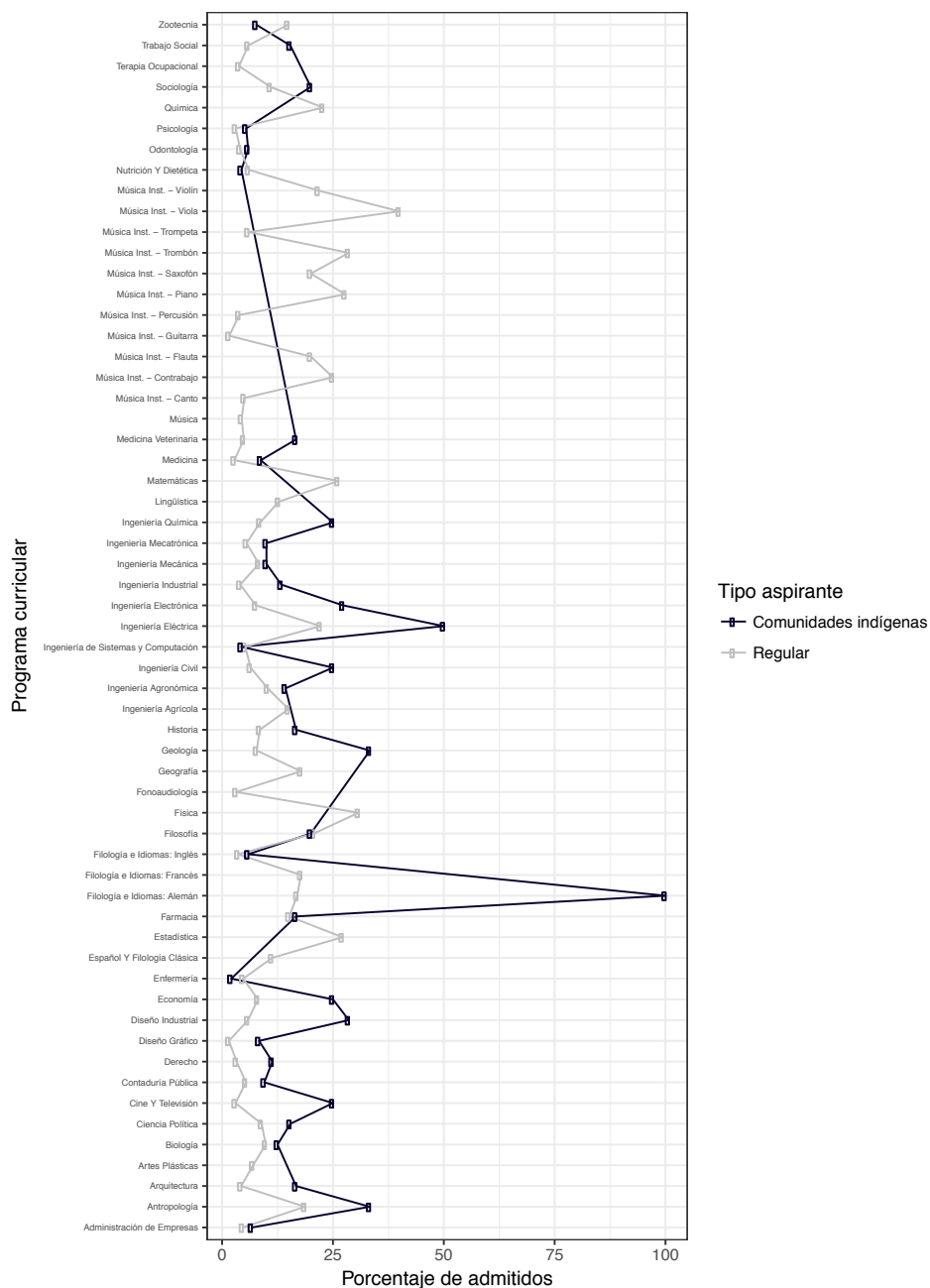


Figura 22. Comparativo entre admisión regular y cada tipo de PAES, del Índice de absorción por cada programa curricular de la Sede Bogotá. Cohorte 2011-1.

IMPACTO DE LOS PROGRAMAS PAES Y PEAMA

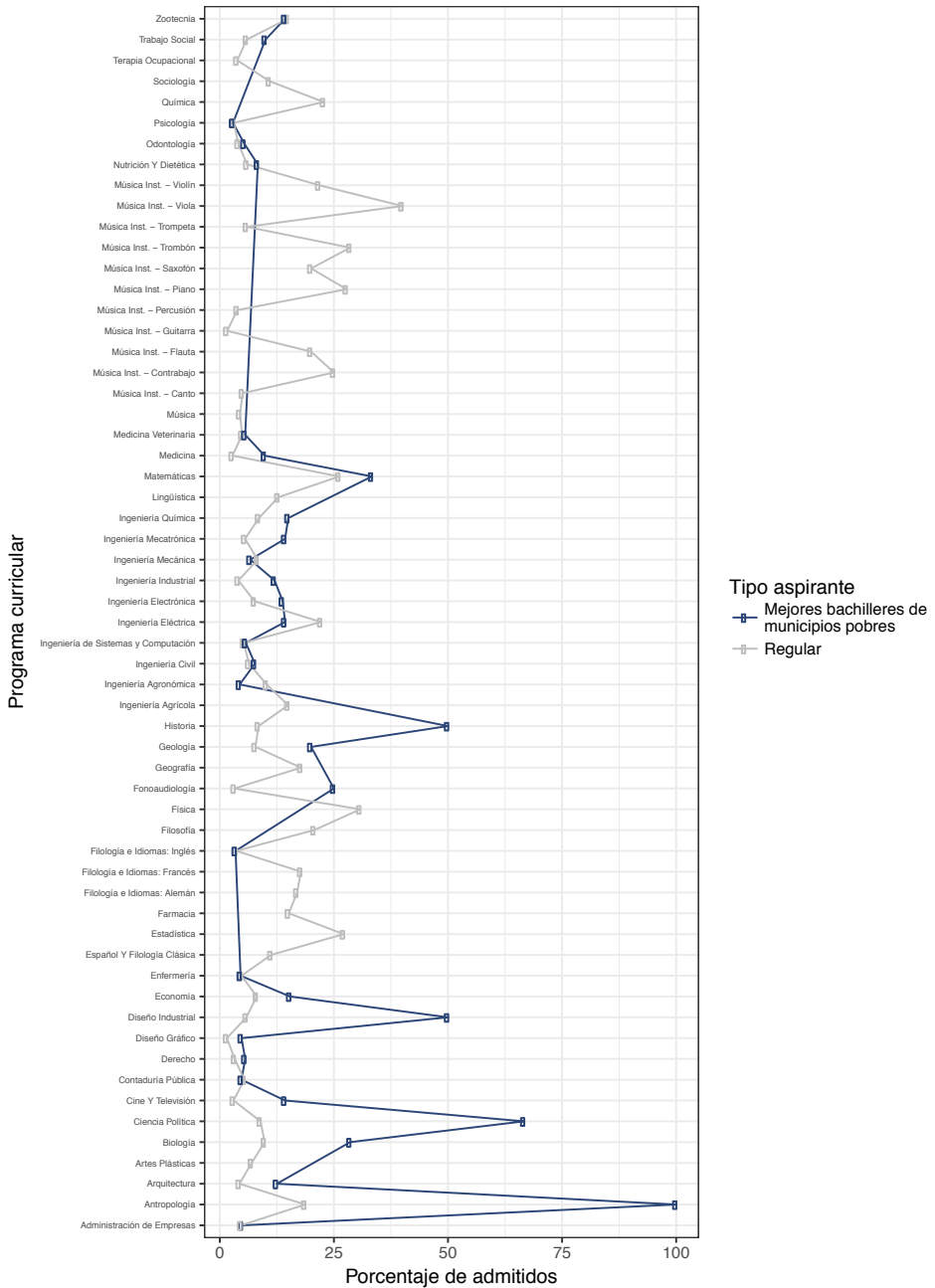


Figura 22. Comparativo entre admisión regular y cada tipo de PAES, del índice de absorción por cada programa curricular de la Sede Bogotá. Cohorte 2011-1. (continuación)

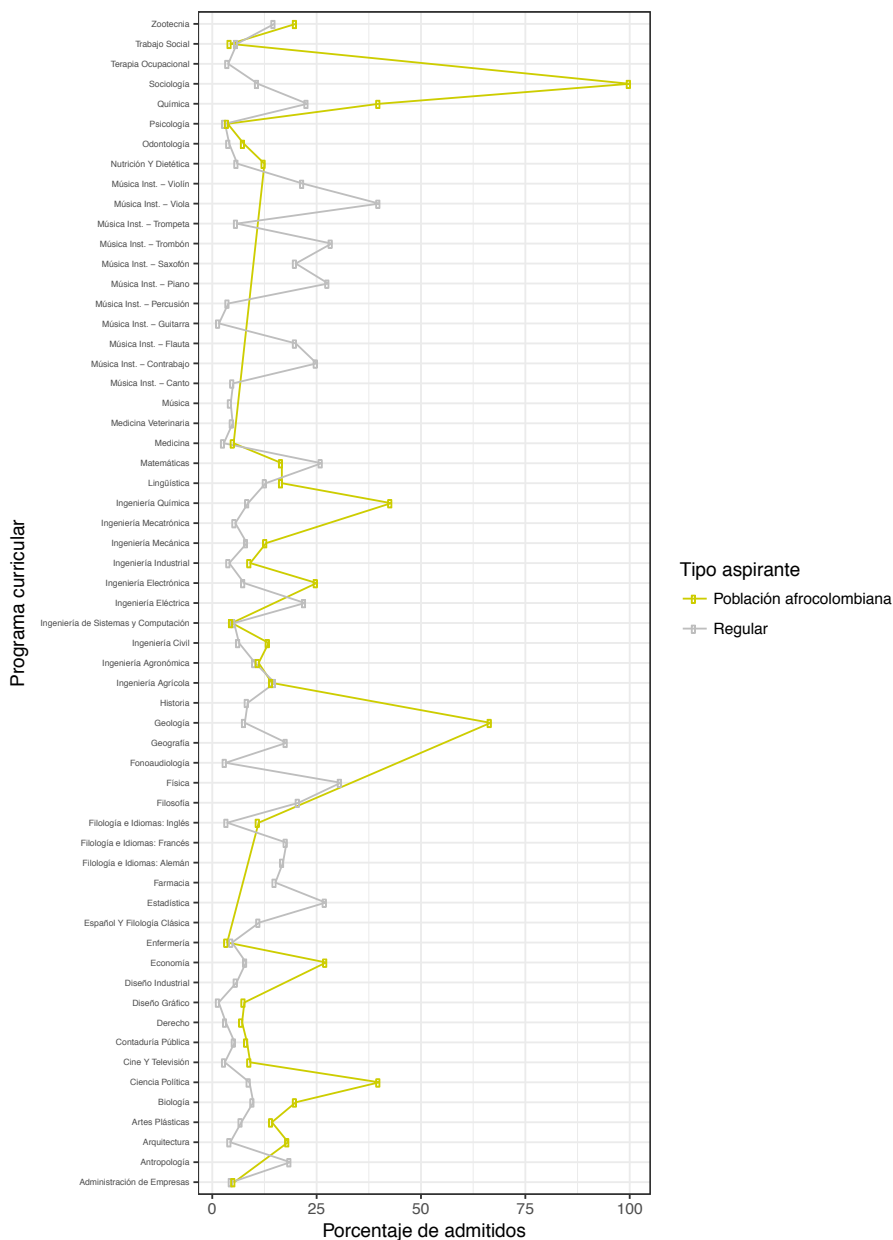


Figura 22. Comparativo entre admisión regular y cada tipo de PAES, del índice de absorción por cada programa curricular de la Sede Bogotá. Cohorte 2011-1. (continuación)

En la Sede Manizales, la mayoría de los programas curriculares tienen un índice de absorción superior en la admisión especial, comparado con la admisión regular. Esto no ocurre para los aspirantes de comunidades indígenas en los programas de Ingeniería Química, Ingeniería Electrónica,

Arquitectura y Administración de Empresas (diurno); y para los aspirantes de los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres en el programa de Ingeniería Industrial, donde el índice de absorción fue más bajo para los admitidos PAES comparado con los regulares (figura 23).

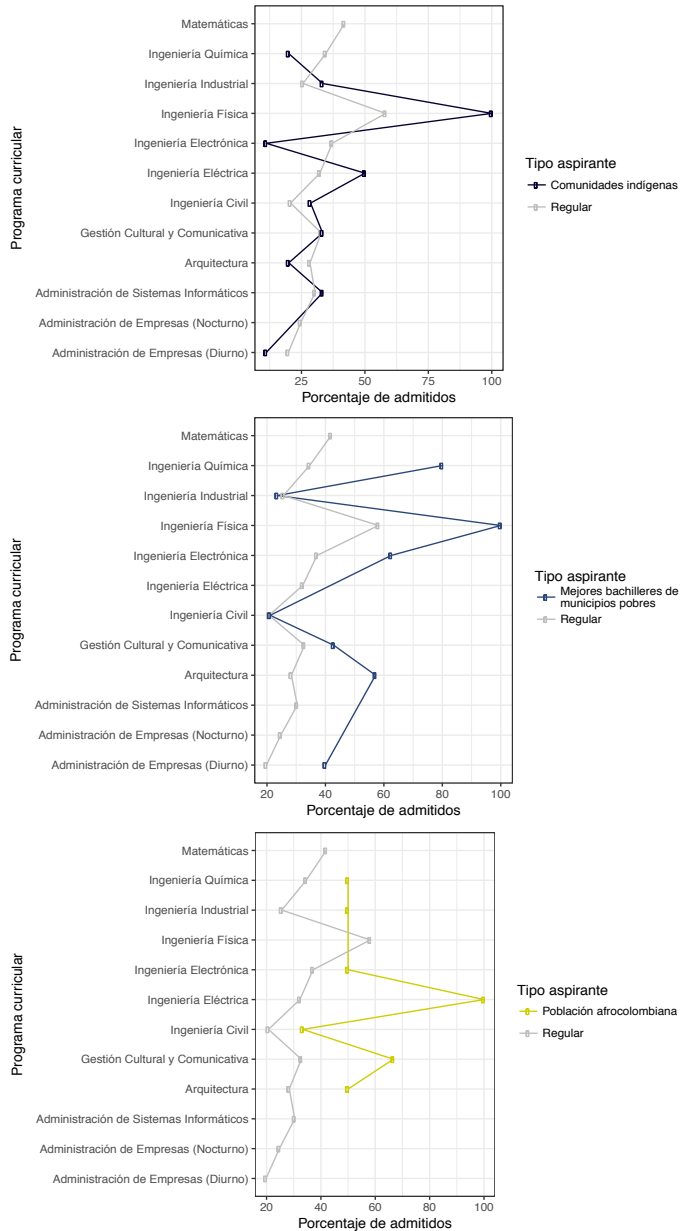


Figura 23. Comparativo entre admisión regular y cada tipo de PAES, del índice de absorción por cada programa curricular de la Sede Manizales. Cohorte 2011-1.

Para el caso de la Sede Medellín, solo en algunos programas curriculares el índice de absorción resultó superior en la admisión especial que en la admisión regular (figura 24). Esto no ocurrió para los aspirantes de comunidades indígenas de los programas de Ingeniería Forestal, Ingeniería Biológica, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Agronómica y Ciencia Política; para los aspirantes de Mejores Bachilleres de Municipios Pobres a los programas de Ingeniería Mecánica, Ingeniería Forestal, Ingeniería Eléctrica y Economía; y para la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal en los programas de Zootecnia, Matemáticas, Ingeniería Industrial, Ingeniería Civil, Ingeniería Biológica, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Administrativa, Ciencia Política y Arquitectura, donde el índice de absorción fue más bajo para los admitidos PAES que para los Regulares.

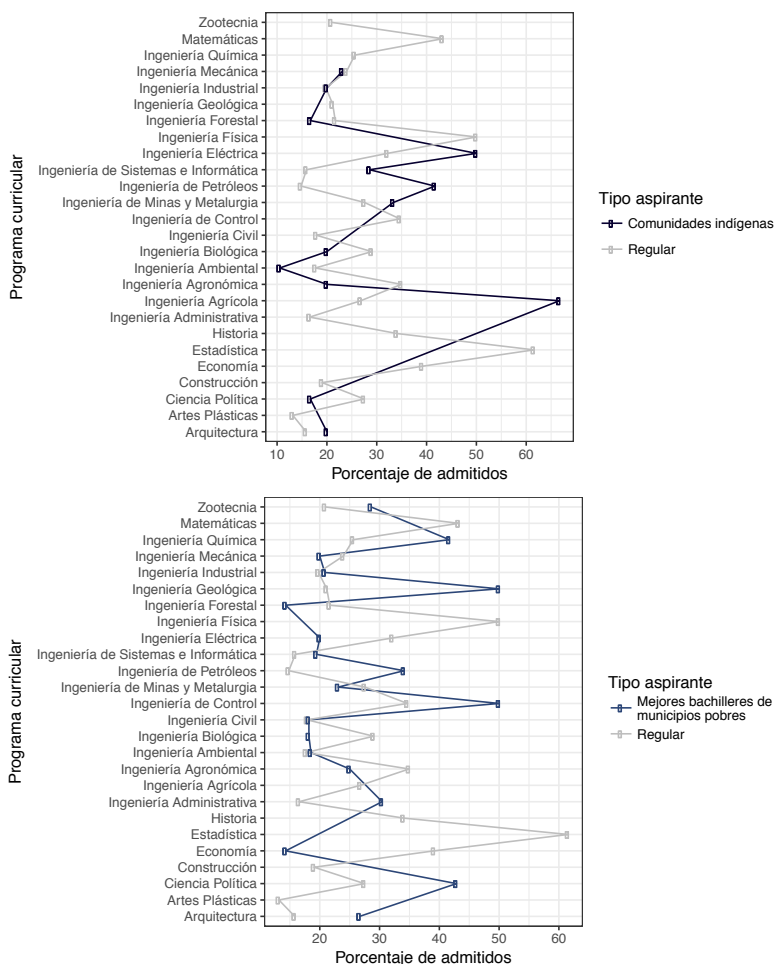


Figura 24. Comparativo entre admisión regular y cada tipo de PAES, del índice de absorción por cada programa curricular de la Sede Medellín. Cohorte 2011-1.

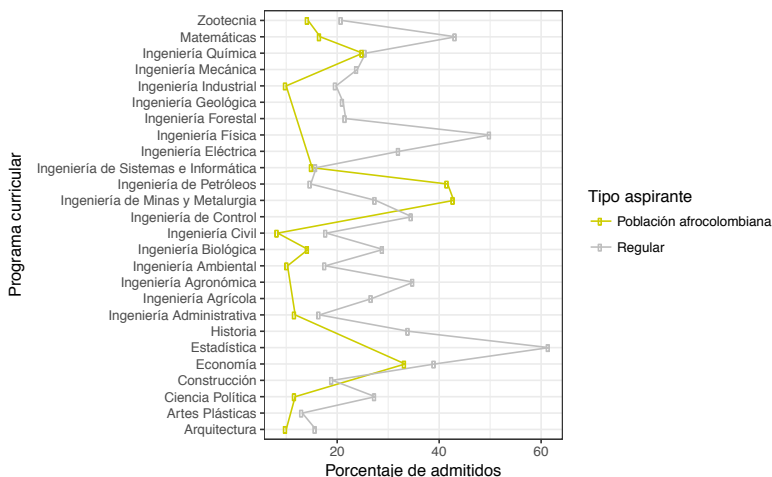


Figura 24. Comparativo entre admisión regular y cada tipo de PAES, del índice de absorción por cada programa curricular de la Sede Medellín. Cohorte 2011-1. (continuación)

Finalmente, en la figura 25 se evidencia que la Sede Palmira, es la Sede que tiene un menor índice de absorción de admisión especial frente a la admisión regular, con excepción de los aspirantes de comunidades indígenas al programa de Ingeniería Ambiental y para los aspirantes de Mejores Bachilleres de Municipios Pobres en el programa de Diseño Industrial, donde la admisión especial tiene mayor índice de admisión que la regular.

En síntesis, los índices de absorción específicos para cada programa curricular de los admitidos a través de los programas PAES Comunidades Indígenas, Mejores Bachilleres de Municipios Pobres y Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal, permitieron evidenciar que para la mayoría de los programas curriculares en las Sedes Bogotá, Manizales, Medellín y Palmira, fue mayor en la admisión especial que en la admisión regular. Los casos de excepción, en los cuales el índice de absorción de la admisión especial fue menor frente a la admisión regular, se presentan a continuación:

- Para los admitidos por PAES Comunidades Indígenas en los programas de Nutrición y Dietética y Enfermería Sede Bogotá, los programas de Ingeniería Química, Ingeniería Electrónica, Arquitectura y Administración de Empresas (diurno) Sede Manizales, los programas de Ingeniería Forestal, Ingeniería Biológica, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Agronómica y Ciencia Política Sede Medellín; y al programa de Ingeniería Ambiental Sede Palmira.

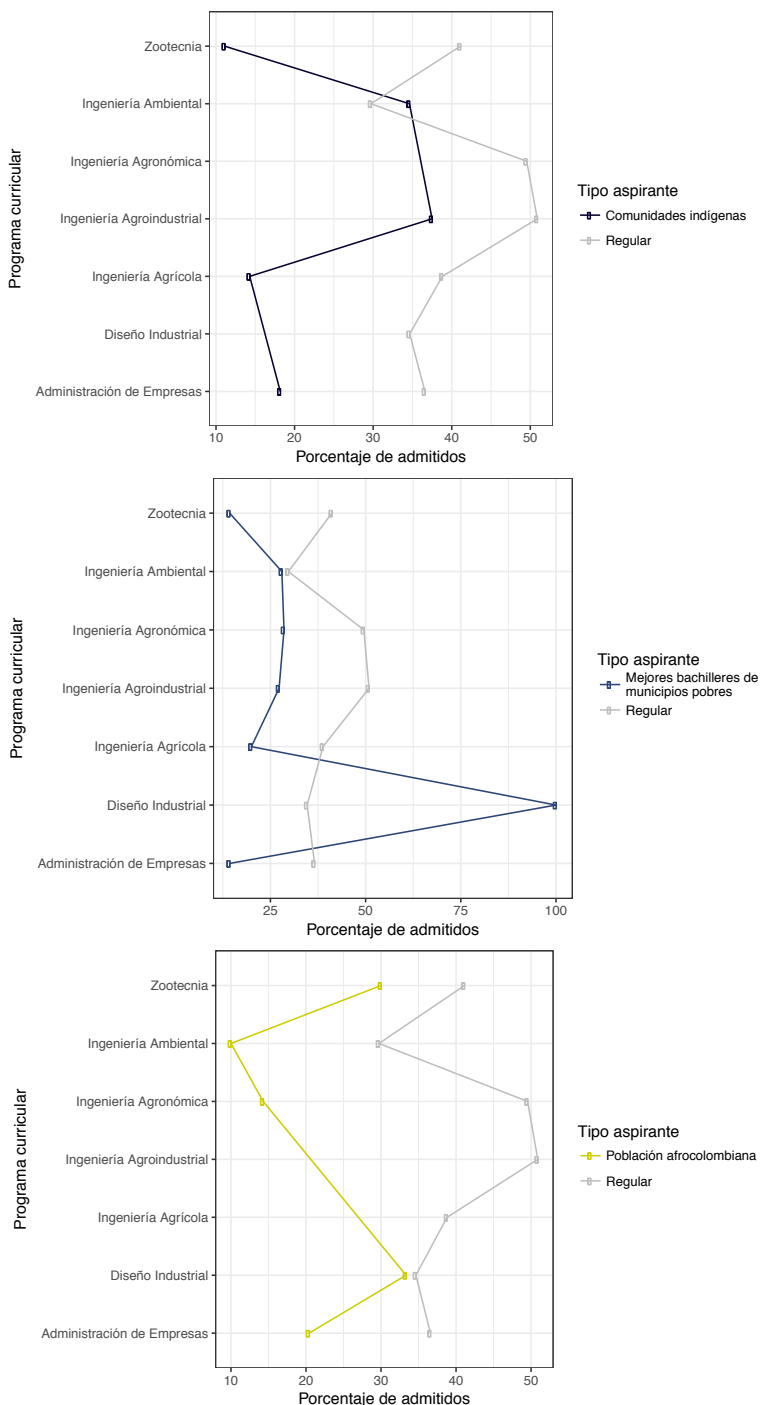


Figura 25. Comparativo entre admisión regular y cada tipo de PAES, del índice de absorción por cada programa curricular de la Sede Palmira. Cohorte 2011-1.

- PAES Mejores Bachilleres de Municipios Pobres en el programa de Ingeniería Agronómica Sede Bogotá; el programa de Ingeniería Industrial Sede Manizales, los programas de Ingeniería Mecánica, Ingeniería Forestal, Ingeniería Eléctrica y Economía Sede Medellín; y el programa de Diseño Industrial Sede Palmira.
- PAES Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal en el programa de Matemáticas Sede Bogotá, y los programas de Zootecnia, Matemáticas, Ingeniería Industrial, Ingeniería Civil, Ingeniería Biológica, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Administrativa, Ciencia Política y Arquitectura Sede Medellín.

Aunque en estos últimos casos, la competencia resulta ser más alta en la admisión especial que en la admisión regular, una condición que favorece la admisión de los PAES, es que dicha competencia por el cupo es equitativa, al darse únicamente entre todos los aspirantes inscritos por un mismo programa de admisión especial.

La reglamentación de los programas de admisión especial PAES Indígenas, Mejores Bachilleres, Mejores Bachilleres de Municipios Pobres y Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal, establece que por cada tipo de admisión, se debe destinar el 2% de los cupos ofertados en cada programa curricular de las Sedes Andinas. En las figuras 26 a la 29, se presenta una comparación entre el número de admitidos para cada uno de los programas PAES a cada carrera, versus la cantidad de cupos ofertados para la cohorte 2011-1 en dicha carrera. En caso de que el resultado sea igual al 2%, se da cumplimiento a la normatividad, si el resultado es inferior al 2%, quiere decir que la demanda del programa curricular es baja, por lo que no se logra el cumplimiento de la norma.

La razón de admitidos por cada programa curricular en la Sede Bogotá, frente a la cantidad de cupos disponibles se presenta en la figura 26. Se observa que en todos los casos la razón es igual o superior al 2%, lo cual permite identificar que la demanda de la totalidad de los programas ofertados en esta Sede estuvo acorde a lo establecido en la normatividad vigente. Para todos los programas PAES, el porcentaje de admisión a las carreras de Química, Odontología, Matemáticas, Ingeniería Eléctrica y Antropología estuvo por encima del 2%.

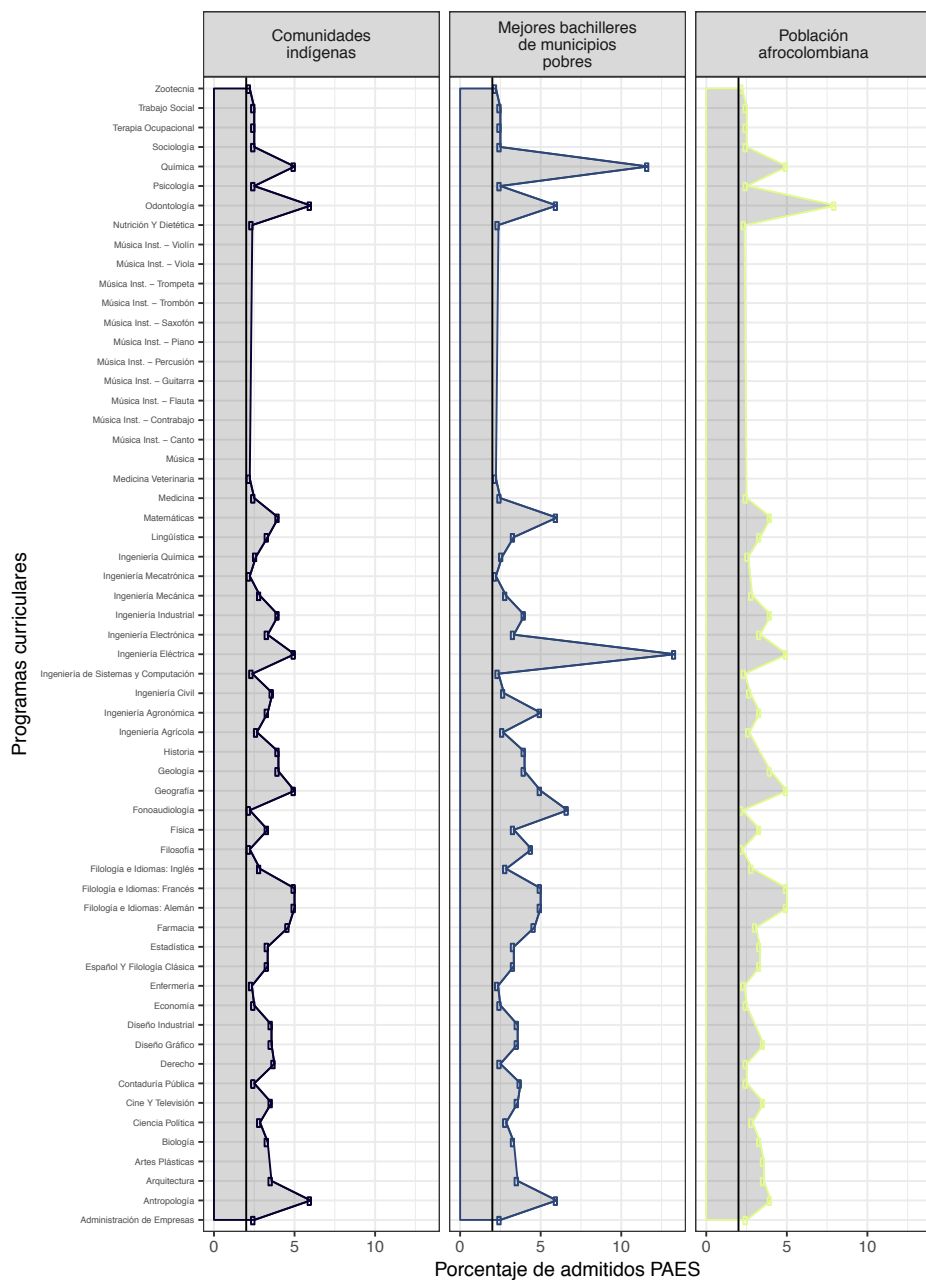


Figura 26. Razón de admitidos por cada programa curricular en la Sede Bogotá frente a la cantidad de cupos ofertados. Cohorte 2011-1.

Para el caso de la Sede Manizales, la razón de admitidos PAES comparada con el número de cupos ofrecidos por programa curricular fue en la mayoría de los casos igual o superior al 2%, con excepción de los admitidos mediante PAES Comunidades Indígenas al programa de Gestión Cultural y Comunicativa que fue de 1,67%, es decir se asignó solo un cupo de 60 ofertados (ver figura 27). Las carreras de Ingeniería Química, Ingeniería Electrónica e Ingeniería Eléctrica, en todos los programas de admisión especial tuvieron un mayor número de admitidos al contemplado en la norma (2%).

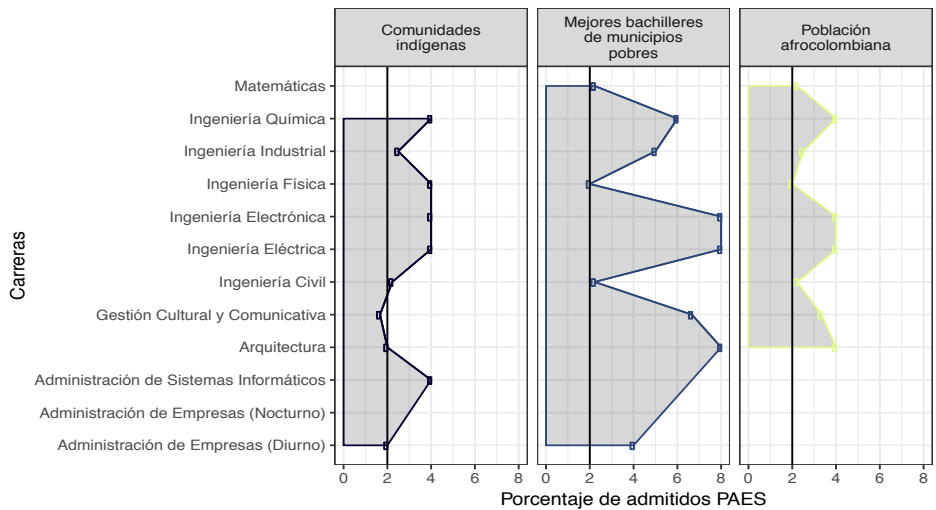


Figura 27. Razón de admitidos por cada programa curricular en la Sede Manizales frente a la cantidad de cupos ofertados. Cohorte 2011-1.

En la figura 28, se presenta la razón de admitidos PAES de la sede Medellín, comparada con el número de cupos ofertados por programa curricular. Se evidencia que los únicos programas que no lograron llenar el 2% de los cupos ofertados fueron Ingeniería Agrícola y Ciencia Política para estudiantes de Comunidades Indígenas, e Ingeniería Mecánica para el caso de los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres. En contraste, se identifica que en los tres tipos de admisión especial, los programas de Ingeniería de Sistemas e Informática y Arquitectura son los que tuvieron mayor demanda.

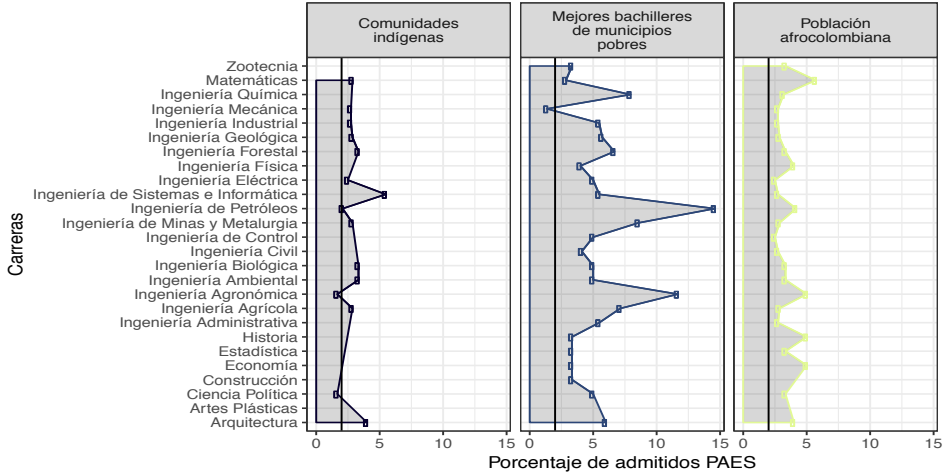


Figura 28. Razón de admitidos por cada programa curricular en la Sede Medellín frente a la cantidad de cupos ofertados. Cohorte 2011-1.

La razón de admitidos por cada programa curricular en la Sede Palmira, comparada con el número de cupos ofertados se presenta en la figura 29. En el 100% de los programas curriculares ofrecidos en la Sede, la admisión fue superior al 2%, lo cual, permitió evidenciar que la demanda de los programas está acorde a la establecida en la norma.

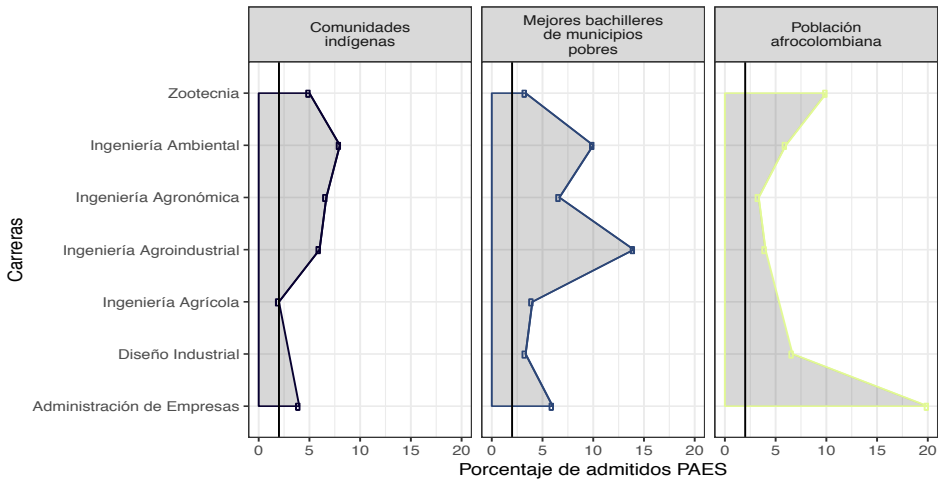


Figura 29. Razón de admitidos por cada programa curricular en la Sede Palmira frente a la cantidad de cupos ofertados. Cohorte 2011-1.

En síntesis, todos los programas curriculares de las Sedes Bogotá y Palmira que fueron destinados para la admisión de estudiantes inscritos a través de cualquiera de los programas PAES, fueron ocupados en el 100% de los casos,

incluso en el 70% de ellos, la admisión superó el 2% que establece la norma. En el caso de las Sedes Manizales y Medellín cuatro programas curriculares ofrecidos a PAES Comunidades Indígenas y Mejores Bachilleres de Municipios Pobres no lograron admitir al 2% que establece la reglamentación vigente.

Para los admitidos a través de PEAMA, no fue posible conocer el índice de absorción por programa. En este caso, se tomó la reglamentación que le aplicaba a los PEAMA Sede Amazonia, Sede Caribe y Sede Orinoquia en la cohorte 2011-1, con la cual se asignaron en total de 190 cupos distribuidos así: 70 para la Sede Orinoquia, 40 para la Sede Caribe y 80 para la Sede Amazonia. El análisis realizado, permitió identificar que los admitidos a las SPN superaron los cupos ofertados normativamente, para la cohorte de estudio se admitieron 83 estudiantes a la Sede Amazonia, 40 a la Sede Caribe y 102 a la Sede Orinoquia. El número de admitidos fue superior al número de cupos aprobados para cada sede, pudo darse, ya que como no todos los admitidos aceptan el cupo y escogen programa curricular, se intentó garantizar la totalidad de los cupos.

En la figura 30, se presenta una comparación de los admitidos en cada SPN por programa curricular, versus la cantidad de cupos ofertados por cada Sede Andina en la cohorte 2011-1. En la primera gráfica se muestran los programas académicos de la Sede Bogotá, la Sede Orinoquia logró llenar todos los cupos ofertados, mientras que la Sede Amazonia no tuvo admitidos en los programas de Matemáticas, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Electrónica, Historia, Geología y Geografía; ni la Sede Caribe en los programas de Ingeniería Civil, Geografía, Economía y Antropología.

Para el caso de los programas curriculares de la Sede Manizales, en la segunda gráfica se identifica que la Sede Amazonia no llenó los cupos para los programas de Ingeniería Electrónica, y Gestión Cultural, la Sede Caribe para los programas de Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Civil y Administración de Empresas, y la Sede Orinoquia para los programas de Matemáticas, Ingeniería Física y Administración de Sistemas Informáticos.

En la tercera gráfica se presentan los programas curriculares de la Sede Medellín, se evidencia que para el PEAMA Sede Amazonia se asignaron cupos a los programas de Zootecnia, Ingeniería de Petróleos, Ingeniería de Minas y Metalurgia, e Ingeniería Administrativa, los cuales no estaban en la oferta curricular de la Sede, y para los programas de Ingeniería Industrial, Historia y Economía no se tuvieron admitidos en los cupos ofertados. Tampoco para los programas de Ingeniería Química, Ingeniería Civil e Ingeniería Administrativa de la Sede Caribe, ni para los programas de Matemáticas, Ingeniería Física, Ingeniería Agrícola y Estadística de la Sede Orinoquia.

Los programas curriculares de la Sede Palmira se presentan en la cuarta gráfica, la Sede Caribe logró llenar todos los cupos ofertados, mientras que la Sede Amazonia no lo logró, para los programas de Ingeniería Agrícola y Administración de Empresas, así como tampoco la Sede Orinoquia para el programa de Ingeniería Agronómica.

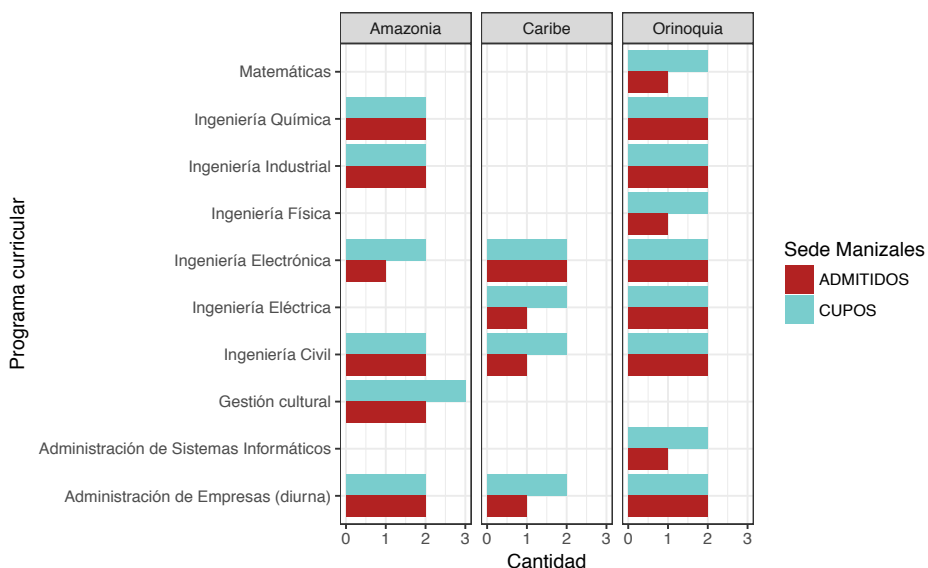
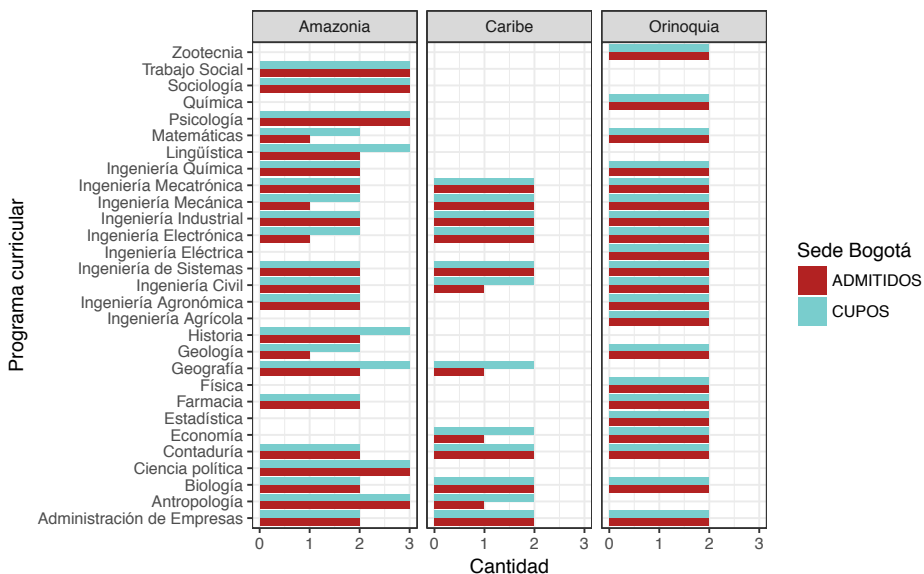


Figura 30. Comparativo entre admitidos de cada Sede de Presencia Nacional por programa curricular, versus la cantidad de cupos ofertados por cada Sede Andina. Cohorte 2011-1.

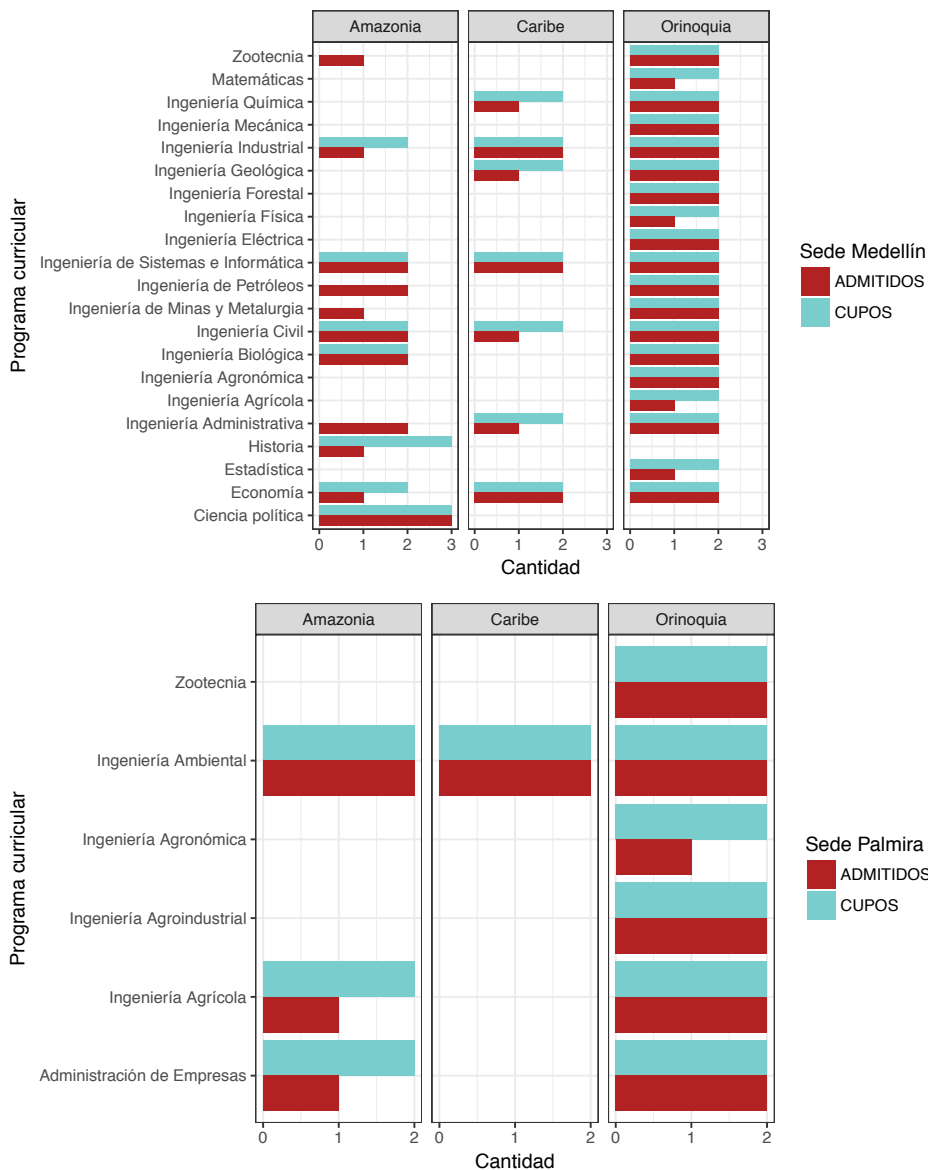


Figura 30. Comparativo entre admitidos de cada Sede de Presencia Nacional por programa curricular, versus la cantidad de cupos ofertados por cada Sede Andina. Cohorte 2011-1. (continuación)

En síntesis, se identificó que en el 2011-1 se admitieron 225 inscritos a través del PEAMA, aun cuando la norma estableció 190 cupos, es decir un 18% más. En el caso del PEAMA Sede Amazonia los admitidos del 2001-1 no mostraron interés en los programas de Matemáticas, Ingeniería Agrícola, Administración de Empresas, Economía, Ingeniería Mecánica, Ingeniería

Electrónica, Ingeniería Industrial, Historia, Geología, Geografía y Gestión Cultural; los PEAMA Sede Caribe en los programas de Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Química, Ingeniería Administrativa, Geografía, Economía, Antropología y Administración de Empresas; y los PEAMA Sede Orinoquia en los programas de Matemáticas, Ingeniería Física, Administración de Sistemas Informáticos, Ingeniería Agrícola, Ingeniería Agronómica y Estadística.

Otro aspecto a destacar, es que en la cohorte 2011-1 se admitieron PEAMA Sede Amazonia a los programas de Zootecnia, Ingeniería de Petróleos, Ingeniería de Minas y Metalurgia, e Ingeniería Administrativa, los cuales no estaban en la oferta curricular de la Sede.

Es importante señalar que el número total de cupos disponibles para la admisión total (regular y especial), en la cohorte de estudio fue de 5.083, de los cuales, la admisión por PEAMA representó el 3,8%, dando un cumplimiento superior al esperado para la Universidad. Lo anterior, aunque aumenta las posibilidades de ingreso de los aspirantes del PEAMA a la Universidad, es un incumplimiento a la normatividad institucional, el cual genera un riesgo en lo relacionado con la poca capacidad de respuesta institucional para apoyar la vulnerabilidad académica y socioeconómica con la que ingresan estos estudiantes.

¿Con qué puntaje ingresaron los admitidos en la cohorte 2011-1 a la Universidad?

Los estudiantes que ingresan por programas PAES o PEAMA compiten entre ellos por un cupo en la Universidad, es por esta razón que al revisar los datos de los puntajes del examen de admisión, se verifica que los criterios de admisión para PAES y PEAMA sí favorecen la equidad pues permiten el acceso a la UN con puntajes más bajos con respecto a los admitidos mediante admisión regular.

En la figura 31 se presenta el comparativo de los puntajes de los admitidos a la UN por cada tipo de PAES y PEAMA y el puntaje más bajo de admisión regular. Se observa que los mayores puntajes de admisión los presentaron los estudiantes PAES Mejores Bachilleres, quienes obtuvieron una mediana de 763,4, incluso su desempeño fue en general más alto, que el de los admitidos de manera regular que tuvo una mediana de 663,7. Lo anterior se puede explicar debido a que dicho programa PAES, fue creado con el fin de promover la excelencia académica.

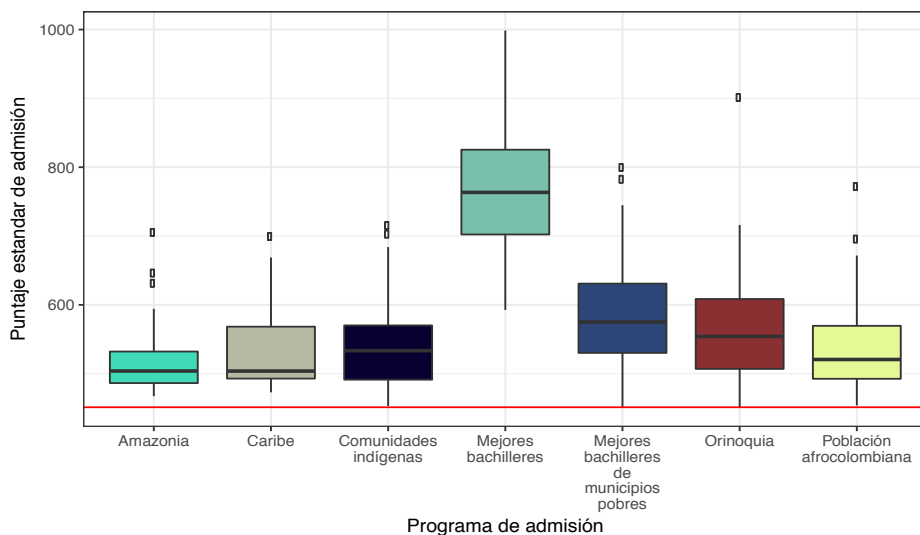


Figura 31. Comparativo de los puntajes de los admitidos a la UN por cada tipo de PAES y PEAMA y el puntaje más bajo de admisión regular. Cohorte 2011-01.

Los demás tipos de Programas PAES y PEAMA tuvieron el siguiente desempeño: el Programa Mejores Bachilleres de Municipios Pobres tuvo una mediana de 575,1, el PEAMA Sede Orinoquia una mediana de 554,9, el PAES indígena una mediana de 533,4, el PAES Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal una mediana de 520,6 y finalmente, el PEAMA Sede Amazonia y el PEAMA Sede Caribe que tuvieron medianas de 503,9 y 503,7 respectivamente. Al comparar estos resultados con los admitidos en el 2011-1 por admisión regular, se encontró que los PAES y los PEAMA se ubicaron en el primer cuartil de los puntajes de los admitidos regulares, cuyo puntaje de admisión más bajo fue de 451,2 (resaltado con una línea roja vertical). Lo anterior, permitió observar que aunque estos son programas dirigidos a población en condición de vulnerabilidad, se cumple con lo establecido en la norma, relacionado con que el admitido por programas especiales debe tener un puntaje igual o superior al último admitido regular.

¿Y qué pasó cuando fueron admitidos a través de los Programas PAES y PEAMA?

En las entrevistas a los estudiantes y egresados que ingresaron en la cohorte 2011-1 se preguntó por el significado que tuvo para ellos haber entrado a la UN. Se encontró que el haber sido admitidos a la UN generó satisfacción personal en los estudiantes: Rafael PAES Mejores Bachilleres procedente de Boyacá afirmó: “yo siento que con esa beca⁷, literal me cambió la vida,

⁷ Rafael consideraba que haber ingresado a la UN a través de PAES Mejores Bachilleres era equivalente a haber recibido una beca y de esa manera lo nombraba. Cabe aclarar que el ingreso por programas de admisión especial no se denomina beca en términos oficiales.

porque tuve la opción de venirme a acá, me ayudó mucho” (G8). Lucía relata lo que representó para ella haber sido admitida:

“Para mí fue algo muy importante, siempre había tenido el sueño de entrar a la Universidad Nacional, por el prestigio que tiene, porque es la mejor del País, y de todas formas al ser de un municipio donde solo hay dos colegios, que no se comparan con un colegio de Medellín, Bogotá o Cali, que tienen más alto rendimiento, entonces quizás sin ese programa tal vez no hubiese podido entrar, pues porque los cortes son muy altos, precisamente porque los bachilleres de los colegios de la ciudad, salen muy preparados, sobre todo para la carrera que yo elegí, los cortes eran muy elevados, y era muy difícil entrar, y me ayudó muchísimo. Si me hubiera presentado normal no sé si hubiera alcanzado a entrar, de pronto no, pues me hubiera quedado por un poquito, pero pues con el programa PAES, lo de la admisión fue más fácil” (G9).

Pedro expresó su satisfacción:

“Para mí, una alegría muy grande porque [...] yo siempre quise hacer una ingeniería [...] el hecho de poder pasar a una universidad pública y la mejor universidad pública y a la mejor sede, a la mejor facultad de ingeniería [...] la de minas, entonces fue una dicha muy grande. Y también por el hecho de poder lograr una movilidad al lugar donde mi hermana estaba estudiando [...] Pues eso nos daba mucho pie a decir que sí podíamos continuar estudiando” (G13).

Además de la satisfacción, en estos tres extractos se resalta la oportunidad que les brindó la UN a través de los programas de admisión especial PAES y PEAMA de conocer nuevos lugares y nuevas personas, y de estudiar a pesar de sus deficiencias académicas de secundaria. Significaba, parafraseando a Pedro que sí podrían seguir estudiando.

Retomando la definición de evaluación de impacto, a continuación se seguirán explorando los efectos positivos o negativos, intencionados o no, generados por los Programas PAES para Integrantes de Comunidades Indígenas, Mejores Bachilleres de Municipios Pobres, Mejores Bachilleres y Mejores Bachilleres de Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal y PEAMA Sedes Amazonia, Caribe y Orinoquia, que fueron admitidos en la cohorte 2011-1. Para ello se agruparán las percepciones de los estudiantes y egresados que fueron entrevistados en unas categorías denominadas beneficios de los programas PAES y PEAMA, aspectos por fortalecer de estos programas y barreras para matricularse en la UN.

¿Qué beneficios tuvieron los admitidos a través de los programas PAES y PEAMA en la cohorte 2011-1?

Según las entrevistas hechas a los estudiantes y egresados PAES y PEAMA que ingresaron en la cohorte 2011-1, se encontró que los beneficios de estos programas de admisión especial, se pueden agrupar en: Accesibilidad a la educación superior, Competencia equitativa en la admisión, Costo equitativo de la matrícula, Periodo de preparación en la SPN para PEAMA, e Incentivos económicos para PAES Mejores Bachilleres. A continuación se desarrolla cada uno de ellos.

Accesibilidad a la educación superior

El beneficio más mencionado por los estudiantes y egresados entrevistados fue la Accesibilidad a la Educación Superior; éste consiste en que los programas PAES y PEAMA dan la oportunidad a personas que viven en situación de vulnerabilidad por razones socioeconómicas, o que son de regiones apartadas, de acceder a la UN, como se puede observar en el siguiente extracto de la entrevista a Leonardo, un joven proveniente de Tumaco que ingresó por PAES Población Afrocolombiana:

“Yo creo que la primera fortaleza del programa PAES es eso, ir a esas comunidades donde de alguna manera, las oportunidades de ingreso a la educación superior es muy difícil y es decir, bueno, “le vamos a dar la oportunidad a que cierta cantidad de personas se presenten a la universidad” digamos que eso, ya es una ganancia” (G18).

Para comprobar que estos programas benefician a personas de regiones apartadas del País, se compararon los mapas con la residencia de los estudiantes de admisión regular, PAES y PEAMA (figura 32), donde se encontró que los admitidos de manera regular, aunque provienen de casi todo el País, se concentraron en su mayoría en la región andina, mientras que los admitidos por el programa PAES provenían principalmente de las regiones Andina, Caribe y del departamento de Nariño; y los admitidos por los programas PEAMA de las regiones Orinoquia, Amazonia y Caribe. Lo anterior, permite ver que de manera global los programas PAES y PEAMA se complementan para aumentar la cobertura en todo el territorio Nacional. De manera individual los PAES se concentran en su mayoría en el noroeste y los PEAMA alrededor del sureste del País.

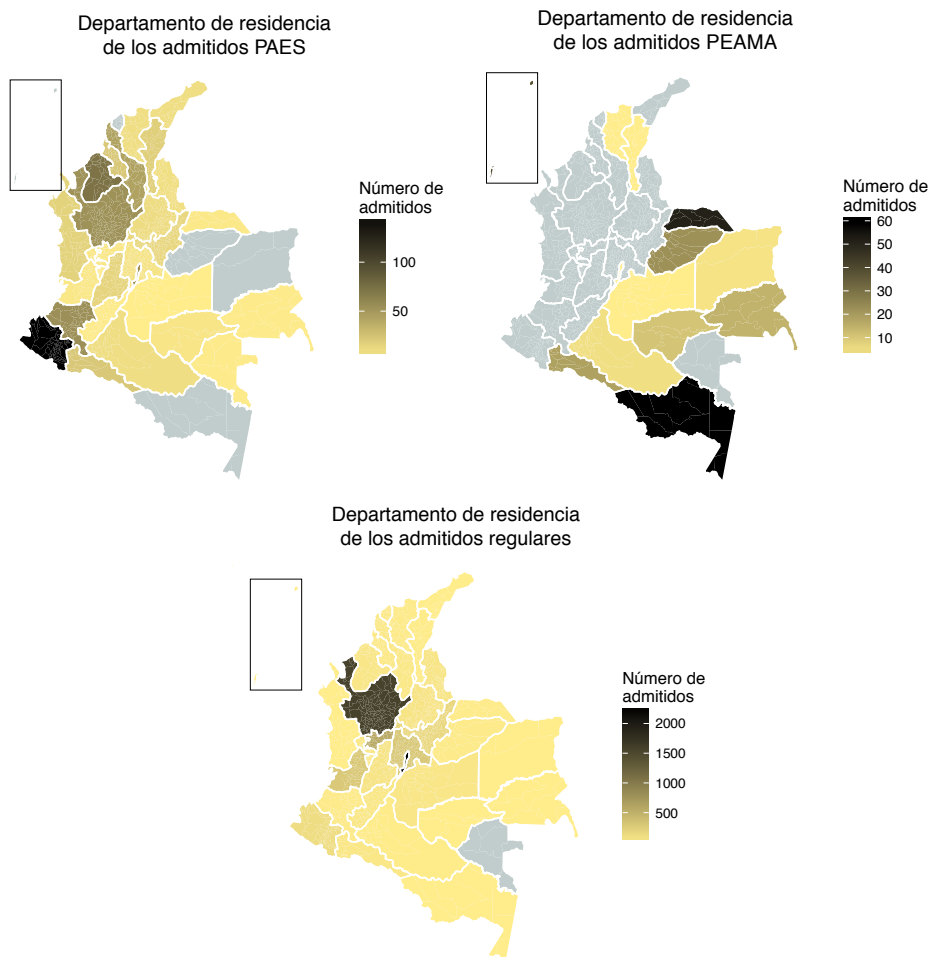


Figura 32. Distribución de los admitidos por cada tipo de admisión según departamento de residencia. Cohorte 2011-1.

Según los estudiantes y egresados entrevistados, los programas PAES y PEAMA no solo permiten el acceso a la educación superior sino a una educación superior de calidad: “la oportunidad de que los estudiantes de la isla podamos ingresar, a una educación superior de calidad” (E1), decía Valeria de PEAMA Caribe. Para Cristina del Valle del Cauca “el beneficio más grande fue precisamente ese, que gracias a ese programa y a que pues había esa opción con las comunidades, yo pude estudiar una carrera profesional [...] y pertenecer a la mejor universidad que hay en el país” (G20).

La accesibilidad a la educación superior la posibilitan: primero la competencia equitativa en el proceso de admisión y segundo el beneficio económico en la matrícula:

Competencia Equitativa en la admisión

Además del beneficio económico, los estudiantes y egresados entrevistados, resaltaron que para ingresar a la UN mediante PAES y PEAMA no tuvieron que competir con todos los estudiantes del país “para mí lo bueno del PEAMA es la oportunidad de entrar, es el hecho de que nos dan el beneficio de solo competir entre nosotros y eso aumenta las posibilidades” (Valeria, E1); las condiciones de ingreso son equitativas, pues la calidad de la educación que han recibido los estudiantes de frontera o de poblaciones vulnerables es menor, y para que tengan las mismas oportunidades educativas, no se puede tener el mismo criterio de admisión que con los estudiantes regulares. En palabras de Luisa:

“Uno al entrar a ese programa, competía no con todo el país, sino con otros bachilleres del país, entonces obviamente era mucho más equitativo, más justo competir con los estudiantes de otros municipios del país, que con estudiantes, con gente de colegios privados que tienen mayor calidad y todo, pues uno siempre llega en desventaja, yo me di cuenta que unos de mis compañeros tenían un nivel más avanzado en matemáticas, física y estadística, entonces uno si mira la diferencia en la calidad de los colegios” (G9).

Simón también planteó que la modalidad de admisión del PEAMA favorece a los estudiantes que tienen vulnerabilidades académicas: “Y haber entrado por el programa también es bueno porque le permiten a estudiantes que vienen de colegios que no tienen un nivel educativo tan alto, poder ingresar, por el sistema que había ese entonces, no sé si lo habrán cambiado, que competíamos entre nosotros mismos y pues era mucho más fácil que presentarse de manera directa” (G19).

Costo Equitativo de la matrícula

Los estudiantes y egresados entrevistados, comentaron que el costo equitativo de la matrícula les permitió el acceso a la Universidad, al cobrar un monto mínimo de matrícula en el caso de PAES, o proporcional a sus ingresos en el de PEAMA, a las personas que por sus condiciones socioeconómicas no tienen dinero suficiente para estudiar en una universidad privada⁸. Mariluz estudiante de PAES Indígena dijo concretamente: “Beneficio PAES: el costo de matrícula no es muy alto” (E5). Lucía hacía la comparación con

⁸ De acuerdo con el Observatorio de la Universidad Colombiana, en 2007 el costo de la matrícula para un estudiante de primer semestre de cualquiera de las 30 primeras universidades privadas colombianas en el ranking QS era de 13,1 salarios mínimos legales vigentes (SMLV), en promedio. Esto sin tener en cuenta que año tras año aumenta este valor.

otros estudiantes “La matrícula es bastante económica a comparación con lo que yo escuchaba de otras que no eran PAES pero que de pronto tienen más ingresos [...] eso sí obviamente ayudó muchísimo” (G9). Erick asociaba el costo y la calidad y pensaba en los recursos de su familia:

“Una muy buena universidad a bajo costo, no tener que pagar matrículas tan altas [...] saber que no vas a terminar pagando 5, 6 o 7 millones de pesos, que no vas a poder pagar, o [que para pagarlos] tus papás van a tener que sacrificarse mucho, [porque] aparte [deben apoyarte con la] manutención en la ciudad” (E6).

Así mismo, en el caso de Yuli, una joven de Arauca que a la fecha ya es profesional, el costo equitativo de la matrícula le permitió su formación profesional:

“Cuando yo estaba en el colegio yo miraba la universidad como algo imposible, es algo que tenía que trabajar primero, conseguir dinero para poder estudiar. Después de que yo me presenté, pasé, e ingresé a la universidad, comencé a conocer que el semestre valía sesenta y siete mil pesos, que la universidad daba ayudas, yo miraba y decía “de verdad el que no estudia es porque no quiere, hay muchas oportunidades” yo me sentía muy bien y le decía a muchos amigos; porque yo estaba acá estudiando y yo hablaba con mis compañeros que estaban estudiando en el colegio todavía y yo les decía. (otros, ya se habían graduado y no sabían qué hacer entonces yo les decía) “no, preséntense, uno paga sesenta y siete de semestre” y me decían “¿pero por cuánto tiempo? ¿Pero uno queda pagando cuotas?” y yo “no, eso es lo que vale el semestre según el PBM⁹” (G14).

Etapas inicial en la Sede de Presencia Nacional

Esta categoría es exclusiva para admitidos a través del Programa PEAMA, ya que ellos debían realizar entre 1 y 4 semestres en las Sedes Amazonia, Caribe u Orinoquia, como parte de la etapa inicial. Los estudiantes y egresados entrevistados, coincidieron en que el tiempo que inicialmente estudian en las SPN les permitió estar más preparados académica, económica o personalmente, para llegar a la Sede Andina. Yuli comentaba que este tiempo, le brindó más experiencia en la vida universitaria, específicamente,

9 Puntaje Básico de Matrícula (PBM): El valor del derecho de matrícula de los alumnos de la Universidad Nacional de Colombia se establece de acuerdo con el Puntaje Básico de Matrícula asignado según la situación socioeconómica del estudiante (Acuerdo 100 de 1993 del Consejo Superior Universitario)

en lo relacionado con el componente académico: “Entonces uno llega allá y todos son “primíparos” con miedo a los “quices”, a todo [...] ah en cambio uno como ya es PEAMA, uno ya conoce la experiencia [...] no más por el primer semestre porque uno llega más adelantado, uno sabe más las cosas” (G14).

Además, Simón decía que estudiar en la SPN les dio la posibilidad de nivelarse: “Lo que fue matemáticas, química y física lo aprendí, me nivelé mucho, y ya cuando llegué a Bogotá no tenía falencias en eso, ya estaba bien, en eso sirvió” (G19).

Erick como otros participantes consideraban que el tiempo en la SPN era demasiado largo, pero él decía que en realidad es un tiempo necesario para nivelarse:

“Me llevó mucho tiempo terminar mi carrera, [creo que] es por el año y medio que estuve allá, yo avance muy poquito, [debido a que] allá no puedes ver materias de la carrera, entonces cuando haces el traslado a la ciudad andina tienes ese problema, llegas y en realidad estas entrando a primer semestre, entonces uno dice wow qué pasó, porque uno dice: llevo año y medio y apenas llevo menos del 10% [de avance]. Eso nos ha llegado a pasar a todos, todos comentamos eso, ahorita están haciendo eso, lo hacen más cortico para que eviten que se atrasen. Pero de verdad, sí ayuda mucho en lo que tiene que ver con [cursar asignaturas de nivelación como] matemáticas y física. Los cursos que dan en la sede Caribe ayudan bastante, cuando uno llega acá ve más nivel en cálculo 1 o 2 entonces uno dice: si no lo hubiera visto bien al principio creo de pronto hubiera fallado en este camino, iniciando acá, entonces creo que fue muy bueno, en realidad me ha ayudado mucho, y yo le recomiendo a mis amigos o gente que conozco, véanlo porque ya cuando entren a acá les va a dar muy duro” (E6).

César un joven sanadresano, consideraba que este periodo les permitió a los padres “[asimilar] que el muchacho ya está estudiando, [...] entonces ir preparando la parte financiera, ir ahorrando, visualizando lo que se le viene” (E2). Catalina también coincidió en este punto “Tres semestres acá eran una ayuda para el sostenimiento, porque aquí yo no pago arriendo, vivo con mis papás, como soy de Arauca” (G15).

Para César, que cursó en la Sede Caribe la etapa inicial, ésta le permitió realizar una transición personal: “Ese periodo en que toca quedarse en San

Andrés, [es un tiempo de reflexión para] ir asimilando la idea de que vas para una universidad [...] ese periodo es importante, aunque sea un semestre el que te quedes en San Andrés, para que vayan viendo qué es la vida universitaria” (E2).

Incentivos económicos para Mejores Bachilleres

Esta última categoría de beneficios corresponde a los incentivos económicos para promover el ingreso a la UN de estudiantes con excelencia académica, concretamente la matrícula mínima y el PIN gratuito. Uno de los estudiantes entrevistados, que ingresó mediante el PAES Mejores Bachilleres mencionó:

“Los beneficios empezaron antes de entrar a la Universidad, no tuve que pagar el examen de admisión [...] el costo de la matrícula es el mínimo [...] la gran ayuda que ha sido no pagar la matrícula y eso porque desafortunadamente yo era becado en el colegio, pero en el momento que entré a la U me pusieron el puntaje básico de matrícula solo por el colegio del que salí [...] Sí, un PBM altísimo, me hubiera quedado una matrícula de millones, pero igual en el colegio yo era becado pero entonces gracias al programa eso no complicó más la situación de mi familia, siempre he pagado poco, el bienestar mío igual es alto, por el PBM, o sea yo siempre he pagado más de 300 mil pesos de bienestar, y ese se supone que es el 15% de la matrícula entonces mi matrícula real estaría por los cielos” (Miguel, E4).

Cabe anotar que los incentivos del PIN gratuito hace parte de los beneficios para todos aquellos que ingresan mediante los programas PAES Comunidades Indígenas, Mejores Bachilleres, Mejores Bachilleres de Municipios Pobres y Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal; sin embargo, en algunos casos los entrevistados no tenían conocimiento de la existencia de este beneficio.

En síntesis, los estudiantes y egresados PAES y PEAMA que ingresaron en la cohorte 2011-1 y participaron en las entrevistas, mencionaron como efectos positivos de los programas de admisión especial, las oportunidades de acceso que brindaron estos programas a jóvenes provenientes de diferentes etnias y regiones; la competencia equitativa entre personas con similares características, con el fin de acceder a un cupo en la UN que les permitió recibir una educación superior de calidad y a un costo asequible; además, para los estudiantes del PEAMA se identificó que cursar la etapa inicial en las SPN les permitió nivelarse académicamente, y prepararse a

nivel personal y económico, para enfrentarse a la vida universitaria; mientras que para los estudiantes PAES Mejores Comunidades Indígenas, Mejores Bachilleres, Mejores Bachilleres de Municipios Pobres y Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal tener un PIN gratuito y pagar matrícula mínima les ayudó a mitigar sus dificultades económicas.

¿Qué aspectos se deben fortalecer en los programas PAES y PEAMA, según sus admitidos en la cohorte 2011-1?

En las entrevistas realizadas a los estudiantes y egresados que ingresaron en el 2011-1, a través de los programas PAES y PEAMA, también se indagó si los programas de admisión especial tenían aspectos por mejorar. Los resultados arrojaron, que los estudiantes y egresados entrevistados aun cuando reconocen los efectos positivos que han traído los programas PAES y PEAMA, manifestaron que dichos programas requieren fortalecer: el acompañamiento que se da a los estudiantes, la información brindada de los programas debe ser de calidad, clara, oportuna y pertinente, también la de los apoyos para el sostenimiento, y específicamente para el PEAMA fortalecer algunas acciones tanto en la etapa inicial, en la etapa de movilidad y en la etapa final. Cada una de estas categorías se desarrolla a continuación.

El acompañamiento que se da a los estudiantes

Los estudiantes y egresados entrevistados comentaron, que a los programas de admisión especial les falta brindar mayor acompañamiento a los estudiantes en los distintos momentos de su trayectoria académica; ésta fue una de las debilidades más mencionadas.

Los estudiantes y egresados entrevistados, esperaban contar con más acompañamiento de la SPN en términos de apoyo para solucionar dificultades y seguimiento durante la movilidad que es un momento crítico. Valeria decía “de la Sede Caribe, cuando yo llegue acá, fue una desconexión total, como si no fuera PEAMA [...] siento que la sede abandona al estudiante. No saben si uno está vivo acá” (E1); al preguntarle a Erick por las debilidades o por los aspectos a mejorar del programa él dijo: “acompañamiento, cuando uno va a la parte andina, al principio cuando llegué no había acompañamiento, en la Sede Caribe nos decían, nosotros vamos a estar pendientes de ustedes, pero cuando yo llegue acá no sentí ese apoyo” (E6), y que cuando hubo apoyo, éste no fue efectivo. “Después comenzó a haber unas reuniones, a ver cómo los escuchamos, nunca fui y muchos no iban, por tiempo, venían de Bienestar de Sede Caribe, yo una vez fui, fue un montón de gente y había muchas quejas pero no solucionaban nada” (E6). Ante las dificultades esperaban haber encontrado apoyo en su SPN pero no lo

hacían, Yuli comentaba que recibían más apoyo en la Sede Andina que de Orinoquia “nosotros nos apoyamos fue allá [en Manizales]” (G14). Aunque en las Sedes Andinas hay más recursos para acompañar a los estudiantes y una vez se realiza la etapa de movilidad, se vuelve su responsabilidad este tema, los estudiantes entrevistados consideraron que se debería privilegiar el vínculo que ya se ha establecido desde las SPN.

Sin embargo en las sedes andinas también faltó acompañamiento para la adaptación “del pueblo a la ciudad”: Pedro comentó que después de la inducción en la SA no hubo más acompañamiento específico para los estudiantes del PEAMA, y que hubiese sido bueno recibir orientación antes de que iniciara el semestre:

“Hubo un solo encuentro de estudiantes PEAMA, dentro de esa inducción que fue el primer día, nos encontramos el lunes en la tarde por la zona del 50 en el bloque de Enfermería, y aparte de eso no, pues no hubo más acompañamiento [para] PEAMA como tal [...]. Sí creo que es necesario un acompañamiento en esa transición de pueblo-ciudad, esa transición de lo que te comento: del idioma, las posibilidades de transporte, de por ejemplo cómo conseguir una vivienda favorable, o sea, no es lo mismo uno venir acá a la ciudad y no tener idea de un precio donde te pueden estar cobrando, no sé ochocientos mil pesos por un cuartico en la Estrella pa venir a estudiar acá, a que haya alguien que te diga “ve, tú vas a estudiar en esta zona, te sirve más o menos este sector y estos son los precios”. [...] Y mira que ese acompañamiento se da una vez ingresas a la universidad y una vez llegas a poder entrar a esa materia, sí es que la llegas a matricular, pero las personas pues antes de llegar a ese punto, ya tuviste que estar acá, ya tuviste que haber pagado ese arriendo, ya tuviste que aprender la ruta del transporte. [...] Yo siento que ese acompañamiento se queda corto, no solamente con los PEAMA si no con cualquier estudiante [en la parte más] humana” (G13).

“Tal vez si hubieran tenido a alguien” Jenny y Román egresados de la Sede Medellín, coincidieron en que el acompañamiento es clave para evitar la deserción, se requiere apoyo ya sea de profesionales o de pares para que los estudiantes no se sientan aislados:

“Yo sé que la deserción estudiantil es un problema grave [...] en general. Pero esta población en específico es más vulnerable aún que la otra [...] porque venimos de lugares apartados, generalmente pobres los lugares, no las familias, pero el lugar como tal

es pobre, por ende las familias tienen que hacer mucho esfuerzo económico para poder mandar así la matrícula que salga a cien mil pesos, el gasto en el sostenimiento es bastante alto y más donde a veces no tienes ningún familiar [...] pues yo hablo como por mis compañeritos con los que yo estudié, y me vine de allá y todo. También puede ser que a ellos les faltaba también como las ganas, y la persistencia y todo esto, el esfuerzo, la dedicación puede ser. Pero tal vez si hubieran, bueno no sabemos, si hubieran tenido a alguien, ¿cierto? profesional “ven, dale” como animándolo, como un tutor, lo que dicen, un mentor, como pendiente realmente, no como el tutor de papel que le dan a todo mundo cuando ingresa” (Jenny, G10).

En el siguiente extracto de la entrevista con Román se muestra que el acompañamiento de pares podría ser un factor protector frente a la deserción, sobre todo en los casos en los que los estudiantes no cuentan con una red social de apoyo:

“Si creo que le falta acompañamiento al programa. Porque más allá de ver como alguien que esté por encima y que ya tenga el conocimiento, el acompañamiento de un par como alguien que está al mismo nivel que tú [...]. De esa reunión si conocí a dos estudiantes más que eran que habían ingresado por el programa. Sé que uno era PAES y el otro era PEAMA, de esos dos sé que los dos desertaron desafortunadamente, pero era como algo que [...] creo que también les faltaba acompañamiento, porque eran personas que venían también pues como de lejos y generalmente se les veía como muy solas sin poco acompañamiento, alguien que te ayude, alguien que te explique, no es lo mismo el profesor, el estudiante que ya va más avanzado y te dice “ay vení”, el que “es que los dos estamos viendo la misma materia y sentémonos, y entendamos” (G11).

La necesidad de fortalecer el acompañamiento se observó también como *falta de guía y apoyo en lo administrativo*: Mientras que están allá en la SPN sería importante darles mayor información de los trámites que hay que hacer para acceder a los servicios que se brindan en la Sede Andina, como Yuli comentaba: “Debilidad al hacerles acompañamiento a los compañeros desde acá [Arauca], porque en las sedes de presencia nacional no hay el apoyo que digan “este muchachos, miren se pueden ir, pueden hacer, pueden tener ayudas” eso aquí no se hace, ese apoyo es lo que falta en las sedes de presencia, porque en las otras sedes sí está todo eso, pero acá no, es como desconocimiento también” (G14).

Catalina también de Orinoquia decía que es necesario que en la SA se tenga: “Mayor acompañamiento, pero en todos los ámbitos, por ejemplo, cómo solicitar un certificado teniendo en cuenta que yo llego tres semestres atrás, pues esa información ya la han tenido que dar en el primer semestre. Entonces llega uno a ser primíparo acá” (G15).

Más allá de la falta de guía, en ocasiones el personal de las SPN podía incluso llegar a desinformar, al respecto César dijo: “He visto casos en los que frenan al estudiante como él tiene una idea y lo frenan, “no mira eso no se puede hacer” y sí se puede hacer, porque la norma tal dice todo lo contrario, y en realidad sí se puede hacer. [Por ejemplo] la doble titulación, hay unos que “no tú no puedes hacer la doble titulación”, pero eso tiene que las materias vayan afin o que tenga en las dos carreras una como optativa, una como disciplinar y otra como libre elección, ese tipo de cosas, por ejemplo también con los beneficios de bienestar de alimentación” (E2).

La información brindada de los programas PAES y PEAMA debe ser clara, oportuna y pertinente

Por otra parte, los estudiantes y egresados entrevistados mencionaron que otro de los aspectos que se deben fortalecer en los Programas PAES y PEAMA, es la falta de información que hay sobre ellos, pues en caso contrario, les hubiese permitido conocer qué son, en qué consisten y cómo beneficiarse más de ellos. Algunos egresados de PAES mencionaron que no tuvieron mayor información del programa, por ejemplo Lucía comentó:

“Pensé que había quedado solo PEAMA, eso es lo que yo había escuchado de otros compañeros, que ya PAES no existe [...] Pues primero eso, yo pensaba que [el programa PAES se] había terminado (risas), nunca tuve más contacto, ni siquiera información, después que ya estaba más avanzada. Desde el 2011 hasta acá no tuve más conocimiento de qué programas tenía PAES” (G9).

Santiago egresado de PAES Mejores Bachilleres, respecto a las debilidades dijo que hacía falta más información a los estudiantes que entran por PAES y a los aspirantes: “Algo más informativo al estudiante, o no sé si todo es automático, si también hay forma de yo también quiero entrar al programa, no sé si de pronto eso porque yo me di cuenta del programa porque estaba ahí, porque hay unas reuniones tanto para que asistas por ser mejor bachiller, pero si yo no estaba no me enteraba nunca de eso, y no sé qué más harán aparte del primer semestre, si hay algo más [...] Por ejemplo eso, información antes de ingresar a la universidad [...] [para los chicos] que van

a presentar el examen, sí, yo pienso que si porque digamos yo me enteré hasta pagar la matrícula, y cuando empezaron esas reuniones” (G12).

Adicionalmente, Valeria mencionaba que en la Sede Bogotá no conocían de PEAMA “Cuando llegué era desconocido el programa PEAMA, ni los administrativos, cuando ya sabían trataban de ayudar, por cuestiones de vulnerabilidad” (E1); y lo mismo sucedía en Medellín según decía Jenny que venía de Amazonia:

“En las sedes de presencia nacional es lógico que todo mundo sabe eso, pero en las sedes andinas es un mito todavía, o sea, eso no lo sabe nadie, ni siquiera lo saben bien los secretarios de sede, los vicedecanos, pues ni siquiera los de más altos rangos, como que realmente conocen todo. “Ah si algo he escuchado, Ah sí eso es muy bueno ¿No?” Pero no son como [...] Y menos los profesores normales, pues eso lo sabe solamente como Bienestar Universitario y el estudiante que es PEAMA y PAES. De resto, no” (G10).

Otras personas también se refirieron a este tema y aunque no lo incluyeron como debilidad del programa de admisión, si evidenciaron la desinformación: algunos no recordaban el tipo de programa al que pertenecieron, incluso algunos PAES lo confundían con PEAMA. Otros no sabían qué beneficios tenía el haber entrado por ese programa: “no sé si fue PAES o PEAMA porque nunca tuve como el acercamiento, nunca tuve o no me interesé por [...] venga yo pertenezco a ese programa pues ¿qué hay ahí?” (Cristina, G20). Una egresada creía que su comunidad indígena era la que le había financiado la presentación del examen de admisión “y hasta la compra del PIN la hacen ellos, digamos yo no compré PIN, a través de mi comunidad indígena, ellos me imagino que pagan directamente a la Universidad” (Ana Luisa, G21).

También se hace necesario fortalecer la falta de divulgación de los programas PAES y PEAMA. Aunque algunas de las SPN han utilizado la estrategia de dar a conocer el PEAMA en los colegios de las regiones donde el programa tiene cobertura, los estudiantes y egresados entrevistados mencionaron: En Putumayo “son muy desconocidos los programas para todos, para los estudiantes de allá, para los profesores y para los ciudadanos en general” (Jenny, G10). En Nariño es necesario “que lleguen más a los estudiantes, no hay una divulgación, no hay una buena estrategia de que todos la conozcan” (Ana Luisa, G21). Además en el Chocó y en San Andrés Islas y Santa Catalina:

“En Quibdó, hay muchos colegios donde no se difunde esa información, sé que incluso, [los colegios] manejan como varios convenios con algunas instituciones por el ranking, pero no se ha

hecho pues como la fuerza de irlo a impulsar [el programa PEAMA], porque más allá de que el Rector y el coordinador tengan información, es más una información que debería ser transmitida a los estudiantes, a los padres, que sepan que está [...]. Creo debería como difundirse más, y que no es como solamente un día, entregar un volante y ya, porque a esa edad hay muchas cosas que uno recibe y así mismo las olvida” (Román, G11).

“En la Sede Caribe desde lo que conocí en 2011, en la divulgación de sus programas en las ferias universitarias, la presencia de la U era demasiado pobre, la U solo tenía unos folletos a blanco y negro, ahora es que se conoce la U, somos los estudiantes los que nos hemos encargado de difundirla” (Valeria, E1).

Los apoyos socioeconómicos para el sostenimiento

Los estudiantes y egresados entrevistados expresaron la necesidad de contar con apoyos de sostenimiento específicos para PAES y PEAMA, que les permitan permanecer en la universidad:

“La debilidad es que cuando ya yo estaba dentro de la universidad, al ser esa categoría de Municipios Pobres y todo del PAES, ahí no hay muchos beneficios, en cuanto, digamos, para uno mantenerse, siquiera un subsidio de alimentación, un subsidio bueno de cualquier cosa, que le pueda a uno facilitar también estar allá y mantenerse en la universidad como tal. Yo digo que, si necesitaría que la universidad invirtiera mucho en estos estudiantes del PAES, porque realmente lo necesitan. Yo lo necesitaba mucho, un mayor apoyo, apoyo de sustento y eso. [...] yo si digo que les falta, les falta mucho en esa modalidad de PAES, necesita, obviamente, necesita inversión y que, si se vaya dirigido principalmente a estudiantes que no sean de allí de la ciudad, sino que sean de afuera, porque ellos necesitan más recursos para mantenerse y todo” (Zulay, G17).

Erick coincidía en que los estudiantes del PEAMA se debían priorizar, pues para acceder a los apoyos en la Sede Andina competían con el resto de estudiantes regulares, lo cual era complicado “pedíamos que creen un fondo para PEAMA de Bienestar, más que aquí nos tocaba luchar con todos los estudiantes de la Sede Andina” (E6).

Lucía mencionaba que la falta de apoyos puede incidir en que los estudiantes deserten: “En lo de los apoyos económicos, [...] PAES es como de personas que no son de Medellín, tengo entendido. Entonces como mirar la

situación de estar acá, pues venir de otro lado implica mayor gasto para la familia, y que también incluso puede ser la causa para que deserten, debido a que no les alcanzó o no tuvieron apoyo, y eso entonces desde PAES, poderlo como relacionar con los apoyos que tiene la universidad de bienestar” (G9).

En síntesis, los estudiantes y egresados que ingresaron a la UN a través de PAES y PEAMA en la cohorte 2011-1 coincidieron en que se debe fortalecer el acompañamiento que se brinda a los estudiantes durante su vida académica, a nivel personal, y en los ámbitos: académico y administrativo. Dicho acompañamiento debe ser permanente.

A nivel personal se requiere desarrollar actividades que les den herramientas que fortalezcan la autoestima, la toma de decisiones y las relaciones sociales, así mismo, se debe propender por la promoción de redes de apoyo, la idea es que los estudiantes siempre estén rodeados de personas en quien se puedan apoyar ante una dificultad y con quien puedan compartir alegrías, ya sean familiares, amigos o pareja.

En el ámbito académico, es prioritario garantizar la asignación de un tutor que pueda estar pendiente del desempeño académico del estudiante y orientarlo de manera oportuna ante cualquier dificultad. También consideran pertinente promover la creación de grupos de estudio que fortalezcan las debilidades con las que ellos ingresan a la UN.

Y en el ámbito administrativo, brindar un mayor acompañamiento que permita orientar a los estudiantes en temas de interés para ellos tales como vivienda, transporte, actividades lúdicas, culturales, y consejos de seguridad; así como en otros trámites administrativos (expedición de certificados, cancelaciones, solicitudes de doble titulación, entre otros). Manifiestan como importante fortalecer el apoyo que se da, para solucionar de manera oportuna las dificultades que se les presenten. Este acompañamiento debe ser mayor en el primer periodo académico que llegan a la Sede Andina, ya que es el momento donde se requiere atender situaciones que para los estudiantes son novedosas y que demandan atención inmediata. También, sugieren fortalecer la articulación entre las SPN y las Sedes Andinas, para que los vínculos que se han creado no se rompan de manera abrupta. Se hace un llamado a la UN a tener cuidado con el personal que hace este acompañamiento, debido a que en ocasiones han brindado información errónea a los estudiantes.

Se resalta además, la necesidad de dar mayor celeridad para resolver los problemas que experimentan los estudiantes, ya que ellos perciben que la UN los escucha pero que no soluciona sus dificultades.

Con relación a la información, la invitación es dar a conocer de forma clara, oportuna y pertinente, en qué consisten los programas PAES y PEAMA, cuáles son los derechos de los admitidos y cuáles son los deberes que ellos tienen. Esto les permitirá conocer las posibilidades que tienen para sacar mayor provecho a su vida académica, para apoyar su sostenimiento, y sobre todo, para cumplir con la corresponsabilidad que tienen con la UN.

Otro llamado realizado por los estudiantes PAES y PEAMA fue el divulgar al interior de la UN estos programas, debido a que los docentes, administrativos y demás estudiantes, no los conocen. También, mencionaron como necesario, fortalecer la divulgación de estos programas en las regiones de influencia, por ejemplo en los departamentos de Chocó, Putumayo y San Andrés Islas para el caso del PEAMA. Si bien es cierto, los estudiantes y egresados entrevistados percibieron que la UN hace un esfuerzo por dar a conocer sus programas de admisión especial, mencionan que esta información al ser socializada con las directivas de los colegios no logra circular con todos los estudiantes de dicha institución, por lo que sugieren que se realicen más jornadas de divulgación presenciales.

En cuanto a los apoyos para el sostenimiento, sugirieron que estos debían fortalecerse ya que sí ayudan a mitigar la vulnerabilidad económica. La propuesta que realizaron consistió en que el Sistema de Bienestar Universitario ofrezca apoyos focalizados a estas poblaciones, e incluso que se cree un fondo para PEAMA. Para este último programa, señalaron algunas acciones a fortalecer tanto en la etapa inicial, como en la etapa de movilidad y en la etapa final, las cuales se describen a continuación.

La etapa inicial en la Sede de Presencia Nacional

Los estudiantes y egresados entrevistados comentaban que uno de los aspectos a mejorar del PEAMA debía ser la duración de la etapa inicial en la SPN, debido a que el tiempo que estudiaron allí les generó un atraso en el avance académico. Simón, PEAMA Sede Orinoquia, mencionó: “Debilidades en mi caso fue el tiempo, duré mucho tiempo allá [cuatro semestres] entonces cuando llegué acá me di cuenta que estaba súper atrasado” (G19).

Dos estudiantes de PEAMA Caribe que aún continúan en la UN, específicamente se refirieron a la duración de la etapa inicial y al atraso en el avance académico. Por un lado, Erick (E6), “Lo único que no me gustó es el tiempo, me llevo mucho tiempo terminar mi carrera, es por el año y medio que estuve allá y avance muy poquito [...]. Cuando haces el traslado a la ciudad andina tienes ese problema, llegas y en realidad estas entrando a primer semestre, entonces uno dice wow, qué pasó, porque uno dice llevo

año y medio y apenas llevo menos del 10% y eso nos ha llegado a pasar a todos, todos comentamos eso” y por el otro, Valeria (E1), “Acá en Bogotá aprendí que uno tenía que avanzar 10% cada semestre, yo duré un año en San Andrés y llegué con 5%, eso no se lo dicen allá”.

Catalina hizo la comparación en términos de créditos: “llegamos muy desactualizados, muy atrasados porque yo me fui de aquí con 24 créditos que vi en tres semestres y es muy poco. Eso prácticamente lo empecé a ver en un semestre cuando llegué allá” (G15).

El atraso en el avance académico en la SPN, puede deberse a la escasa oferta curricular dada en cada una de estas Sedes, y el temor a inscribir muchas asignaturas por perderlas. Con respecto a la primera, los estudiantes y egresados entrevistados explicaban que la razón principal por la que se da este atraso es que no se cuenta con la suficiente oferta curricular en las SPN; Yuli de Arauca y Pedro de San Andrés explicaron:

“Depende de la carrera, digamos las ingenierías si van acorde, porque acá dictan estadística con la sede Bogotá virtualmente. En cambio, carreras como administración de empresas o zootecnia, que tenemos que ver números, pero no tanto, nosotros si nos atrasamos [...]. Uno mira unas materias básicas y otras que no las dan allá, por el tema de que es una sede [donde] solamente dan ciclos básicos, uno llega muy atrasado [...]. Había mucha gente que acá llevaba 3 años y todavía estaban pegados, porque no pasaban cálculo y se estaban atrasando en su carrera, porque no hay materias así de profundización, entonces estaba uno atrasado por cálculo” (Yuli, G14).

“Lo mejor sería en mi opinión, lograr los semestres completos y, ahí hay un tema interesante, que es el que las materias no dan para cumplir un semestre completo de ciertos programas, por ejemplo: el mío es muy abierto, yo como ingeniería veía muchas materias afín con los demás que no fueran dentro del semestre que estaba planeado, pero si cumplía el programa [...]. En cambio, otros compañeros duraban tres semestres y realmente no cumplían ni siquiera un semestre [...] hablo de enfermería, [...] ese tipo de compañeros lo que hacen es ver materias de relleno” (Pedro, G13).

Erick consideraba que lo ideal sería “que uno pudiera ver más materias allá en la sede, ver qué materias aparte de las básicas pueden ver ellos” (E6). Sin embargo, ver muchas electivas en la SPN tampoco es una solución, pues según Pedro la idea es avanzar en las materias obligatorias “entonces uno se va de allá y esos 30 créditos de libre elección ya se fueron, se fueron

por lo menos 15 y cuando uno va a ver el progreso dentro de las otras materias no lleva nada” (G13).

La falta de oferta de materias en la SPN también podría estar relacionada con el hecho de que **los estudiantes pierdan la calidad por falta de créditos**, como Yuli explicaba:

“Usted solamente podía ver cálculos y las poquitas de libre elección, entonces como habían poquitas materias para ver, ellos [los otros estudiantes] metían los cálculos y perdían, entonces perdían créditos y perdían créditos, y como no había muchas materias para ver no ganaban créditos y ahí fue donde se perdió la calidad” (G14).

Con relación al **Temor de meter muchas materias y perderlas**, se pudo identificar que los estudiantes se atrasan, no solo porque haya poca oferta de materias obligatorias, sino también porque les da temor inscribir más materias y perderlas. Al preguntarle a Pedro, egresado de la Sede Caribe, por el motivo por el que los estudiantes se quedaban en la SPN tantos semestres (él mencionaba que estudió con personas que llevaban 2 y 3 años), él respondió: “Primero por ese tema de que no querían perder materias y no se querían arriesgar, y los profesores y el ambiente de esa sede se presta para eso, entonces un muchacho que pierde cálculo uno, al otro semestre vuelve a ver cálculo uno y dos materias de relleno y así va para el otro semestre, entonces en un semestre donde deberíamos hacer mínimo 19 créditos, los muchachos estaban haciendo 9, 10, 11 máximo; eso prolongaba su permanencia” (G13).

Valeria, estudiante PEAMA Sede Caribe, relataba que aparte del poco avance que tuvo en la SPN ella continuó inscribiendo pocas materias por el temor de no poder asumir una carga mayor, y asociaba su temor a **Narrativas negativas de la capacidad de los PEAMA**, que subvaloraban la capacidad académica de los estudiantes de esta sede:

“Yo me sentí muy subestimada, yo escuchaba comentarios de “ustedes tienen una menor preparación académica que los de Bogotá, con ustedes hay que ir despacito” eso nos afectó mucho, si alguien quería inscribir más materias “no, tú no puedes con eso”, eso generó mucho miedo en nosotros, acá en Bogotá aprendí que uno tenía que avanzar 10% cada semestre, yo duré un año en San Andrés y llegué con 5%, eso no se lo dicen allá, y yo continúe con esa misma dinámica porque venía asustada, yo me he dado cuenta

que es todo lo contrario los chicos de San Andrés, se destacan por encima de los de acá, entonces eso era una mentira” (E1).

Por el contrario, Erick, otro estudiante PEAMA Sede Caribe, frente al tema de los largos periodos en la SPN y el poco avance recuerda **Narrativas que motivaban a prepararse para la movilidad:**

“El profesor, que era el encargado de nosotros, nos decía que prefería que nosotros estuviéramos más tiempo en la Sede San Andrés para acoplarnos a la vida universitaria, porque el cambio del nivel académico de San Andrés al nivel universitario de Bogotá podía afectarnos mucho, y lo que él quería era evitar que hubiera deserción de los estudiantes por motivos económicos o emocionales o pues por capacidad de estudio. El nivel de estudio de San Andrés es un poquito más bajo que en la región de Bogotá, él decía, prefiero que repasen acá cosas básicas que tuvieron que haber aprendido en el bachillerato y que vayan bien preparados para la Sede Andina, a que de pronto se me queden allá” (E6).

La etapa de movilidad

La **Descoordinación entre la SPN y la Sede Andina en la etapa de movilidad**, fue otra debilidad identificada en el PEAMA. Esta falta de coordinación se evidenció en dos situaciones de estudiantes PEAMA Sede Caribe que hicieron movilidad a las sedes Bogotá y Medellín: en el primer caso hubo dificultades con la historia académica en la movilidad “al llegar acá fue un poco confuso, porque cuando yo hice la movilidad para acá todavía no habían hecho la conversión de unas materias” (Pedro, G13). “La historia académica que cuando la pasan de Caribe a acá, muchas materias se pierden, pero no se solucionaba, deberían estar más pendientes de eso, de las materias que se deben homologar, ayudar desde allá” (Erick, E6).

Otra situación donde hubo descoordinación fue en las fechas de inducción, Pedro recordó que sus compañeros llegaron unos días tarde a la semana de inducción, porque la información que tenían de la SPN era distinta a la programación de la Sede Andina. Él comentó:

“[En] las sedes fronterizas, las fechas se rigen con la de Bogotá, mientras que el calendario de Medellín normalmente la inducción se corre unos días. Entonces nosotros teníamos entendido unas fechas y las de acá eran otras [...] yo porque me vine con tiempo de anticipación para buscar vivienda con mi hermana, pero muchos compañeros a la hora de venir acá, ya estaban a la mitad de la

inducción [...] por lo que te digo de las fechas cruzadas, yo vine a enterarme de la inducción el domingo y había que venir el lunes y yo “ah juemadre”; y yo porque vine con tiempo, pero los otros muchachos llegaron entre semana porque pensaban que empezaba la semana siguiente” (E13).

La etapa final-*No se promueve el retorno*

Los estudiantes y egresados entrevistados consideraban que la UN y específicamente las SPN no promueven el regreso de los estudiantes a las regiones, ya sea en el periodo de prácticas o de los egresados en sí para que ejerzan su profesión en esos lugares. Al respecto, Jenny egresada de PEAMA Amazonia comentó:

“El objetivo del PEAMA, creo que era, hasta donde recuerdo, formar profesionales en diferentes áreas para el desarrollo de la región de la cual proviene, para llevar desarrollo a las regiones apartadas. Entonces, ese objetivo principal, por el cual creo que se formó el programa, pienso que se ha ido desdibujando, o se ha perdido el foco, puede ser, porque sé que siguen educando a esos estudiantes de allá pero no se está finalizando como se debería” (G10).

Específicamente, falta que la UN busque oportunidades para las prácticas en las SPN: “Pienso que esa es la oportunidad, yo no sé quién haría eso, bueno, la SPN [puede ser que te contacte] “Jenny ya estás próxima a graduarte que bien”, pues la misma chica que me llamó para la admisión, “te cuento que esta es nuestra oferta de prácticas acá en Leticia” o en Putumayo, o en la región Amazónica, o de la cual provienes “esta es la base de datos, estas empresas tenemos” como hace la persona de prácticas de acá [en Medellín] (Jenny, G10).

Pedro sostenía que las prácticas en la región serían una oportunidad para vincularse laboralmente después “debería haber cómo te comentaba, un apoyo por lo menos en las prácticas para poder lograr unos contactos en el medio” (G13). Para Eduardo, estudiante PEAMA Sede Orinoquia, “aunque desde esta SPN se cuenta con una oferta de prácticas, ésta no es suficiente y se requiere que haya más cupos para prácticas y pasantías, pues solo hay como 8 por semestre” (E3).

Algo llamativo era que algunos egresados entrevistados de los PEAMA Sede Caribe, manifestaban que en la Sede Amazonia a diferencia de San Andrés, sí apoyaban a través de sus acciones el retorno:

“Sedes como Amazonia que les ayudan a los muchachos a poder ejercer su profesión dentro de la región, muy bacano sería que dentro desde la sede Caribe se gestionara para por lo menos [hacer] las prácticas en San Andrés [...] en Amazonia [...] yo tengo compañeros que hacen parte de movimientos estudiantiles, entonces yo tengo como conocimiento de cosas que hacen allá, entonces allá les permiten aparte de hacer esa práctica, poder ver materias a distancia, entonces saber que puedes hacer tu práctica y si te faltaron dos o tres materias, allá tienes el semestre completo” (Pedro, G13).

En cuanto a poner en práctica lo del PEAMA dentro de la isla, “yo no sé cuántos retornan, y creo que la sede es la más perezosa en atraer a los estudiantes para hacer trabajos de grado o trabajar, antes era como obligatorio, pero la Universidad no logró hacer convenios, distinto de Amazonia que siempre están pendientes. San Andrés no promueve el retorno y eso falta porque esa es la esencia del programa” (Valeria, E1).

Sin embargo, Jenny la egresada del PEAMA Sede Amazonia, consideraba que en su SPN también faltaba apoyo para las prácticas y para el retorno. Independientemente de esto, es importante que las SPN fortalezcan estos procesos de contacto con entidades en las regiones en las que se puedan realizar las prácticas profesionales o se puedan vincular laboralmente los egresados. Cabe aclarar que según el Acuerdo 033 del 2007 del CSU en el Parágrafo del Artículo 10 se reglamentan distintas modalidades para el trabajo de grado, por lo cual realizar prácticas es una de las opciones, como también lo es cursar asignaturas de posgrado o elaborar trabajos investigativos, entre otras.

Otra barrera para el retorno a San Andrés fue que **no se contaba con una amplia oferta de posgrados** “la Universidad desde la sede tiene ciencias exactas, pero esas ciencias exactas o ciencias del mar no aplican a todas las carreras, entonces si uno se quiere seguir formando no puede volver” (Pedro, G13).

Puntualizando, los aspectos señalados por los estudiantes y egresados entrevistados, que el Programa PEAMA debería mejorar, fueron: en la etapa inicial, la duración de la etapa inicial, debido a que mientras más semestres se cursen allí, mayor retraso académico se genera. Lo anterior, debido a la baja oferta curricular, y además a que los estudiantes tienen el temor a inscribir muchas asignaturas y perderlas (lo cual puede ocasionar dificultades con el cupo de créditos requeridos para cursar el plan de estudios). La inscripción de pocos créditos se debe en parte a que debido

a los comentarios que constantemente se realizan de los programas PAES y PEAMA, relacionados con que son programas orientados a estudiantes con vulnerabilidad académica, por lo que ellos se sienten subestimados. También se debe fortalecer a los docentes para que continúen utilizando narrativas que motiven a los estudiantes a prepararse para la movilidad.

En la etapa de movilidad, se requiere fortalecer la coordinación entre la SPN y la Sede Andina: desde lo académico, para superar las dificultades que vivieron algunos de los estudiantes y egresados entrevistados, con sus historias académicas al hacer la movilidad; desde lo administrativo, en la precisión de la información dada sobre las fechas de inducción.

En la etapa final, fortalecer la promoción del retorno de los estudiantes, para así dar cumplimiento a lo establecido en la normatividad que reglamenta dicho programa. Se señala que la UN debe promover la creación de convenios con diferentes entidades en las regiones de influencia del PEAMA, para llevar a cabo prácticas profesionales que pueden ser la puerta de oportunidades laborales para los egresados.

Barreras para matricularse en la UN

Existen diferentes barreras para matricularse en la Universidad, éstas se identifican desde el momento en que se toma la decisión de inscribirse a la UN y en términos generales, abarcan las creencias familiares que promueven la formación técnica, estudiar en instituciones que existan en la región para no alejarse de la familia, el miedo a fracasar en el examen de admisión, lo costoso de la educación superior, entre otras; en este apartado se recopilamos las barreras para ingresar a la UN con base en las entrevistas realizadas a los estudiantes y egresados de la cohorte de estudio, y se presentan a continuación.

En aquellos casos en que fueron los mismos familiares de los aspirantes quienes no estaban de acuerdo en que se presentaran a la UN, se enmarca el caso de Cristina, a ella le decían que mejor estudiara un técnico: pues mi hermana diciendo “no, no entre a la universidad, mire que usted -(tenía 16 años)- usted toda chiquita sale del colegio de una para una universidad no, primero haga un técnico y que no sé qué” y yo “no, pues déjeme” (G20). A Yuli le decían que mejor se quedara en Arauca y que no se fuera a estudiar a otra ciudad “el esposo de mi mamá [...] él no quería que yo me fuera. Él siempre me dijo “venga estudia acá, cámbiese de universidad” y yo “yo no quiero estudiar en la universidad que hay allá en Arauca” [...] “allá el estudio no es bueno”, “pero es lo mismo, va a hacer el mismo título” -“pero no importa, yo me quiero formar bien” yo no quería ahí” (G14).

El caso de Valeria y Yuli, se relaciona con los temores que generaba el estudiar en la UN, por lo que era muy complicado pasar el examen, o por lo costoso que podría ser el estudiar allá: “No tenía expectativas de entrar porque no creía que fuera a entrar, por esa idea que la Nacional es súper difícil y como no sabía que nosotros estábamos compitiendo solo entre nosotros mismos, yo la verdad no me esperé que fuera a entrar, entonces fue como por probar y ya que entré, decidí aprovechar, bueno quedémonos acá [...], dudaba de mis capacidades de entrar a la universidad pública”, dijo Valeria (E1). Por su parte Yuli (G14), “Ya cuando uno ingresa, ya uno conoce bien como es la cosa, que hay ayudas y muchas veces la gente como no sabe, no se presenta, dicen “esa universidad, como debe ser de caro” [...] [Nos decían en] Arauca también “ustedes se iban por allá tan lejos a hacerles gastar plata a sus papás para irse a estudiar allá”.

En los casos de los estudiantes y egresados entrevistados, las barreras fueron superadas, pero ellos también mencionaron casos de conocidos suyos que nunca se matricularon, lo cual permitió ratificar que aun cuando existen admitidos a la Universidad a través de los programas de admisión especial, hay personas que no hacen uso del derecho de matrícula para estudiar en la UN. Para la cohorte 2011-1 de 831 admitidos, 257 personas no se matricularon, 198 de PAES y 59 de PEAMA (Tabla 3).

Tabla 3. Total de estudiantes admitidos por tipo de admisión, matriculados y no matriculados. Cohorte 2011-1.

Tipo de Admisión	Admitidos	No matriculados	Matriculados
Regular	5.872	1.063	4.809
TOTAL PAES	606	198	408
Comunidades Indígenas	141	30	111
Mejores Bachilleres	78	22	56
Mejores Bachilleres de Municipios Pobres	224	78	146
Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal	163	68	95
TOTAL PEAMA	225	59	166
PEAMA – Amazonia	83	24	59
PEAMA – Caribe	40	7	33
PEAMA – Orinoquia	102	28	74

A continuación se presentan extractos de las entrevistas en las que mencionan como barreras para ingresar, situaciones específicas relacionadas con condiciones específicas de salud o a pasar a la segunda opción:

“Uno de los egresados entrevistado, mencionó que hubo un caso de una persona que no se matriculó por quedar en embarazo. Otros no se matricularon por haber sido admitidos a otra carrera

distinta a la que querían. Lucía recordaba la experiencia de sus compañeros de colegio: Los otros que colocaron medicina, nadie pasó, y no aceptaron pasar a la segunda opción, por lo que el formulario se perdió [...] recuerdo que de los seis, solo tres nos fuimos a estudiar y los otros no decidieron estudiar la segunda opción, habían puesto como química o inglés, pero ya como no habían pasado a medicina no iban a estudiar lo segundo” (G9).

El cuestionario para admitidos que no se matricularon fue respondido por 23 inscritos a través de un Programa PAES o PEAMA en la cohorte 2011-1, que pasaron el examen de admisión; es decir, un 9,6% de los admitidos no matriculados. En total tuvo una participación de 13 mujeres (57%), y 10 hombres (43%), con edades entre los 23 y los 34 años, con un promedio de 24,7 años. En el momento en que se presentaron vivían en los departamentos de: Antioquia, Arauca, Bolívar, Casanare, Cauca, Cesar, Córdoba, Guainía, Guaviare, Nariño, Putumayo y Santander. Fueron admitidos 12 a la Sede Bogotá, 4 a la Sede Palmira, 4 a la Sede Medellín y 1 a la Sede Manizales.

Con respecto al tipo de programa de admisión especial, la mayoría se habían presentado al PEAMA Sede Orinoquia (8 inscritos), seguido de PAES-Mejores Bachilleres de Municipios Pobres (con 6), PAES Afrocolombianos (con 5), y PAES Indígenas (con 4). En cuanto a la información que recibieron para la matrícula, 6 de las 23 personas manifestaron que la información para matricularse no fue clara, ni oportuna, 4 de ellos se presentaron a la Sede Bogotá, y los otros dos a Manizales y Palmira. Con respecto a los motivos para no matricularse a pesar de haber sido admitidos, estos fueron múltiples, como se observa en la siguiente respuesta a una de las preguntas del instrumento:

“Cuando fui admitido a la Universidad Nacional para el primer semestre del 2011 tan solo tenía 16 años, fui escogido entre otros cuantos de mi colegio, para presentar el examen en la ciudad de Montería, de los cuales solamente yo pasé. Mi familia tenía muchas dificultades económicas y yo estaba muy confuso en cuanto mi futuro y la universidad. Un profesor de mi colegio me comentó que había ganado una beca y que no me preocupara por nada, entonces yo en mi ignorancia me relajé confiando en la gestión de mis profesores y del colegio, cuando me gradué y quise hacer la gestión, no tuve apoyo de nadie, ni de mis padres, ni mis profesores o amistades, entonces todo se quedó en el aire. En primer lugar no tenía como ir a Bogotá y no conocía a nadie allá y en segundo lugar no tenía claro qué tenía que hacer. Hoy en día me

arrepiento mucho de haber desaprovechado esa oportunidad” (A12 Mejor Bachiller Municipios Pobres).

De hecho la principal razón por la que no se matricularon las personas encuestadas, fue por motivos económicos, relacionados tanto con el sostenimiento como con la matrícula. 17 de los 23 admitidos que no se matricularon, manifestaron que no contaban con recursos para su sostenimiento, a su vez, 9 de los 17, dijeron que no se matricularon por los costos de la matrícula. Un joven del Cesar comentó: “la razón más importante fue que no tuve apoyo económico para el sostenimiento de mi estadía en Bogotá” (A4, Mejor Bachiller Municipios Pobres).

La segunda razón, fue no haber sido admitido al programa que querían estudiar. 7 de los 23 mencionaron que esto incidió en que no se matricularan “Fui admitido a fonoaudiología, pero quería estudiar medicina” (A20, Mejor Bachiller Municipios Pobres). Otros motivos mencionados fueron las dificultades en los trámites (4 personas), “porque me explicaron que debía entregar la documentación de los dos padres y con mi figura paterna no ha habido trato alguno” (A6, PEAMA Orinoquia); no contar con una red de apoyo en la ciudad (4 personas), “no tenía familiares o amigos para radicarme en esa ciudad” (A21, PAES Afrocolombianos); haber sido admitidas a otras universidades (3 personas), “fui admitida en la Universidad del Atlántico en el mismo periodo 2011-01, por lo cual decidí estudiar en dicha universidad” (A2, PAES Mejor Bachiller Municipios Pobres); Motivos laborales (2 personas), “Me dieron una oportunidad laboral a la que no me pude negar” (A15, PEAMA Orinoquia). Otros catalogados como circunstancias personales, tales como quedar en embarazo o tener problemas emocionales y dificultades asociadas al lugar en el que está ubicada la sede de la UN, tal es el caso de un admitido a la Sede Orinoquia “Miedo por la situación de orden público en Arauca” (A17, PEAMA Orinoquia).

En síntesis, las razones principales manifestadas por los admitidos no matriculados cohorte 2011-1 que diligenciaron el cuestionario fueron: dificultades económicas, pasar a la segunda opción del programa curricular, haber sido admitidos a otras universidades y falta de apoyo y desinformación. Para finalizar el instrumento, se les preguntó por los estudios que habían realizado y su ocupación actual. Solo una persona de las 23 volvió a presentarse a la UN, fue admitido de nuevo y actualmente está cursando sus estudios de Ingeniería Ambiental en la Sede Palmira. De las demás, 18 personas han cursado estudios de educación superior en instituciones distintas a la UN y 9 son profesionales, uno de ellos con especialización (Tabla 4).

Tabla 4. Nivel de formación de las personas admitidas que no se matricularon que diligenciaron el cuestionario. Cohorte 2011-1.

Nivel de formación	Número de personas
Bachiller	2
Técnico	2
Tecnológico	4
Profesional	14
Especialización	1
Total general	23

Frente a la pregunta acerca de su ocupación actual las respuestas fueron diversas: 6 de ellos manifestaron ser estudiantes de la UN, del SENA o de otras Instituciones Educativas; cuatro eran profesionales: una abogada, un ingeniero metalúrgico, una médica y un médico. Las 13 personas restantes: eran un investigador, tres mujeres en cargos asistenciales (una asistente contable, una auxiliar contable y una secretaria), tres trabajadores independientes (dos mujeres y un hombre), un agricultor, un auxiliar de obra, un empleado, una empleada, un estudiante y un desempleado.

¿Cómo fue la permanencia de los aspirantes en la cohorte 2011-1?

“Inicialmente cuando llegué a la sede principal Bogotá, se me hizo difícil hacer grupos de estudios con compañeros de la misma carrera. Siempre trataba de estudiar pero se me dificultaba retener. Al no rendir, perdí varias materias y [como] contaba con el préstamo del ICETEX, me fue suspendido. Luego no contaba con los recursos para sostenerme. Soy consciente que nada de eso sería una razón justificable para haber desertado. Otro aspecto, fue que me sentía solo y mi ánimo o ritmo de estudio disminuyó” (D3, PEAMA Orinoquia).

En este apartado se presentará lo que ocurrió con los estudiantes que ingresaron mediante los programas de admisión especial PAES y PEAMA a lo largo de los 12 periodos académicos que abarcó el estudio. Se identificará con corte a 2016-03, cuántos estudiantes se graduaron, cuántos desertaron por razones académicas o no académicas, y cuántos seguían siendo estudiantes; así mismo, se describirá cómo fue su vida académica, y cuáles fueron las principales dificultades que experimentaron durante ésta.

En la figura 33, se muestran los desenlaces al 2016-3, de los admitidos en el 2011-1 por tipo de admisión. Los desenlaces trabajados en el estudio fueron: admitidos que no hicieron uso del derecho de matrícula,

estudiantes que desertaron por factores académicos, estudiantes que desertaron por factores no académicos, graduados y estudiantes. Para el caso de los admitidos no matriculados, el programa PAES fue el que mayor número de admitidos que no hicieron uso del derecho de matrícula tuvo, pues del 100% de los admitidos (606 estudiantes), el 32,7% no se matriculó; el segundo lugar lo ocuparon los admitidos al programa PEAMA, de los 225 admitidos el 26,2% no se matriculó, en último lugar se encuentran los admitidos de manera regular, de los 5.872 el 18,1% no hizo uso del derecho de matrícula.

La deserción, es definida como el abandono de los estudios por parte de los estudiantes, debido a razones justificadas o no. Para el presente estudio, se determinó la deserción con base en lo establecido por la Dirección Nacional de Programas Curriculares, que define la deserción académica, como aquella presentada por quienes no regresan por tener un PAPA inferior a 2.7, por quienes teniendo un promedio entre 2.7 y menor a 3.0 no hicieron un reingreso o por no disponer de un cupo de créditos suficiente para inscribir las asignaturas pendientes de aprobación y la deserción no académica, que es aquella que se da cuando un estudiante que tiene un promedio superior a 3.0 no regresa a la Universidad porque realiza alguna de las siguientes acciones: reserva de cupo, entendida como la suspensión temporal de los estudios por un periodo académico cuando el estudiante no renueva su matrícula, según el Acuerdo 008 de 2008 del CSU solo se permiten hasta dos reservas automáticas de cupo consecutivas o no; retiro definitivo del programa curricular; retiro por no renovar matrícula en los plazos establecidos por la Universidad y readmisión (Resolución 25 de 2009 de la Vicerrectoría Académica); todos ellos quienes no regresaron después de dos años de tener el bloqueo en la Universidad.

De la totalidad de estudiantes PEAMA admitidos en la cohorte 2011-1, se encontró que el 41,1% de los estudiantes desertó, el 33,3% por razones académicas y el 8,9% por razones no académicas. Para el caso de la admisión regular, la deserción fue del 36,8%, el 26,2% por razones académicas y el 10,7% por razones no académicas; y para el programa PAES del 28,8%, el 20,6% por razones académicas y el 8,2% por razones no académicas. Lo anterior, permite evidenciar que la deserción más alta se dio en admitidos a través del Programa PEAMA y la deserción más baja en los admitidos a través de Programas PAES, la cual estuvo por debajo de la deserción de estudiantes regulares y aunque se podría deber a los programas PAES de excelencia, también se observa que a este porcentaje contribuyen los Programas PAES por situación de vulnerabilidad.

En cuanto el tipo de deserción, académica y no académica, se observó que la deserción académica fue mayor en el programa PEAMA y menor en los estudiantes PAES. Mientras que la deserción no académica, fue mayor en los estudiantes regulares, seguida por los estudiantes PAES.

Los graduados, fueron definidos como aquellos estudiantes que logran culminar exitosamente su proceso académico y conseguir así el título profesional del programa al que pertenecían, para el presente estudio se tomó el dato de aquellos estudiantes que presentaron el bloqueo en su historia académica “haber completado su ciclo de estudios previsto”, sin tener en cuenta si ya habían tenido o no su ceremonia de grado, la cual es un trámite administrativo, pero no un requisito académico.

Con relación a los graduados con corte al 2016-3, se encontró que el 39% de los matriculados que ingresaron por admisión regular logró graduarse, seguido por el 18% de los estudiantes PAES y el 10% de los PEAMA. Por último, se encontró que el 20,9% de los PEAMA seguían siendo estudiantes, seguido por PAES con el 20,1% y finalmente los estudiantes regulares con el 6%, esto tiene sentido si se tiene en cuenta que la filosofía de los programas especiales de admisión es lograr que los estudiantes terminen con éxito su vida académica, aunque se tarden un poco más en completarla.

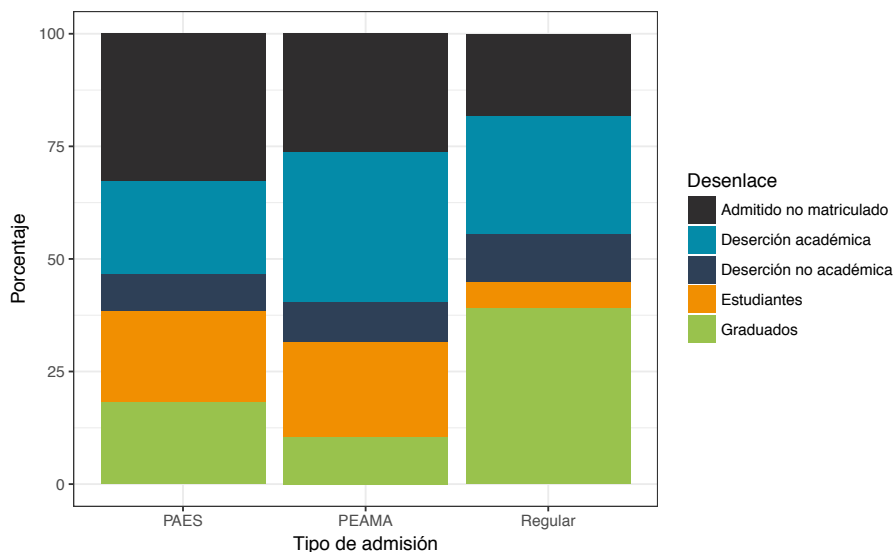


Figura 33. Desenlaces a 2016-3 de la vida académica de los admitidos según tipo de admisión. Cohorte 2011-1.

Analizar el proceso académico de los estudiantes PAES y PEAMA cohorte 2011-1, correspondiente a 408 matriculados PAES y 166 matriculados PEAMA, permitió conocer no solo el desempeño que tuvieron durante su vida académica, sino identificar las falencias de cada uno de los programas en esta etapa. Para el caso de los estudiantes PEAMA, se abordó la etapa inicial en la SPN y la de movilidad a las Sedes Andinas. A continuación, se presentarán en detalle cada uno de los desenlaces presentados.

Para aquellos que en el periodo académico 2016-3 aún mantenían la calidad de estudiantes, se les hizo un seguimiento académico con corte al 2018-1, el resultado se presenta en la figura 34. Se observa que para los programas PAES ese porcentaje se encontró por encima del 75%, excepto para un poco más del 25% de los casos en el programa PAES Comunidades Indígenas y unos pocos casos atípicos de los demás programas PAES. Además, para los programas PEAMA Sede Orinoquia y PEAMA Sede Caribe el porcentaje de avance al 2018-1 se encontró en general por encima del 70%. El PEAMA Sede Amazonia se encontró en general por encima del 65%, pero cerca del 25% de casos, con porcentajes de avance a 2018-1 bajos, de menos del 40% de avance.

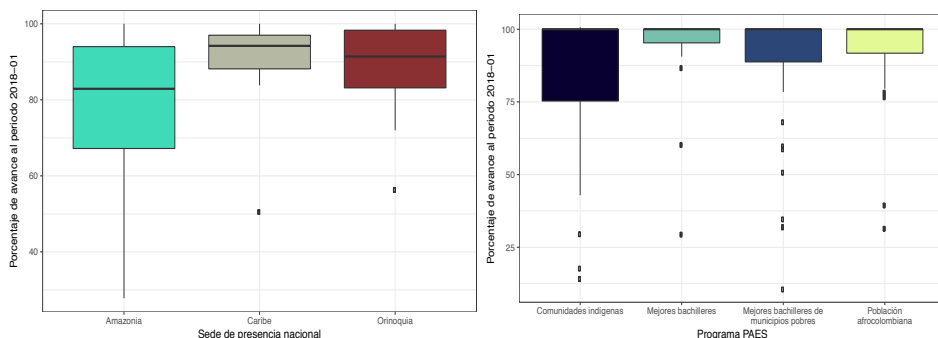


Figura 34. Avance académico a 2018-1 de los admitidos por Programas PEAMA (izquierda), y PAES (derecha), que al finalizar el periodo del estudio mantenían la calidad de estudiantes. Cohorte 2011-1

Para el caso de los programas PAES, en la figura 35 se identifica que en el primer periodo académico del 2011 se dio la mayor deserción. Al analizar la deserción total por tipo de admisión, se observó que para la Población Negra, Afrocolombiana Palenquera y Raizal se dio la más alta, con un 32,63%, en segundo lugar se encontraron los integrantes de las Comunidades Indígenas con un 23,42%, en tercer lugar, los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres con un 15,75% y por último para los Mejores Bachilleres, que pese a ser un programa de excelencia académica tuvo una deserción total del 5,36%.

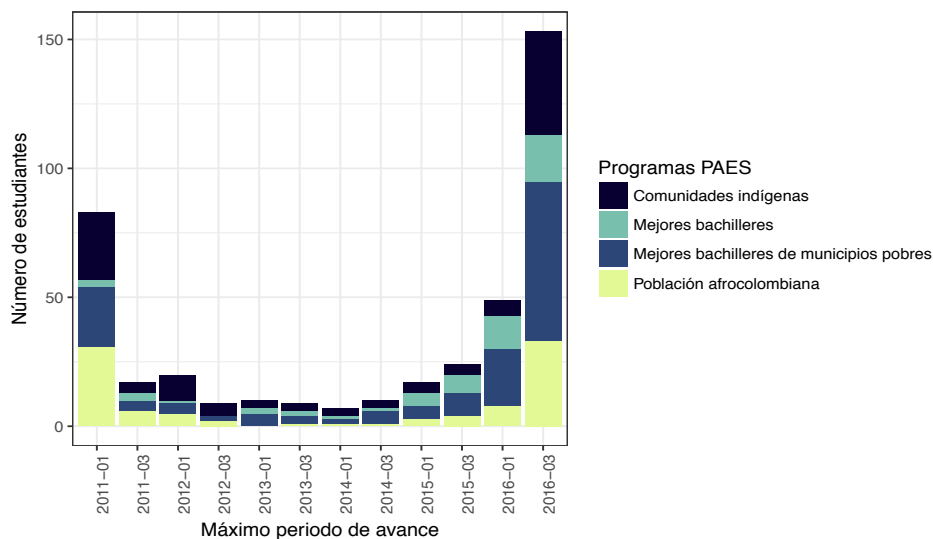


Figura 35. Periodo máximo de avance para los admitidos a través de los programas PAES. Cohorte 2011-1.

Al analizar el comportamiento de la matrícula de los estudiantes PAES por periodo académico, desde el 2011-1 hasta el 2016-3 (figura 36), se encontró que la cantidad de estudiantes en cada semestre tiende a mantenerse en un valor similar que decrece a través del tiempo (con un decrecimiento en promedio del 3.53% entre periodos). La disminución de estudiantes se debe a que un gran número de estudiantes desertó en los primeros periodos, a la cantidad de nuevos estudiantes que desertaron en cada periodo siguiente y en los últimos periodos, además de los nuevos estudiantes que desertan, también a los nuevos graduados. Además, se halló que las cancelaciones de semestre no fueron un fenómeno usual dentro de la cohorte y ocurrían con muy baja frecuencia en cada periodo de análisis, siendo el máximo el 2011-3, con un 5,64% de estudiantes que cancelaron en ese periodo.

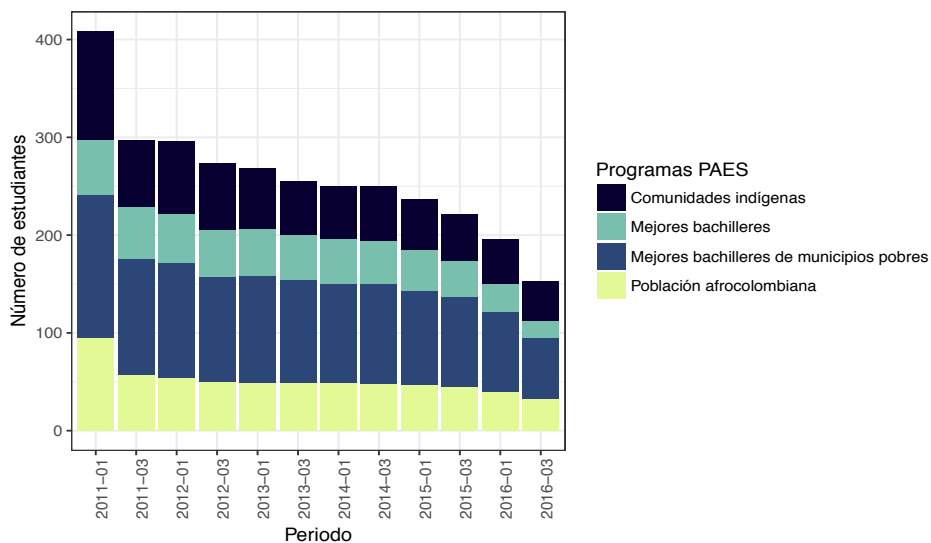


Figura 36. Total de matriculados por semestre según tipo de programa PAES. Cohorte 2011-1.

En la figura 37 se presentan los matriculados por semestre desde el 2011-1 hasta el 2016-3 de los Programas PEAMA. En la parte izquierda está el comportamiento en la etapa inicial del programa, evidenciándose que a partir del segundo periodo académico la matrícula disminuye, debido a que algunos estudiantes pierden la calidad y otros ya inician sus procesos de movilidad a las Sedes Andinas. En la parte derecha, se presenta la etapa de movilidad, en la que el comportamiento en los primeros semestres es inverso al de la SPN, debido a que para este caso es creciente, teniendo en cuenta que la primera movilidad se recibió en el 2011-3 y solo hasta el 2013-1 logró llegar la mayoría de estudiantes.

A partir del 2013-3 la matrícula tiende a mantenerse en un valor similar que decrece a través del tiempo y nuevamente la distribución se asocia, en los primeros periodos, a la cantidad de estudiantes que desertaron y también a los nuevos graduados. Al igual que con los programas PAES, las cancelaciones de semestre no fueron un fenómeno usual dentro de la cohorte y ocurrieron con muy baja frecuencia en cada periodo de análisis, siendo de máximo 1,81% en total y ocurrió en los periodos 2012-3, 2013-3 y 2016-1.

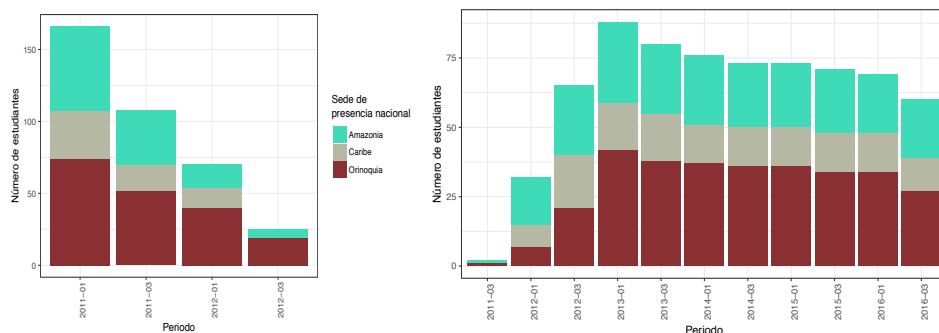


Figura 37. Total de matriculados en etapa inicial (izquierda), y en etapa de movilidad (derecha), por semestre, según tipo de PEAMA. Cohorte 2011-01.

Los estudiantes PEAMA, pueden estar entre uno y seis periodos académicos en la SPN antes de realizar la etapa de movilidad. Esta etapa inicial es importante, porque en teoría, permite la adquisición de las habilidades y herramientas necesarias que favorecen su adaptación en la Sede Andina. Con este estudio, se identificó que la mayor deserción se da en la etapa inicial, pues el 42,7% de los matriculados en la cohorte analizada, no alcanzó a realizar la etapa de movilidad por perder la calidad de estudiante. Al revisar el porcentaje de estudiantes que nunca hicieron movilidad a las sedes andinas por cada Sede de Presencia Nacional, se encontró que en la Sede Amazonia el 45,76% nunca realizó movilidad, en la Sede Orinoquia el 41,89% y en la Sede Caribe el 39,39%. Es decir, de los estudiantes PEAMA en la cohorte 2011-1, el 57,23% del total hicieron su proceso de movilidad.

Del 57,23% de los estudiantes PEAMA que permanecieron y lograron realizar la movilidad a las Sedes Andinas, el 36,8% lo hizo en el periodo 2012-3, luego de haber cursado tres semestres en sus SPN. La segunda movilidad más alta (31,6%), se realizó en el periodo 2012-1 (después de dos periodos en la Sede), y la tercera (27,4%) en el 2013-1 (después de cuatro periodos en la sede). En el 2011-3 y 2014-1 también se evidenció movilidad, ésta se dio debido a que los estudiantes de programas como economía o administración de empresas, tenían un núcleo de fundamentación en la SPN corto, y por estudiantes que requerían mayor esfuerzo para cumplir todos los requisitos exigidos para realizar su movilidad, respectivamente (figura 38).

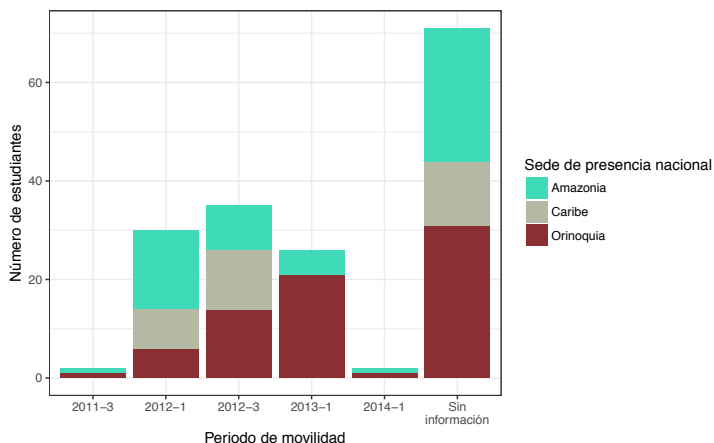


Figura 38. Periodo de movilidad a la Sede Andina de los estudiantes que ingresaron a través de los Programas PEAMA Sedes Amazonia, Caribe y Orinoquia. Cohorte 2011-1.

El Promedio Académico Ponderado Acumulado (PAPA), es una medida de uso exclusivo e interno de la UN, la cual determina el desempeño académico de los estudiantes. La nota máxima es 5.0 y para mantener la calidad de estudiante se debe tener al menos un PAPA de 3.0. En la figura 39, se puede evidenciar que en los primeros semestres se presentan un 21,08% de estudiantes PAES con PAPA por debajo de 3.0. Aproximadamente en la cuarta matricula, el PAPA tendió a variar menos, y a encontrarse alrededor de un mismo valor de media, que en el caso de los PAES Mejores Bachilleres fue cercana a 4.0, para la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal a 3.7, para los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres a 3.6 y para las Comunidades Indígenas a 3.4.

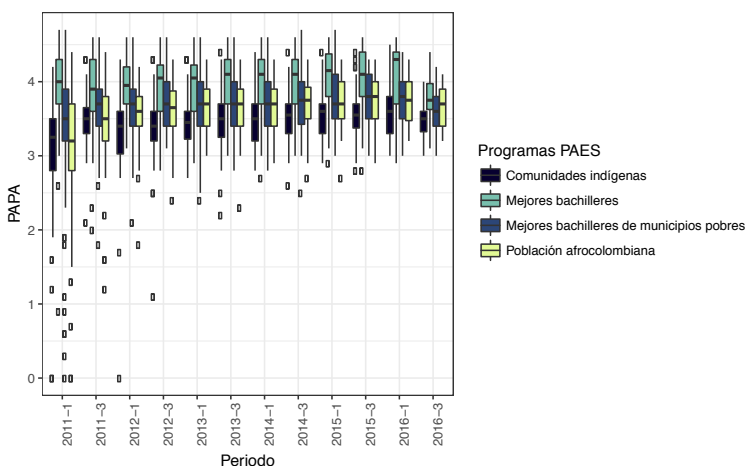


Figura 39. PAPA por periodo académico, según tipo de PAES. Cohorte 2011-1.

Para el caso de los estudiantes PEAMA (ver figura 40), se presenta el PAPA por periodo académico, según tipo de PEAMA. Allí se observa que en el 2011-1 el 33,13% de los estudiantes tuvo un PAPA por debajo de 3.0, en el 2013-3 este porcentaje fue del 8,43%, y en el 2012-1 del 5,42%. Después de la séptima u octava matrícula, el PAPA tendió a variar menos y a encontrarse cercano a 3.7 para la Sede Caribe, a 3.5 para la Sede Amazonia y a 3.4 la Sede Orinoquia.

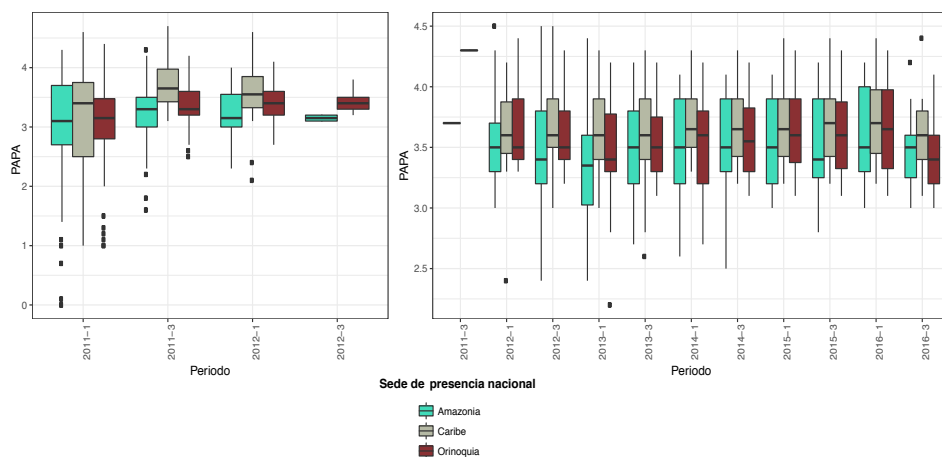


Figura 40. PAPA por periodo académico en la etapa inicial (izquierda), y en etapa de movilidad (derecha), según cada tipo de PEAMA. Cohorte 2011-1.

En cuanto a los traslados de carrera y de sede, se encontró que estos fueron muy poco frecuentes en la cohorte de estudio, los primeros correspondieron a un 3,92% para PAES y un 2,41% para PEAMA y los segundos, un 0,73% PAES y de 1,2% PEAMA. La doble titulación tampoco fue una opción considerada para ninguno de los estudiantes PAES y solo un 0,6% de los estudiantes PEAMA la tomó. En razón a lo anterior, estos fenómenos no pudieron ser investigados más a fondo en el presente estudio.

Al analizar la graduación de los admitidos mediante programas PAES, se encontró que al finalizar el estudio, solo el 27,21% de los matriculados se había graduado, de los cuales el programa de Mejores Bachilleres de Municipios Pobres fue el que presentó una mayor cantidad de graduados con un 45,05% del total de los graduados, seguido por el programa de Mejores Bachilleres con un 23,42%, después por la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal con un 19,82% y en último lugar, las Comunidades Indígenas con un 11,71%.

En la figura 41 se puede observar que de la totalidad de los graduados PAES, el 71,17% lo hizo en el año 2016, es decir, al sexto año de haber iniciado sus estudios. Es importante ver que se tienen graduados a partir del 2014-3, ya que el 0,98% (4 estudiantes), se graduaron en dicho periodo, logrando este objetivo en 8 semestres, lo cual permite evidenciar un adecuado rendimiento. Fueron dos mujeres y dos hombres, dos de ellos, del programa de Ciencias Políticas de la Sede Medellín, uno de Ingeniería Física de la Sede Manizales y uno de Estadística de la Sede Bogotá.

Además, aunque la cohorte de estudio comprendió hasta el periodo 2016-3, se pudo identificar que durante el año 2017, el porcentaje de graduados pasó del 27,21% al 35,29%, aumentando de 111 graduados en 2016-3 y a 144 en el 2017-3, evidenciándose que el mayor número de graduados se dio en el 2017-1.

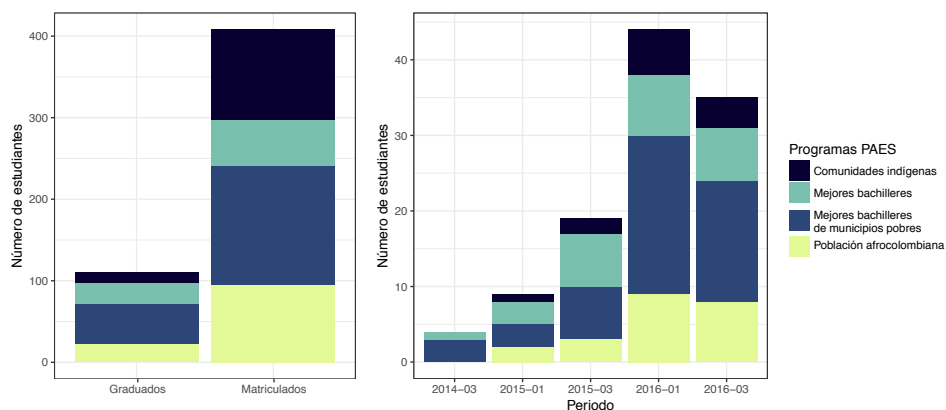


Figura 41. Comparativo total graduados versus matriculados por tipo de PAES (izquierda). Total de estudiantes que completaron ciclo de estudios previstos por tipo de PAES (derecha), por periodo académico. Cohorte 2011-1.

En el caso de la graduación de los PEAMA (figura 42), se puede identificar que a la fecha de cierre del estudio, el 14% de los estudiantes que ingresaron en el 2011-1 logró graduarse; la distribución por Sede de Presencia Nacional fue así: un 66,7% de la Sede Orinoquia, seguido por las Sedes Amazonia y Caribe, con la misma cantidad de graduados cada una un 16,7%. De la totalidad de graduados PEAMA, el 95,8% lo hizo en uno de los semestres del 2016, es decir al sexto año de haber sido admitidos, lo cual permitió evidenciar que a estos estudiantes les tomó casi el mismo tiempo que a los estudiantes PAES, a pesar de que el PEAMA incluye una etapa inicial en la SPN. Cabe resaltar que estos estudiantes empezaron a graduarse a partir del 2015-3, es decir en 10 semestres, tal fue el logro de una estudiante de la Sede Orinoquia que del programa de Ingeniería Administrativa de la Sede Medellín.

Al hacer una revisión de los graduados al año 2017, permitió evidenciar un aumento del 14% al 19%, pasando de 24 graduados en el 2016-3 a 32 en el 2017-3, identificando que el mayor número de graduados se dio en el 2017-1, pues en el 2017-3 solo hubo un graduado.

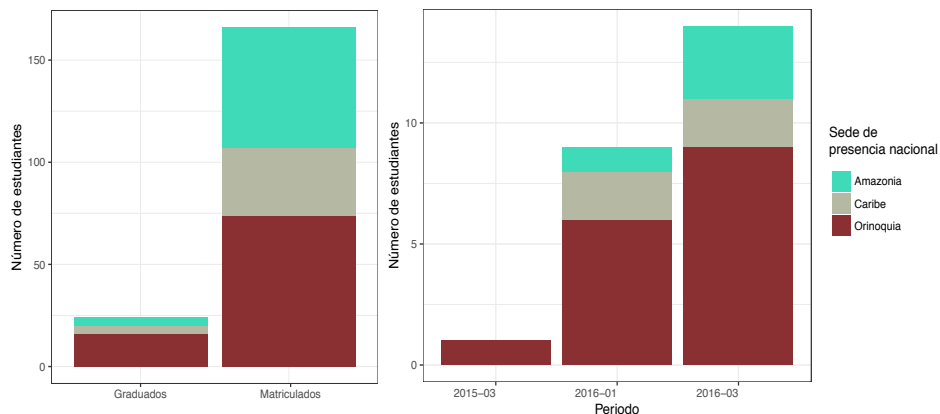


Figura 42. Comparativo total graduados versus matriculados por tipo de PEAMA (izquierda). Total de estudiantes que completaron ciclo de estudios previstos por tipo de PEAMA (derecha), por periodo académico. Cohorte 2011-1.

Para la fecha de corte del estudio (2016-3), se encontró un 47,04% de los estudiantes que desertaron, habían ingresado a través de programas PAES y PEAMA. El 74,07% lo hicieron por razones académicas (deserción académica), y el 25,93% como estudiantes que tuvieron deserción no académica. El 64,81% de los estudiantes que desertaron fueron admitidos como estudiantes PAES, y el 35,19% como estudiantes PEAMA.

Del total de estudiantes PAES que tuvieron deserción (42,89% del total de los matriculados PAES de la cohorte 2011-1), el 71,42% fueron estudiantes que tuvieron deserción académica y el 28,58% estudiantes que tuvieron deserción no académica. De la totalidad de estudiantes que tuvieron deserción académica, la mayor deserción la presentaron las Comunidades Indígenas con un 39,2%, seguido por la Población Afrocolombiana, Negra, Palenquera y Raizal con un 28,8%, luego los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres con un 24,8% y por último los Mejores Bachilleres con un 7,2% (figura 43).

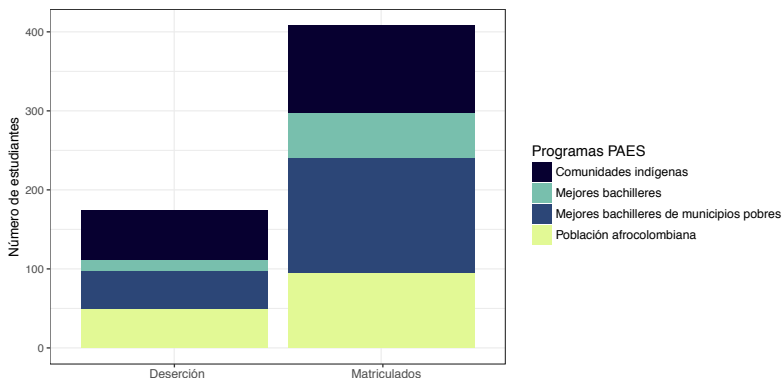


Figura 43. Comparativo total estudiantes que desartaron versus estudiantes matriculados por tipo de PAES. Cohorte 2011-1.

En la figura 44, se observa además, la distribución de la totalidad de estudiantes que tuvieron deserción PAES por periodo académico y según tipo de PAES, allí es posible evidenciar que la mayor deserción (35,43% del total de la deserción) se da en el primer semestre y aunque se presentó en los demás semestres, fue en una menor proporción y con una tendencia a decrecer con el tiempo, lo cual permite ver que a mayor avance académico, menor deserción.

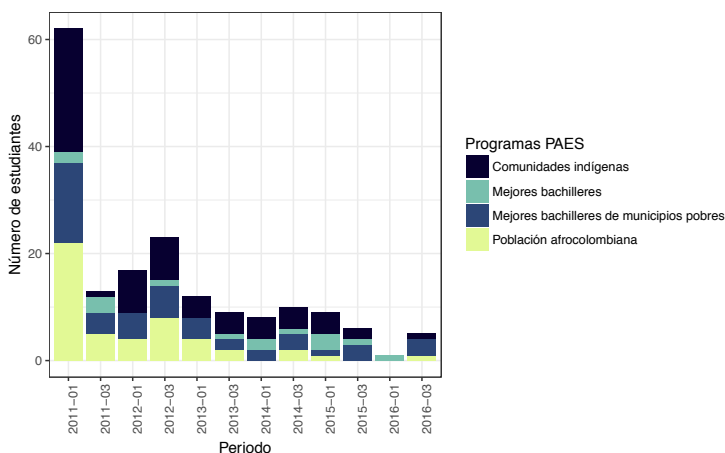


Figura 44. Total de estudiantes que desartaron por tipo de PAES, por periodo académico. Cohorte 2011-1.

Del total de estudiantes PAES que desartaron (43%), el 30,6% fueron desertores académicos y el 28,6% desertores no académicos. De la totalidad de desertores académicos, la mayor deserción la presentaron las Comunidades Indígenas con un 39,2%, seguido por la Población Afrocolombiana, Negra, Palenquera y Raizal con un 28,8%, luego los

Mejores Bachilleres de Municipios Pobres con un 24,8% y finalmente los Mejores Bachilleres con un 7,2%. En la figura 45, se observa que del total de desertores académicos (30,6%), un 48,8% ocurrió en el 2011-1, y aunque hubo deserción en los demás semestres, se dio en una menor proporción y con una tendencia a decrecer con el tiempo, lo cual afirma que a mayor avance académico menor deserción se presenta.

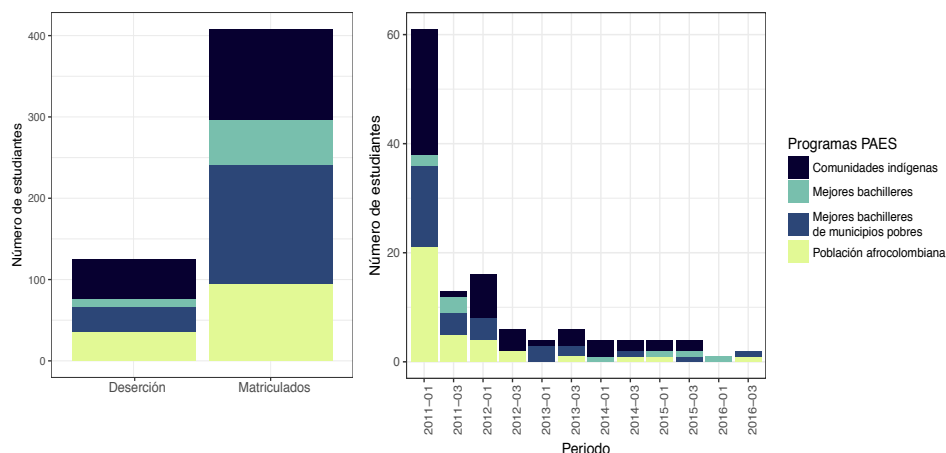


Figura 45. Comparativo total de estudiantes que desertaron por razones académicas versus estudiantes matriculados por tipo de PAES (izquierda). Total de estudiantes que desertaron por razones académicas, según tipo de PAES (derecha), por periodo académico. Cohorte 2011-1.

Del total de estudiantes PAES que tuvieron deserción no académica (28% del total de desertores PAES), la mayor deserción la presentaron los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres con un 34%, luego las Comunidades Indígenas con un 28%, seguido por la Población Afrocolombiana, Negra, Palenquera y Raizal con un 26% y por último los Mejores Bachilleres con un 12% del total de estudiantes que tuvieron deserción no académica. Lo anterior, permite evidenciar mayor situación de vulnerabilidad socioeconómica o menor adaptación en personas que ingresan por Municipios Pobres y menor vulnerabilidad en quienes ingresan por la admisión de Mejores Bachilleres. En la figura 46 se presentan los estudiantes que tuvieron deserción no académica por cada semestre y según el tipo de admisión PAES, allí se identifica que el 34% del total de la deserción no académica en los matriculados PAES de la cohorte 2011-01, se dio en el tercer semestre, y aunque se presentó en los demás semestres, lo hizo en una proporción un poco menor, como en el 2013-1 del 16% o en el 2015-3 del 4% del total de estudiantes que tuvieron deserción no académica.

IMPACTO DE LOS PROGRAMAS PAES Y PEAMA

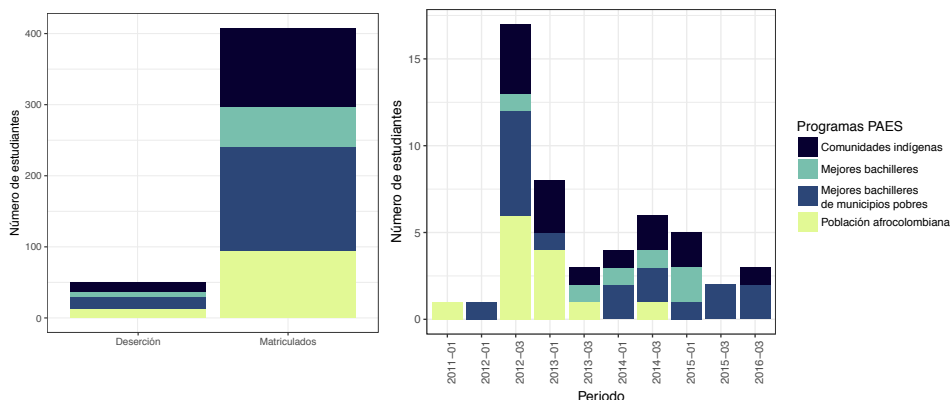


Figura 46. Comparativo total de estudiantes que desartaron por razones no académicas versus estudiantes matriculados por tipo de PAES (izquierda). Total de estudiantes que desartaron por razones no académicas, según tipo de PAES (derecha), por periodo académico. Cohorte 2011-1.

De manera similar, del total de estudiantes PEAMA que tuvieron deserción (57,23% del total de los matriculados PEAMA de la cohorte 2011-1, figura 47), la mayor deserción para los matriculados PEAMA en la cohorte 2011-1 fue en la Sede Orinoquia (41,05% del total de estudiantes que tuvieron deserción), seguido por la Sede Amazonia (38,95% del total de estudiantes que tuvieron deserción), y finalmente por la Sede Caribe (20% del total de estudiantes que tuvieron deserción). La mayor deserción se dio en el primer semestre con una deserción del 50,53% del total de estudiantes PEAMA que tuvieron deserción en la cohorte 2011-1 (28,92% del total de los matriculados PEAMA), el fenómeno de deserción se siguió presentando en los semestres consecutivos, pero en una menor medida, lo cual señala que a mayor avance académico menor deserción se presenta.

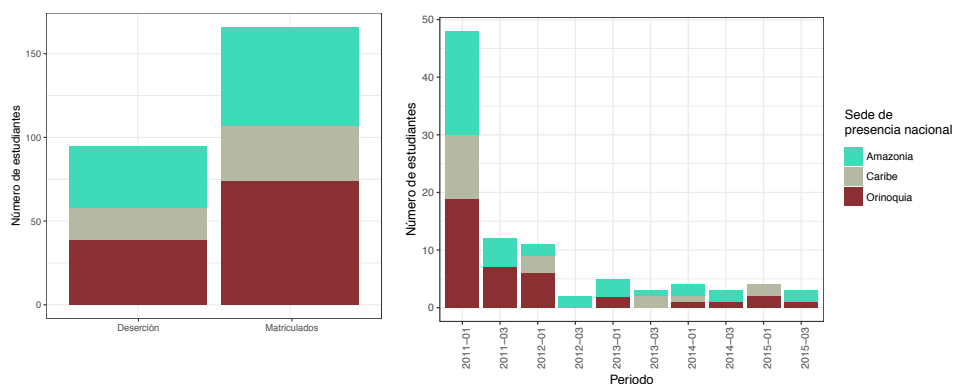


Figura 47. Comparativo total estudiantes que desartaron versus estudiantes matriculados por tipo de PEAMA (izquierda). Total de estudiantes que desartaron, según tipo de PEAMA (derecha), por periodo académico. Cohorte 2011-1.

Del total de estudiantes del PEAMA que desertaron (57,23%), el 78,94% lo hicieron por razones académicas y el 21,06% por razones no académicas. En la figura 48, se presenta el total de estudiantes que desertaron por razones académicas según tipo de PEAMA (derecha), por periodo académico. Allí se observa que la deserción para el 2011-1 fue del 45,18%, donde el programa con mayor deserción fue en la Sede Amazonia (41,33% del total de estudiantes que tuvieron deserción académica), seguido por la Sede Orinoquia (40% del total de estudiantes que tuvieron deserción académica), y al final por la Sede Caribe (18,67% del total de estudiantes que tuvieron deserción académica). De ellos se observó que la mayor deserción académica se dio en el primer semestre con una deserción académica del 57,33% del total de desertores académicos PEAMA en la cohorte 2011-01 (25,9% del total de matriculados PEAMA), el fenómeno de deserción se siguió presentando en los semestres posteriores, pero en una menor medida, lo cual confirma que a mayor avance académico menor deserción de tipo académica se presenta.

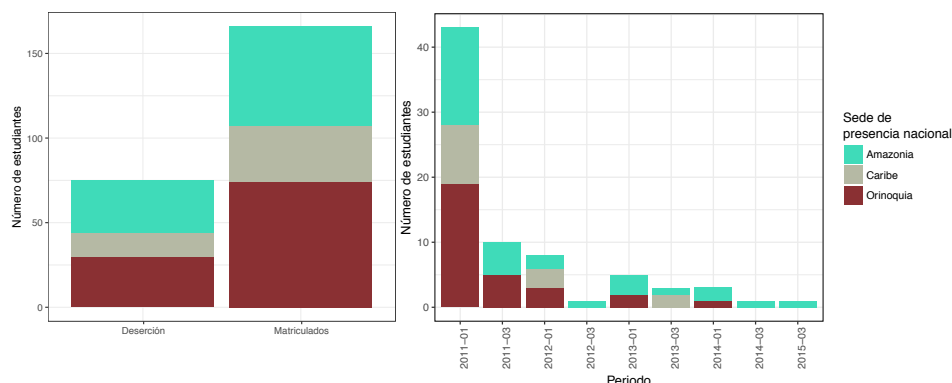


Figura 48. Comparativo total estudiantes que desertaron por razones académicas versus estudiantes matriculados por tipo de PEAMA (izquierda). Total de estudiantes que desertaron por razones académicas, según tipo de PEAMA (derecha), por periodo académico. Cohorte 2011-1.

La deserción no académica total para los matriculados PEAMA en la cohorte 2011-1 fue de 12,05%, donde el programa con mayor deserción fue la Sede Orinoquia (45% del total de estudiantes que tuvieron deserción no académica), seguido por la Sede Amazonia (30% del total de estudiantes que tuvieron deserción no académica), y en último lugar por la Sede Caribe (25% del total estudiantes que tuvieron deserción no académica).

De ellos se observó (figura 49), que la mayor deserción no académica 25% del total de estudiantes que tuvieron deserción no académica PEAMA se dio en el primer semestre en la cohorte 2011-01, el fenómeno de deserción se siguió presentando en los semestres posteriores en una medida un poco menor.

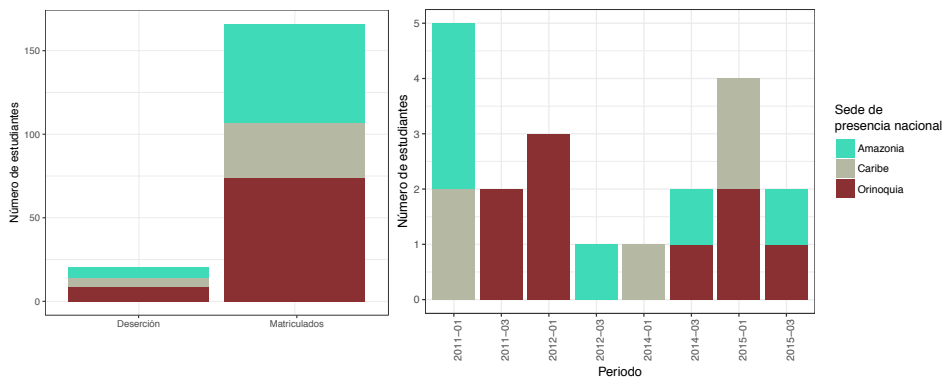


Figura 49. Comparativo total estudiantes que desartaron por razones no académicas versus estudiantes matriculados por tipo de PEAMA (izquierda). Total de estudiantes que desartaron por razones no académicas, según tipo de PEAMA (derecha), por periodo académico. Cohorte 2011-1.

Hasta aquí se ha presentado la deserción de los estudiantes que ingresaron por admisión especial PAES y PEAMA tomando como referentes los admitidos. Para finalizar, se presentará la deserción de los estudiantes matriculados. En este sentido, la deserción total de los estudiantes matriculados que ingresaron con admisión regular en el 2011-1, fue del 45% (32% académica y 13% no académica), en los PAES del 43% del total de matriculados (31% académica y 12% no académica), y en PEAMA del 57% del total de matriculados (45% académica y 12% no académica). Nótese que la deserción de los matriculados tanto total como académica y no académica, fue muy similar entre los regulares y los PAES, y superior en los PEAMA, lo que implica la necesidad de fortalecer las acciones de acompañamiento, en estos últimos en especial.

Si se compara la deserción de los estudiantes PAES matriculados, excepto PAES – Mejores Bachilleres, se encontró que esta fue del 45% (33% académica y 12% no académica), la cual tuvo un comportamiento similar al de la admisión regular. Mientras que al analizar la deserción en los PAES Mejores Bachilleres, se encontró que esta fue del 27% de los matriculados (16% académica y 11% no académica), la cual se encuentra inferior a la deserción de los demás tipos de admisión especial e incluso de la admisión regular.

Resultó también de interés observar la deserción por sexo para los programas de admisión especial, en el caso de los estudiantes PEAMA, el 80% de los que desartaron fueron hombres y el 20% mujeres. Para los estudiantes PAES el 70% de los que desartaron fueron hombres y el 30% mujeres. Es decir, se presentan patrones similares de deserción en los programas PAES y PEAMA con respecto al sexo y se da más en los hombres que en las mujeres.

A continuación se presentarán extractos de los estudiantes y egresados PAES y PEAMA entrevistados, que relatan cómo fue el proceso que llevó a los diferentes desenlaces de la vida universitaria de los estudiantes de la cohorte, así como la descripción de las estrategias que usaron para facilitar la adaptación a la vida universitaria.

¿Cómo fue la adaptación de los estudiantes admitidos en la cohorte 2011-1, a través de los Programas PAES y PEAMA?

En las entrevistas realizadas a los estudiantes y egresados que ingresaron a través de los Programas PAES y PEAMA, se encontró que la adaptación de los estudiantes es un tema crítico para su permanencia. Aunque para algunos este proceso fue fácil, para otros no lo fue. De hecho, quienes no se adaptan tienen alto riesgo de desertar, “o te acoplas a la Sede Andina o simplemente te vas” (G13). La adaptación se tiene que dar especialmente en los primeros semestres, “Creo que si no me hubiera adaptado en primer semestre no hubiera vuelto, pues, o me hubiera ido antes como pasó con varios compañeros y amigos” (G18).

La adaptación se experimentó esencialmente en dos niveles: adaptación a la ciudad y adaptación a la Universidad. A continuación se describen estas categorías y se muestran los factores que facilitaron la adaptación en los estudiantes y egresados entrevistados.

Adaptarse a una nueva ciudad

Para la mayoría de los estudiantes y egresados entrevistados el llegar a otra ciudad fue un choque fuerte, pues les implicó perder calidad de vida. Significó dejar su lugar, su municipio, donde todo era conocido, donde la gente les reconocía, las personas eran cálidas y amables, y el ritmo de vida era más tranquilo. Llegaron a ciudades más complejas, con problemas de transporte, de inseguridad, de contaminación. Ciudades en las que se enfrentaron a un choque cultural y en algunos casos al regionalismo y al racismo.

Por ejemplo Philip decía:

“Yo al principio odiaba Bogotá, no la Universidad, pero pues la Universidad está en Bogotá [...]. Digamos que las vivencias le forman a uno el carácter, obviamente uno con el tiempo cambia, entonces tu vienes de una zona pequeña donde estás acostumbrado a ir por la calle y saludar a todo el mundo lo conozcas o no, y te metes en una ciudad donde sí se encuentran contigo cruzan

la calle o te hacen un insulto (pues dependiendo de los sectores), y donde la gente (aunque no se debe generalizar), las estadísticas hablan la gente aquí generalmente es más fría que en otras partes, y tienes dos opciones, ajustarte los pantalones, ponértelos bien y enfrentarte a lo que es una ciudad grande pluricultural o ponerte a llorar y regresarte para tu casa, que es el caso de muchos de los compañeros que entraron conmigo. Hay muchos que no aguantaron porque pues de pronto para el que toda la vida ha sido un ciudadano pues bien, o sea muy normal, el ritmo de la ciudad. Pero pues pa el que viene de un lugar muchísimo más relajado, enfrentarse a esto es muy duro, pero durísimo, o sea yo conozco amigos que lloraban y que dejaron la carrera a mitad de semestre, incluso una prima mía también entró a la Universidad y a mitad, hizo nada más como hasta tercer semestre dijo: “no yo no me aguanto más esta ciudad”, y se fue, la ciudad no es para todo el mundo” (E7).

De las ciudades grandes como Bogotá y Medellín, se mencionó que los problemas de transporte, la contaminación y el ritmo de vida acelerado hicieron que fuera difícil adaptarse. Pedro describió lo que para él fue pasar de San Andrés a Medellín: “Desde Caribe, somos estudiantes que no estamos acostumbrados a un transporte público, porque allá hay una sola circunvalar, entonces el tema del transporte es muy básico. Venir acá y saber que hay como 5 rutas para llegar al mismo lado, es complicado [...] entonces por ejemplo, el tema de tener que chupar humo para venir a clase de 6, el tema de tener transportes de más de una hora” (G13).

Para Simón, quien venía de Guainía y había estado en Arauca, el cambio fuerte fue cuando llegó a Bogotá: “Ahí el cambio sí fue brusco, porque uno (como le decía antes), uno es pueblerino, uno está acostumbrado a vivir en algo pequeño, todo es cerca, el tema de coger un bus, eso como más de 3 correteadas fuertes. [Además] la Universidad es tan grande, me perdía y me intentaron robar 3 veces, el cambio fue brusco, pero digamos que el primer año me adapté. [...] Siempre las distancias, eso de coger un bus y durar una hora, hora y media eso era totalmente nuevo para mí, y de regreso lo mismo, y todos los días lo mismo, tener que madrugar mucho más, andar corriendo, ese tipo de cosas” (G19).

Como se pudo ver en el anterior extracto, otro problema de las ciudades fue la inseguridad; los estudiantes y egresados entrevistados coincidieron con que se enfrentaron a robos en las Sedes Bogotá, Manizales, Medellín y Palmira. Sin embargo, de Palmira se dijo que éste es uno de los principales problemas que afectó su estadía en dicha la ciudad:

“Lo que en Palmira marca mucho y si es importante que lo tenga en cuenta, la inseguridad total. Palmira es una ciudad muy insegura, entonces primíparo que no han robado no es primíparo [...]. Ipiales es pequeño, allá puedes hablar en la calle, en un taxi, en un bus, no pasa nada, [en] Palmira no. A mí me robaron iniciando, como al segundo día de ingreso a la universidad, ahí es donde uno dice me devuelvo, sí porque pasar de una ciudad muy segura a una insegura, es como ese choque, e igual a uno lo roban esa vez, y el próximo semestre, realmente eso es lo lamentable de Palmira. [Independientemente del camino que uno tome] realmente es una ciudad insegura, si tú te vas por la ruta A es inseguro, si te vas por la ruta B es inseguro” (G20).

Al hablar de la adaptación, el tema de la discriminación también surgió. El regionalismo y el racismo trasmitían mensajes de exclusión que hacían que fuera difícil adaptarse. En primer lugar, se mencionó del regionalismo en Medellín “venir a un lugar con una cultura tan fuerte como Antioquia realmente fue un choque drástico” (G13), decía Pedro, y al preguntarle a Jenny cómo viven ese regionalismo paisa los estudiantes foráneos ella dijo “Pega duro, pega duro si tú no eres entrón, si tú no te le pegas, si tú no [...]. Pues yo trato de ser muy abierta y realmente a mí nunca me ha ido mal con las amistades pues. Pero eso puede ser un factor fuerte para alguien tímido, todo esto” (G10).

Además se mencionó el clasismo en Bogotá, “las clases sociales están muy marcadas, los regionalismos son súper absurdos más que todo fuera de la academia” (E7), y el racismo:

“[Fue] más difícil adaptarme a la ciudad porque, no sé, ya se siente menos, pero, cuando entré, todavía se sentía esa parte de racismo en Bogotá [...] una vez, estaba con un amigo mío paraguayo y un amigo de Bogotá, y estábamos los tres esperando un taxi y sacamos la mano y no nos paraban taxis, entonces me dijo el paraguayo, es muy amigo mío, me dijo “negro córrase pa’ ya para que nos pare un taxi” y preciso, ellos estaban ahí, sacaron la mano y el taxi les paró. Entonces fue como una de las escenas, fue como muy feo, como “¡que embarrada!”. Ya me había pasado, una vez que estuve en Pasto y también como que sentí esa cosa, creo que la gente va aprendiendo igual” (G18).

Como se ha mostrado, por lo general el proceso de adaptación fue más difícil al llegar a la Sede Andina; sin embargo, hubo un caso particular de una estudiante que venía desde Mocoa. Ella comentaba que fue un choque

tener que irse a Leticia en primer lugar, porque significaba irse para un municipio aún más apartado:

“Yo vengo de una zona apartada de la zona andina, del desarrollo, digámoslo así, de las ciudades. Mocoa es pues alejado, allá hay mucha más corrupción de la que hay acá y los chicos del colegio, los que tienen posibilidades, lo que aspiran es salir a una ciudad a estudiar, ciudad pequeña o grande. Pequeña, digamos Popayán, Ibagué, Pasto, Neiva; grande Bogotá, o Medellín. Eso es lo que uno espera y cuando me dijeron te tienes que ir a Leticia, es como bajar más de lo que uno está, porque es mucho más apartado, eso fue lo raro para nosotros, mucha gente no entiende eso hasta ahora. En ese momento no lo entendíamos muy bien, ni sabíamos que había una Nacional allá. Muchas cosas que uno no conoce”. Además, las condiciones de vida que ella tenía se desmejoraron “[Vivía] en una casa de familia, pero no en las mejores condiciones porque no había buenas condiciones [...] lo que mejor me pudo conseguir mi papá fue una casa de un señor con el hijo, y ya, y eran las habitaciones y ahí viví [...] era difícil por el tema que te comento, porque la casa no era muy bonita, no era muy aseado, esas cosas” (G10).

El cambio de ciudad también significó dejar a la familia, y esto en algunos casos, hizo que la adaptación fuese más difícil. Esta pérdida emocional implicó, de manera consiente o no, un proceso de duelo. En el caso de Cristina, asumir sus propias responsabilidades y adaptarse a vivir sin su familia fue difícil:

“Yo vivía acá sola, entonces fue muy duro, pues todo lo que implica la universidad, usted es responsable de usted mismo. Aparte vivía sola, tenía que cocinar, lavarme mi ropa, o sea, diferente para las personas que viven acá que no tienen que llegar sino a estudiar, yo tenía que llegar a repartir mi tiempo en varias cosas y lloraba mucho porque me hacía mucha falta mi familia, entonces no, los primeros tres semestres yo creo que fueron difíciles” (G20).

En el caso de Manuel, adaptarse a una nueva ciudad fue un proceso más rápido: “Fue rápido, creo yo. En general casi nunca tuve problemas, solo una vez que cometimos la primiparada con un compañero con quien yo vivía, no en la universidad, me refiero que fuimos por allá a un concierto con J Balvin que recién estaba empezando, en diciembre y nos pusimos a tomar por allá y ya regresando, íbamos regresando cuando mi compañero me hizo meter por una zona oscura y nos atracaron. De resto nunca me paso nada. O sea, de ahí como que aprendí a ser más cuidadoso” (G16).

Para Simón la adaptación a la SPN fue fácil: “En Arauca bien, es un pueblo pequeño, uno generalmente de pueblo pequeño, [...] es pueblerino, está enseñado a las cosas pequeñas. [...] El cambio no fue tan brusco, de pronto un cambio en cuanto al tema cultural, conociendo a los llaneros que son más fuertes, pero son muy buena gente, muy buenas personas y el clima, que hace más calor que en todos lados, mucho más calor, pero fue muy bonito, me gustó, en cuanto a la experiencia, di con muy buena gente” (G19).

Para Santiago que venía desde un municipio antioqueño a Medellín la adaptación fue rápida “no demora mucho uno en acostumbrarse, ahí digamos siempre el clima, el transporte, pero uno se adapta relativamente fácil y rápido” (G12); sin embargo, después de unos meses él decidió volver a vivir en su municipio de origen y viajar a diario a la UN por la calidad de vida, una oportunidad que no todos tienen.

¿Qué les ayudó a los estudiantes y egresados PAES y PEAMA entrevistados, a adaptarse a la nueva ciudad?

Construir o tener redes de apoyo fue fundamental para adaptarse. Sentirse acompañada para salir a conocer la ciudad y aprender a moverse, fue la estrategia utilizada por Ana Luisa, quien tenía a su hermano en Palmira e hizo amigos con facilidad:

“Pues [la adaptación] no fue grave porque mi hermano ya estudiaba acá, sólo que él entró por particular, o sea, no entró por cabildo indígena, pero ya estaba acá, entonces yo vivía con él, me relacionaba con los amigos de él y realmente como todos llegamos nuevos, esa es la ventaja que en primer semestre, nadie se conoce, y como llegan muchas personas de diferentes regiones, todos estamos solos en Palmira, entonces así uno empieza a hacer amigos, y realmente no fue grave, lo grave fue desprenderme de mi familia, uno empieza a extrañarlos mucho” (G21).

Manuel sentía que lo que le ayudó a adaptarse fue tener amigos “pues yo creo que los amigos, hice muchos amigos de ahí de la ciudad, entonces digamos que salía con ellos y me decían tenga cuidado y todo eso, y ya después ir saliendo poco a poco” además la señora donde él vivía también le ayudó a adaptarse: “la pensión donde yo llegue, la señora era muy amable, también nos aconsejaba, nos decía que para tal parte tengan cuidado, o no, mire vayan y paseen a este lugar. Entonces [como] había un parque muy cerca, nos decía: “vayan allá que hay un parque muy chévere para ir a jugar, hay piscinas” (G16).

Jenny comentaba que entre las mismas compañeras de PEAMA se apoyaban “tuve la fortuna de encontrarme otra chica como yo del Putumayo, PEAMA, teníamos la misma edad, todo lo mismo y también vivió ahí conmigo y con otra chica, éramos tres, como, con las mismas condiciones, entonces, entre las tres nos apoyábamos” (G10).

En las entrevistas también se destacó el aporte de las actividades de recorridos por los campus y por la ciudad, realizadas por el Área de Acompañamiento Integral del Sistema de Bienestar Universitario, dirigidas a los estudiantes PAES y PEAMA, cuyo objetivo era conocer el campus y la ciudad. También se mencionó que con las actividades que se realizaron en las Áreas de Actividad Física y Deporte y de Cultura, les permitieron construir redes. En el apartado de Bienestar Universitario se abordará este tema.

Otros factores que facilitaron la adaptación fueron: la habilidad personal para adaptarse y condiciones como el tamaño de la ciudad y la actitud de apertura de sus habitantes. Por ejemplo Manuel comentó:

“Manizales una buena ciudad para las personas que han sido de pueblo y que van a empezar a vivir en una ciudad [...]. Yo creo que entrar a Bogotá directamente es complicado también [...]. Manizales es una ciudad es muy chévere [así como] la calidad de la gente [...]. Allá el campus queda un poquito retirado de la ciudad, entonces en el barrio donde está el campus la Nubia hay casi todo, supermercados para comprar cosas. Uno generalmente salía muy poco [...], cuando iba a rumbear, salía a la zona rosa”. En sus palabras lo que le ayudó a adaptarse “fue una mezcla entre la habilidad de adaptarme y la apertura de los brazos de la ciudad” (G16).

Leonardo también hablaba de una habilidad personal para adaptarse, que le permitió comprender que hay diferencias culturales y que lo que hay que hacer es aprender de lo nuevo:

“Tiene uno que también entender, que la gente no es en todos lados igual, ni se comporta igual, y ya. Es como aprender a andar en los Transmilenios, en los buses, un poco más. Como que yo nunca me he detenido por esas cosas”. Él mismo decía que encontraba en la UN un refugio de la ciudad “Digamos que el mundo de la universidad y el mundo de la ciudad en Bogotá son dos cosas completamente diferentes. Yo sentía que en un lugar donde yo podía estar tranquilo y vivir muy bien, era dentro de la Universidad. Yo incluso no tenía clase, y yo me iba a la Universidad, así fuera a sentarme a leer o a escuchar música” (G18).

Esta experiencia sugiere que los esfuerzos para que los estudiantes se adapten a la universidad amortiguan el choque que significa el cambio de ciudad.

Adaptarse a la Universidad

En el tema de la adaptación a la universidad surgieron dos categorías: la adaptación a la vida universitaria y al ámbito académico. La vida universitaria es una categoría más amplia que incluye las relaciones con los compañeros y con los profesores, el conocer y tener dominio de los espacios y procesos universitarios; por su parte, el ámbito académico se centra en los procesos que implican aprender y aprovechar los espacios de formación para tener un buen desempeño académico.

Con respecto a la adaptación a la vida universitaria se encontró que para los estudiantes de PEAMA fue más fácil adaptarse a la SPN, “acá [en Arauca] uno se familiariza más rápido con la sede” (G15), pero que el paso a la Sede Andina puede ser un momento difícil, como Jenny relataba:

“Sí, sentí el golpe duro, porque en las sedes de presencia nacional nos tratan con más tacto, es como bueno “vas a iniciar la universidad, súper bueno Jenny”, como es una ciudad tan pequeña es muy personal, es como sigues en el colegio, los profesores saben tu nombre, pues son cinco o seis personas en un salón, entonces es muy reducido y es muy personal” (G10).

En la Sede Andina “tienes que ir a un aula donde hay 150 personas donde solo eres un código, son dos mundos totalmente diferentes” (G13), decía Pedro. Además, incidía el hecho de llegar a un grupo que ya estaba conformado; al respecto Catalina comentaba: “En la Universidad como tal, allá en la sede principal, sí fue difícil al comienzo adaptarme, primero, porque ya había entrado en un cuarto semestre donde mis compañeros que empezaron mi carrera, ya todos se conocían, entonces es como uno entrar nuevo un salón, haz de cuenta entrar en un colegio a mitad de año, nuevo a empezar clases” (G15).

Para algunos estudiantes PAES este proceso de adaptarse a la vida universitaria no fue difícil “adaptarme a la Universidad fue muy fácil, porque me sentía en la casa, sentía que había gente que yo conocía, gente de mi región” (G18), para otros sí lo fue: “los primeros semestres, que posiblemente la adaptación es lo más complicado, para uno entender cómo funciona el sistema de la Universidad, de cómo vivir allá, cómo es la forma de vida allá,

pero ya después creo que desde cuarto o quinto ya es normal, ya no hay problema” (G12).

En cuanto a la adaptación académica, la mayoría de los estudiantes y egresados entrevistados coinciden en que fue difícil, pues representa un cambio fuerte del ritmo del colegio al de la universidad, donde se encuentran con una mayor exigencia. Por ejemplo, Lucía explicaba que en la UN se requiere investigar de manera autónoma y que las personas que vienen de las regiones como Nariño no estaban acostumbradas a esto:

“Al inicio sí es un impacto muy grande [...]. Siempre tuve amigos de otros municipios de Nariño, con las mismas condiciones mías, y siempre era así, no había punto de comparación entre la universidad y a lo que estábamos acostumbrados, pues de que ya digamos el sistema de la biblioteca es gigante. Por lo menos, cuando estábamos en el colegio ni siquiera nos prestaban un libro, siempre los profesores daban todo y era simplemente presentar unas evaluaciones; en cambio acá a uno lo impulsan a buscar cada vez más, a capacitarse y buscar mejores fuentes que lo pueden ayudar a uno [para] que le vaya bien, si pues al inicio siempre le están recordando que acá es duro” (G9).

Así mismo, en la Universidad se enfrentaban a una alta exigencia en su capacidad de lectura: “En la carrera, fue durísimo. En el primer semestre leímos un montón. Yo no estaba acostumbrado a leer un libro de una semana para otra. Creo [que] nunca lo hice en mi vida, ni por interés, ni por el colegio. Fue como muy difícil eso” (G18).

En los casos de PEAMA aunque en las SPN la exigencia académica era menor que en las Sedes Andinas, los estudiantes reportaban que en ese momento para ellos era difícil: “Allá a pesar de [que el trato es personalizado] en la Universidad Nacional sede Leticia hay materias complicadas [...], entre comillas complicadas, porque a mí me parecían complicadas en ese momento, y a las cuales tocaba estudiarles mucho, pues en ese momento, también lo digo porque ahora pues me parece que era muy fácil, ya cuando pasé acá” (G10).

Además de la exigencia, los estudiantes y egresados entrevistados PAES y PEAMA reconocían que las falencias que traían de su formación en el colegio hacían más difícil su adaptación académica; para Ana Luisa fue un choque darse cuenta de que no tenía tan buen nivel académico como creía:

“Uno llega y se estrella total, en el colegio yo saqué premio a la excelencia, yo era la mejor, me iba súper bien en todas las notas y uno llega a la universidad y se encuentra con algo totalmente diferente. Cuando yo entré a la universidad fue realmente el choque, “yo no vi esto yo, por qué no vi aquello”, porque el primer semestre es como repaso de lo que viste los últimos años de colegio y yo sentí demasiadas falencias, eso fue estresante para mí porque inicié mal, inicié perdiendo el primer parcial entonces ahí uno dice ¿qué estoy haciendo acá? [...] mis falencias fueron en matemáticas y cálculo, las otras materias no me dieron problema” (G21).

De igual manera para Simón la adaptación académica fue difícil desde que ingresó a la SPN por las falencias en su formación previa: “Básicamente del colegio sí salí muy mal preparadito la verdad, entonces en el tema de matemáticas, física y química pues me tocó aprenderme todo, todo para mí era nuevo, entonces en el primer semestre en unas me fue muy bien [y en otras no], lo que fue matemáticas básicas mal, esa la perdí, no había que repetirla y seguí a segundo con cálculo diferencial y entonces no la cogía todavía, entonces la perdí, y repetí cálculo diferencial, esa fue la única que repetí en toda la carrera” (G19).

¿Qué les ayudó a los estudiantes y egresados PAES y PEAMA entrevistados, a adaptarse a la Universidad?

Una estrategia para adaptarse a la UN que usaron frecuentemente los estudiantes y egresados PAES y PEAMA entrevistados, que ingresaron en la cohorte 2011-1, fue apoyarse en sus pares: compañeros de carrera, personas de sus mismas regiones y acompañarse mutuamente con gente que también estaba sola. La experiencia de Leonardo, quien estudiaba Cine y Televisión, ratifica la importancia de crear esas redes para la adaptación a la vida universitaria y a la exigencia académica:

“Yo creo que, lo que más me ayudó fue buscar gente de la región. Yo siempre he sido de pueblo, de buscar gente que se parezca a mí, ya sea por el tipo de cosas que le gusta hacer o por si es de la región de uno. Por ejemplo, yo conocí gente de Tumaco allá, con la que nos hicimos muy amigos. Me hice amigo de ellos, pero allá en Bogotá y con compañeros de carrera, que jugaban fútbol. A mí me gustaba mucho jugar fútbol. Era como las cosas que me gusta hacer: con la música, con el fútbol, con películas; fui creando un grupo de amigos que me ayudaban también. Fui buscando gente en la carrera también, que yo viera que me pudieran ayudar en algunas cosas. Tengo amigos que hacían, no sé, cámara o que leían

más o escribían más, entonces, así también, como trabajando con ellos para aprender como de todo un poco [...] Entonces creo que, el hecho de que uno esté allá y se sienta solo, hace que quiera buscar como a ese otro tipo de personas que ve o que siente que también están solos porque están llegando a un espacio donde no es el de ellos” (G18).

Además los apoyos académicos de la universidad también les ayudaron a adaptarse, los mismos profesores y los recursos académicos como las monitorías o tutorías. Por ejemplo para Lucía el hecho de que los profesores los prepararan para la exigencia les ayudó a adaptarse:

“La ayuda de los profesores y eso, pues que saben capacitarlo a uno desde el inicio, pues si uno sabe cómo acoplarse desde el inicio, uno tiene garantizado permanecer en la universidad y seguir avanzando cada vez más [...]. El nivel de exigencia que ellos proponen al inicio, entonces uno debe darse cuenta de que acá toca es así, entonces una vez uno ya logre adaptarse, ya es más fácil, seguir con lo demás [...]. En primer semestre los profesores decían si ustedes no estudian tantas horas de dedicación en el semestre, vayan haciendo cuentas, porque no van a pasar la materia” (G9).

Simón comentaba que las tutorías le ayudaron a adaptarse académicamente en la SPN “en ese momento había un programa muy bueno que le daban a uno [se llamaban] tutorías, y lo reforzaban bastante, cosas muy básicas, comenzaban desde lo básico y uno ya entendía las cosas” (G19). En el apartado del Componente Académico se profundiza en el tema de los apoyos académicos a los que acuden los estudiantes.

Por último, otros estudiantes que comentaban que la adaptación fue muy complicada, no se apoyaron en nadie, posiblemente por su personalidad e incluso por temas culturales. Sin embargo, esto hacía aún más difícil la adaptación; al preguntarle a Philip a quién acudía y qué le ayudó a adaptarse, simplemente dijo que lo había hecho “Solo” y que no había “Nadie” en sus redes de apoyo, y explicó su estrategia de protegerse al poner distancia y estar preparado para responder a las dificultades:

“Primero [...] tocaría evaluar la personalidad de cada estudiante, yo he sido muy independiente toda mi vida, y cómo te explico, evalué las cosas, no simplemente me quedo con la primera idea. Entonces si yo tengo un choque en la calle por ejemplo, con cualquier persona, con cualquier peatón, y si exploto me lleno de ira, que de hecho me pasó, posiblemente al que le van a echar la culpa

de lo que está pasando en ese momento es a mí porque yo soy el airado, el otro simplemente me hizo un insulto pero yo soy el que explotó con ira, entonces pues me toca como calmarme, estudiar a las personas; digamos que a mí me tocó volverme un sociólogo empírico, y evaluar a las personas que me rodeaban tanto en la academia como en la calle y más en la calle. No es fácil pero una vez lo aprendes pues relajado, o sea tu evalúas, hay una asignatura muy chévere en biología que se llama etología, eso es como el comportamiento animal, digamos que yo muchas de las cosas que aprendí ahí lo aplicaba pero para los humanos, digamos que inconscientemente yo evaluaba a las personas y ya las tenía como dentro de un catálogo entonces yo sabía a quién podía acercarme, a quien podía dejar acercar, cómo hablar con quién, qué jerga utilizar con quien [...] entonces me tocaba pensar mucho antes de hablar, antes de abrir la boca, antes de, porque no todas las personas interpretan tu forma de hablar, no todos lo interpretan igual” (E7).

Su estrategia aunque puede haber funcionado pues él continuaba siendo estudiante, implicaba mucho esfuerzo.

En síntesis, de las entrevistas realizadas a los estudiantes y egresados PAES y PEAMA cohorte 2011-1, se encontró que los grandes retos que afrontaron en cuanto a la adaptación se refiere, fueron la adaptación a la ciudad y a la Universidad. Tener hermanos estudiando en la Universidad, hacer amigos que provengan de la ciudad, región o del mismo tipo de admisión, participar en actividades grupales coordinadas por las áreas de Acompañamiento Integral, Cultura y Actividad Física y Deporte del Sistema de Bienestar Universitario y hacer tránsito de una ciudad pequeña a una ciudad intermedia favorecen la adaptación a la Universidad.

También se encontró que a mayor cantidad de transiciones (de ciudad, de ritmo académico, de vida universitaria), más dificultad con la adaptación, en esta medida los estudiantes PEAMA necesitan más apoyo al inicio de la etapa de la movilidad porque están viviendo una nueva transición. Sin embargo, no se debe dejar de lado a los estudiantes PAES quienes también requieren de apoyo para lograr adaptarse satisfactoriamente: a la ciudad y a la academia.

La Universidad puede apoyar la adaptación de los estudiantes apuntando a las estrategias que ellos mismos han mencionado que les han servido; fortaleciendo las redes de apoyo social sobre todo de pares, por ejemplo a través del Plan Par para que los estudiantes más avanzados realicen

acompañamiento para la adaptación a la universidad y a la ciudad; incluso fortaleciendo otras posibles redes de apoyo, la UN podría capacitar a las personas de las residencias universitarias acerca del acompañamiento que ellos pueden hacer para aportar a la adaptación de los estudiantes a la ciudad.

Para la adaptación académica, es importante apoyarse en sus pares académicos para crear grupos de estudio, o utilizar los apoyos brindados por la UN en relación a los docentes, y participar de las monitorías y tutorías, ya que les favorece la adaptación a la Universidad. En este sentido, la sensibilización de los docentes acerca de lo importante que es su rol para la adaptación de los estudiantes y por ende para su permanencia.

A continuación se presentan los resultados del instrumento “Escala para determinar el impacto de los programas PAES y PEAMA admitidos en la cohorte 2011-1”, así como la percepción que tuvieron los estudiantes y egresados (que participaron con sus respuestas), sobre el impacto que tuvo o no, su paso por la UN en siete dimensiones de bienestar: Físico, Material, Social, Personal, Emocional, en el Componente Académico y en la Percepción de Cambio.

¿Qué impacto tuvo la UN en la vida de los estudiantes que ingresaron a través de PAES y PEAMA en la cohorte 2011-1?

La “Escala para determinar el impacto de los programas PAES y PEAMA” fue respondida en total por 172 personas (29,9%), de éstas 130 fueron del programa PAES (31,9% de todos los PAES), y 42 del programa PEAMA (25,3% de todos los PEAMA). La tabla 5 muestra el número de personas que respondieron del total de estudiantes según el tipo de programa de admisión especial.

Tabla 5. Porcentaje de participación en el instrumento “Escala para determinar el impacto de los programas PAES y PEAMA” por tipo de admisión. Cohorte 2011-1.

Tipo de programa	Participantes	Población de estudio	%
PAES–Comunidades Indígenas	27	111	24,3%
PAES–Mejores Bachilleres	25	56	44,6%
PAES–Mejores Bachilleres de Municipios Pobres	50	146	34,2%
PAES–Mejores Bachilleres Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal	28	95	29,5%
PEAMA – Amazonia	12	59	20,3%
PEAMA – Caribe	11	33	33,3%
PEAMA–Orinoquia	19	74	25,7%
Total general	172	574	29.9%

En la mayoría de los programas se tuvo un porcentaje de respuesta muy cercano al 30%, excepto para el programa PEAMA Sede Amazonia que tuvo una respuesta de únicamente el 20,3%. De los estudiantes y egresados que respondieron el instrumento, un 58,1% eran hombres y un 41,9% mujeres. La mayoría de ellos (el 83,72%), se encontraba entre los 23 y los 25 años. Con respecto al estrato socioeconómico del lugar en el que vivían, se encontró que el 33,1% pertenecía al estrato 1, el 27,9% al estrato 2, y el mismo porcentaje en el estrato 3, el 6,4% en el estrato 4 y el 2,33% en el estrato 5 y el mismo porcentaje en zonas sin estratificar. El 48,8% (84 personas), de los estudiantes y egresados que diligenciaron el instrumento eran de la sede Bogotá, el 29,6% (51 personas), de la sede Medellín, el 11,6% (20 personas), de la sede Manizales y el restante 9,8% (17 personas), de la sede Palmira. En cuanto a su estado académico el 52,3% eran egresados, el 29,6% estudiantes, el 16,8% había terminado materias y el 1,1% se habían retirado.

Con respecto a la participación en programas del Sistema de Acompañamiento Estudiantil, el 57% mencionó haber participado en acciones de Bienestar Universitario, el 2% en programas de la Dirección Académica, el 13% en ambos y un 28% en ninguno. De las actividades y programas que ofrecía la UN tales como: Actividades deportivas, Actividades culturales, Programas de promoción de la salud, Programas de prevención de enfermedades, Programas para fortalecer habilidades de estudio (hábitos de estudio, técnicas de estudio, manejo del tiempo), Monitorías, Tutorías, Programas para fortalecer competencias y habilidades personales, entre el 95% y el 98% de los estudiantes y egresados que respondieron el instrumento estuvieron de acuerdo con que éstos se deben mantener.

En cuanto a la manera como financiaron sus estudios, el 61,63% lo hizo con el apoyo de la familia, el 18,02% con recursos propios, el 11,03% con préstamo del ICETEX, el 4,07% con becas, el 1,74% con apoyo familiar y recursos propios, el 2,91% restante dijo haber financiado sus estudios por otros medios distintos a los anteriormente nombrados.

En la tabla 6, se presenta para el tipo de admisión especial PAES, el porcentaje de respuestas según el grado de acuerdo con el impacto que la Universidad tuvo sobre las dimensiones del instrumento “Escala para determinar el impacto de los Programas PAES y PEAMA”. Se observa para el tipo de Admisión Especial PAES, la dimensión mejor evaluada fue la relacionada con el Componente Académico. La mayoría de los estudiantes que participaron diligenciando el instrumento (el 43,8%), coincidió en estar “de acuerdo” con que la Universidad les aportó para obtener logros académicos y oportunidades formativas (de adquirir aprendizajes y habilidades para progresar en la vida), a contar con acompañamiento académico, y a mejorar

sus conocimientos. Sumado a esto, un 25,3% estuvo “Muy de acuerdo” con esta dimensión. En contraste, un 3,6% y un 9,3% estuvieron “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo” respectivamente con dicha afirmación.

La segunda dimensión mejor evaluada fue Bienestar Personal. El 42,9% estudiantes que respondieron el instrumento, estuvieron “De acuerdo” y el 23,9% “Muy de acuerdo”, con que la universidad les aportó habilidades para resolver sus problemas, tomar decisiones y adaptarse a los cambios, fortalecer sus capacidades y competencias, y desarrollar su autonomía para asumir sus proyectos de vida. Por otra parte, el 2,5% y el 10,3% estuvieron “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo” respectivamente, con que la universidad les aportó en su Bienestar Personal.

En tercer lugar, se posicionaron las dimensiones Bienestar Emocional y Bienestar Físico. El 42,3% de los estudiantes que diligenciaron el instrumento en cada una de las dimensiones, mencionaron estar “De acuerdo”, y un 24,9% adicional, “Muy de acuerdo” (para cada dimensión), con que la UN les aportó herramientas para fortalecer su autoestima, reconocer sus propias capacidades y para manejar sus emociones, tener autocontrol, y ser más asertivos (Bienestar Emocional); así como para, acceder a los servicios de salud física y mental de manera satisfactoria, obtener información para el cuidado de su salud, desarrollar hábitos de vida saludables, practicar deportes, cuidar su salud y prevenir enfermedades (Bienestar Físico). Mientras que un 3,5% y un 7,7% (para cada dimensión), reportaron estar “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo” respectivamente con las anteriores afirmaciones.

La dimensión Percepción de Cambio se posicionó en cuarto lugar. El 41,8% de los estudiantes que diligenciaron el instrumento, estuvieron “De acuerdo” con que la UN les facilitó adquirir herramientas para adaptarse a los cambios, un 25,1% adicional estuvo “Muy de acuerdo” con esta afirmación. En contraste, el 4,0% y 10,0% indicaron respectivamente estar “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo”.

En quinto lugar se ubicó la dimensión Bienestar Social, que hizo referencia a la habilidad de construir relaciones sociales positivas, redes de apoyo, competencias comunicativas; así como de realizar actividades de tiempo libre sanas. El 41,2% y el 24,9% de los estudiantes que diligenció el instrumento coincidió en estar “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” con que la UN les aportó en el fortalecimiento de su Bienestar Social. Mientras que el 3,2% y el 9,2% manifestaron estar “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo” con esta afirmación.

El sexto y último lugar, se ubicó la dimensión Bienestar Material. Solo el 24,0% y el 17,7% manifestaron estar “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” con que la UN les aportó al mejoramiento de sus condiciones económicas. En contraste, el 12,3% y el 17,1% indicaron estar “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo” con dicha afirmación, lo cual permite evidenciar que los apoyos socioeconómicos son insuficientes para apoyar esta población.

Tabla 6. Porcentaje de respuestas según el grado de acuerdo con el impacto que la UN tuvo en los estudiantes PAES, frente a las dimensiones del instrumento “Escala para determinar el impacto de los Programas PAES y PEAMA”. Cohorte 2011-1.

Dimensiones	Grado de acuerdo				
	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. De acuerdo	5. Muy de acuerdo
Componente Académico	3,6	9,3	18,1	43,8	25,3
Bienestar Emocional	3,5	7,7	21,5	42,3	24,9
Percepción de Cambio	4,0	10,0	19,1	41,8	25,1
Bienestar Personal	2,5	10,3	20,3	42,9	23,9
Bienestar Social	3,9	9,2	20,7	41,2	24,9
Bienestar Físico	3,5	7,7	21,5	42,3	24,9
Bienestar Material	12,3	17,1	28,8	24,0	17,7

Los resultados del porcentaje de respuestas según el grado de acuerdo con el impacto que la UN tuvo sobre las dimensiones del instrumento “Escala para determinar el impacto de los Programas PAES y PEAMA” para la admisión especial PEAMA, se muestran en la tabla 7. La dimensión mejor evaluada fue la relacionada con el **Componente Académico**. La mayoría de los estudiantes que participaron diligenciando el instrumento (el 44,6%), coincidió en estar “De acuerdo” y el 21,4% “Muy de acuerdo” con el aporte en sus vidas de esta dimensión. En contraste, un 6,2% y un 10,7% estuvieron “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo” respectivamente con dicho aporte.

La segunda dimensión mejor evaluada fue **Percepción de Cambio**. El 43,3% de los estudiantes que diligenciaron el instrumento, estuvieron “De acuerdo” con que la UN les facilitó adquirir herramientas para adaptarse a los cambios, y un 21,8% adicional estuvo “Muy de acuerdo” con esta afirmación. Mientras que el 6,2% y 10,5% indicaron respectivamente estar “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo”.

En tercer lugar, se posicionó la dimensión **Bienestar Emocional**. El 42,9% de los estudiantes que diligenciaron el instrumento en cada una de las dimensiones, mencionaron estar “De acuerdo”, y un 19,0% adicional, “Muy de acuerdo”. Mientras que un 3,5% y un 7,7% (para cada dimensión),

reportaron estar “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo” respectivamente con las anteriores afirmaciones.

El **Bienestar Personal** se ubicó en el cuarto lugar. El 40,3% estudiantes, estuvieron “De acuerdo” y el 20,8% “Muy de acuerdo”, con que la universidad les aportó habilidades para resolver sus problemas, tomar decisiones y adaptarse a los cambios, fortalecer sus capacidades y competencias, y desarrollar su autonomía para asumir sus proyectos de vida. Por otra parte, el 5,0% y el 11,7% estuvieron “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo” respectivamente, con que la universidad les aportara en su Bienestar Personal.

El 38,9% y el 16,1% de los estudiantes que diligenciaron el instrumento, coincidieron en estar “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” con que la UN les aportó en el mejoramiento de su **Bienestar Físico**. Mientras que un 7,1% y un 11,6% reportaron estar “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo” respectivamente, con la anterior afirmación.

En el séptimo y último lugar, se ubicó la dimensión **Bienestar Material**. Solo el 23,8% y el 17,9% manifestaron estar “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” con que la UN les aportó al mejoramiento de sus condiciones económicas. En contraste, el 12,5% y el 23,2% indicaron estar “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo” con dicha afirmación, lo cual permite evidenciar que los apoyos socioeconómicos en el caso de los PEAMA también fueron insuficientes para beneficiar a esta población.

Tabla 7. Porcentaje de respuestas según el grado de acuerdo con el impacto que la UN tuvo en los estudiantes PEAMA, frente a las dimensiones del instrumento “Escala para determinar el impacto de los Programas PAES y PEAMA”. Cohorte 2011-1.

Dimensiones	Grado de acuerdo				
	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. De acuerdo	5. Muy de acuerdo
Componente Académico	6,2	10,7	17,1	44,6	21,4
Bienestar Emocional	6,2	10,5	21,4	42,9	19,0
Percepción de Cambio	3,6	10,3	21,0	43,3	21,8
Bienestar Personal	5,0	11,7	22,3	40,3	20,8
Bienestar Social	7,4	11,2	22,9	38,1	20,5
Bienestar Físico	7,1	11,6	26,2	38,9	16,1
Bienestar Material	12,5	23,2	22,6	23,8	17,9

Los anteriores resultados, permitieron evidenciar que los estudiantes PAES y PEAMA coincidieron en que el Componente Académico fue en primer lugar, el que mayor aporte les dio a sus vidas al pasar por la UN. El Bienestar Emocional en ambos tipos de admisión especial lo ubicaron en

el tercer lugar, en este mismo los estudiantes PAES ubicaron el Bienestar Físico; y el Bienestar Material en ambos casos estuvo en el último lugar. Los estudiantes PAES mencionaron que la UN en segundo lugar les aportó más en su Bienestar Personal, mientras que los PEAMA en esta posición ubicaron mayor aporte la Percepción del Cambio. Esto se puede dar debido a que el PEAMA debe abordar con mayor fuerza este tema debido a que sus estudiantes deben pasar por dobles procesos de adaptación en la etapa inicial y en la etapa de movilidad.

En cuarto lugar de mayor aporte los estudiantes PAES posicionaron la Percepción del Cambio, mientras que los PEAMA ubicaron en esta posición aportes en la Dimensión Personal. En quinto lugar, los estudiantes PAES y PEAMA ubicaron la dimensión Bienestar Social y los PEAMA en sexto lugar ubicaron el Bienestar Físico.

Con el fin de presentar un análisis más concreto, a continuación se presentarán los resultados comparativos entre los PAES y PEAMA, tomando las categorías *de acuerdo* y *muy de acuerdo* como una sola. En términos generales, más de la mitad de los estudiantes y egresados que diligenciaron el instrumento, entre el 55,68% y 68,31%, reportaron estar de acuerdo en que la UN le ha aportado a su bienestar en las distintas dimensiones, a excepción de la dimensión de Bienestar Material que tuvo el porcentaje más bajo con 41,72%. Lo anterior, puede deberse a que los programas del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico tales como el Apoyo de Alimentación, el Apoyo para el Alojamiento o el Apoyo de Transporte, se otorgan mediante convocatoria, y de acuerdo a vulnerabilidad socioeconómica. Si bien es cierto, los estudiantes PAES y PEAMA tienen alta su situación de vulnerabilidad socioeconómica (51,26% de los admitidos son estrato socioeconómico 1), el 7,36% de los estudiantes que ingresan por admisión regular, es decir, aproximadamente 5.872 admitidos también tienen dicha vulnerabilidad, por lo que al competir, no todos los estudiantes de admisión especial, logran obtener un cupo de estos apoyos.

Como se muestra en la figura 50, los estudiantes PAES que participaron diligenciando el instrumento, reportaron niveles un poco mayores de acuerdo que los PEAMA. Estos datos son interesantes si se toma en cuenta que existe un mayor número de acciones para estudiantes PEAMA que para estudiantes PAES. Las dimensiones en las que se reportó mayor impacto (tomando las categorías *de acuerdo* y *muy de acuerdo* como una sola) fueron Componente Académico (69,04% PAES y 66,07% PEAMA), Percepción de Cambio (66,92% PAES y 65,08% PEAMA), Bienestar Emocional (67,23% PAES

y 61,9% PEAMA), Bienestar Personal (66,85% PAES y 61,03% PEAMA), y Bienestar Social (66,15% PAES y 58,57% PEAMA). El impacto en la dimensión de Bienestar Físico fue menor que en las demás dimensiones (55,89% PAES y 55,03% PEAMA), y como ya se mencionó la dimensión con porcentajes más bajos fue Bienestar material (41,73% PAES y 41,67% PEAMA), siendo ésta la dimensión con los porcentajes más altos de desacuerdo (29,42% PAES y 35,71% PEAMA, tomando las categorías en *desacuerdo* y *muy en desacuerdo* como una sola).

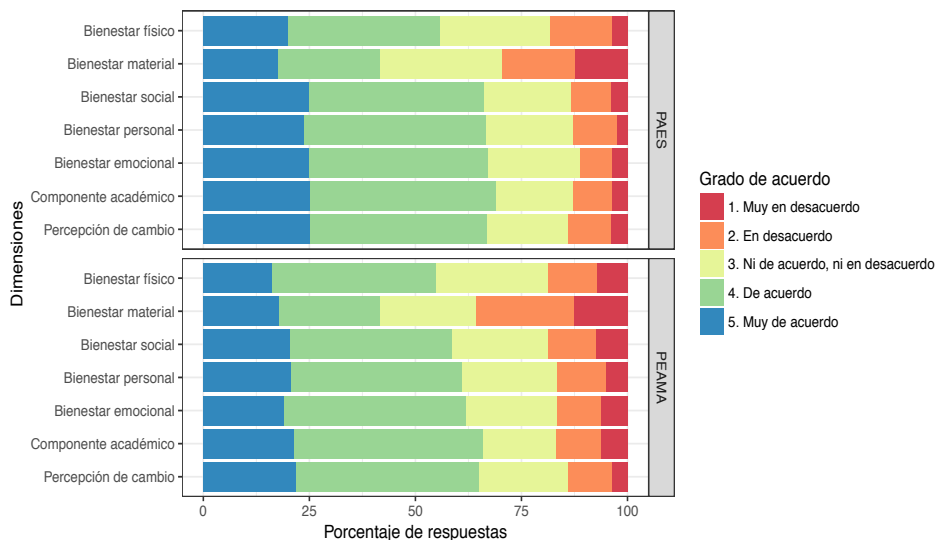


Figura 50. Grado de acuerdo desagregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a las dimensiones analizadas del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA, por tipo de admisión. Cohorte 2011-1.

Los resultados según la Sede Andina a la que pertenecían los estudiantes que diligenciaron el instrumento, se muestran en la figura 51. Se puede observar que al comparar entre todas las Sedes, los estudiantes PAES y PEAMA de la Sede Manizales percibieron que la UN tuvo un mayor impacto en su Bienestar, comparado con las demás sedes. La sede que reportó un mayor desacuerdo, fue la Sede Palmira. De nuevo, la dimensión en la que la UN tuvo menor impacto fue en Bienestar Material, excepto para la sede Manizales donde a pesar de ser la dimensión con más personas en desacuerdo (21,25% en desacuerdo o muy en desacuerdo), la cantidad de personas que estuvieron de acuerdo en que les impacto de manera positiva fue relativamente alta (71,25% de acuerdo o muy de acuerdo).

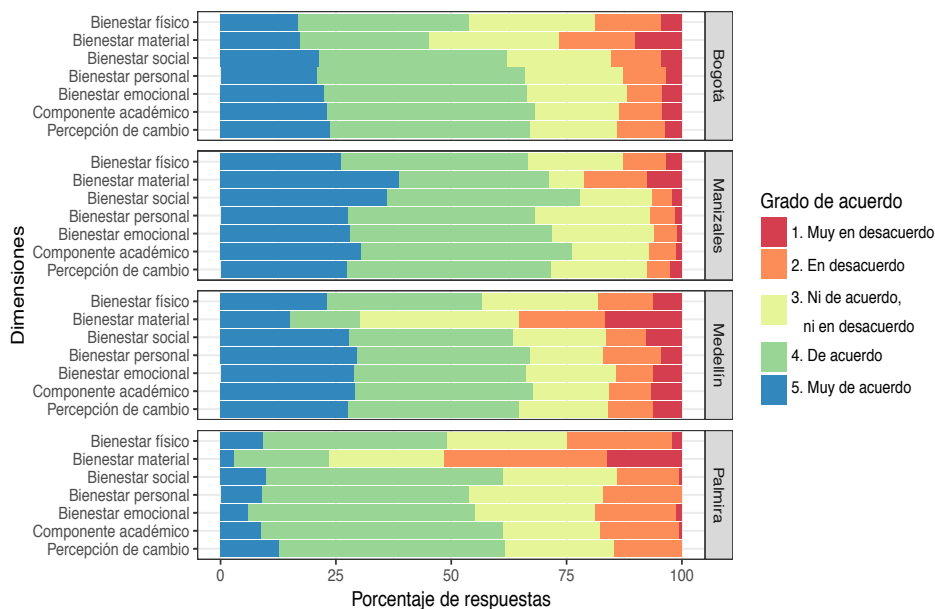


Figura 51. Grado de acuerdo desagregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a las dimensiones analizadas del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según Sede Andina. Cohorte 2011-1.

En la figura 52 se presenta el porcentaje de respuestas que estuvieron de acuerdo (agregando de *acuerdo* y *muy de acuerdo* en una única categoría), y las que estuvieron en desacuerdo (agregando *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo* en una única categoría), con el impacto de la UN en cada dimensión de Bienestar, según la Sede Andina a la que pertenecían. La sede Palmira fue la que reportó el menor porcentaje de acuerdo, en el impacto que la UN tuvo en todas las dimensiones. Además, fue la sede que reportó un mayor grado de desacuerdo del impacto en casi todas las categorías, excepto la dimensión Percepción de Cambio, donde fue superada por la sede Medellín, y en Bienestar Social que fue superada por las Sedes Bogotá y Medellín. La sede Manizales, fue la que tuvo un porcentaje mayor de acuerdo, en que la UN impactó en todas las dimensiones, e igualmente reportó un menor porcentaje de respuestas que indicaron estar en desacuerdo en que la UN les impactó en las diferentes dimensiones. Lo anterior, se puede corroborar en la tabla 8.

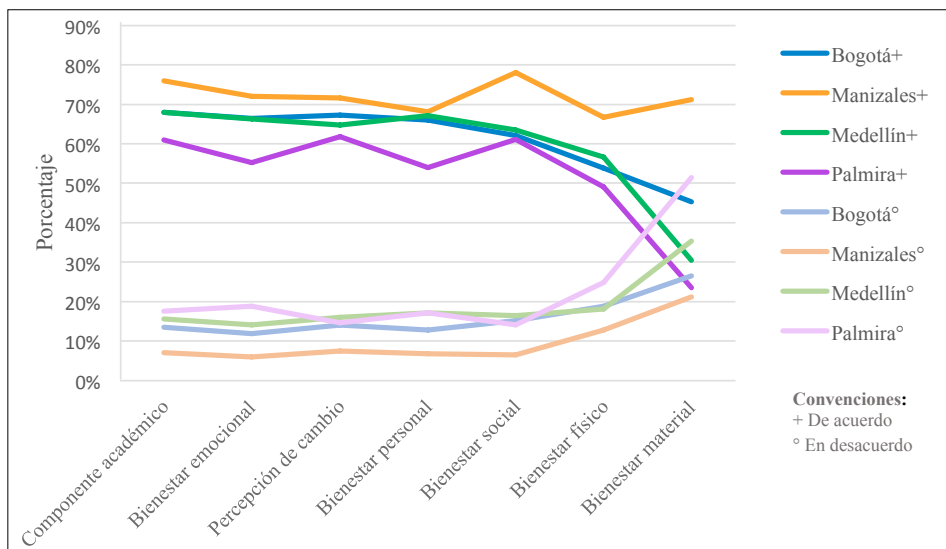


Figura 52. Grado de acuerdo agregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a las dimensiones analizadas del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según Sede Andina. Cohorte 2011-1.

Tabla 8. Porcentaje específico de acuerdo y desacuerdo con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a las dimensiones analizadas del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según por Sede Andina. Cohorte 2011-1.

Sede Andina	De Acuerdo	B. Emocional	B. físico	B. personal	B. social	B. material	Comp. académico	Percep. Cambio
Bogotá	No	11,9	18,8	12,8	15,2	26,5	13,6	14,1
Bogotá	Si	66,4	53,8	66	62,1	45,2	68,3	67,3
Manizales	No	6	12,8	6,8	6,5	21,2	7,1	7,5
Manizales	Si	72	66,7	68,2	78	71,2	76,2	71,7
Medellín	No	14,1	18,1	17,1	16,5	35,3	15,7	16
Medellín	Si	66,3	56,6	67,2	63,5	30,4	67,6	64,7
Palmira	No	18,8	24,8	17,1	14,1	51,5	17,6	14,7
Palmira	Si	55,3	49	54	61,2	23,5	61,3	61,8

Los resultados por tipo de programa PAES Y PEAMA se muestran en la figura 53 y los datos específicos en la tabla 9. En general, el mayor impacto lo reportaron los admitidos a través del programa PAES Mejores Bachilleres de Municipios Pobres y el menor los PEAMA Sede Caribe y Sede Amazonia. Para PAES Comunidades Indígenas, el impacto más alto fue en Bienestar Emocional y en Percepción de Cambio. En el caso de PAES Mejores Bachilleres, las dimensiones más altas fueron Componente Académico y Bienestar Emocional. Para PAES Mejores Bachilleres de Municipios

Pobres todas las dimensiones estuvieron por encima de 68% a excepción de Bienestar Físico y Material. PAES Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal reportó un alto impacto en el Componente Académico y en Bienestar Social.

Por otra parte, para el programa PEAMA Sede Amazonia las dimensiones que más impactaron fueron el Componente Académico y el Bienestar Emocional. A los PEAMA Sede Caribe, les impacto principalmente el Componente Académico, la Percepción de Cambio y el Bienestar Físico. Finalmente, donde más impacto al PEAMA Sede Orinoquia fue en la Percepción de Cambio y en el Componente Académico.

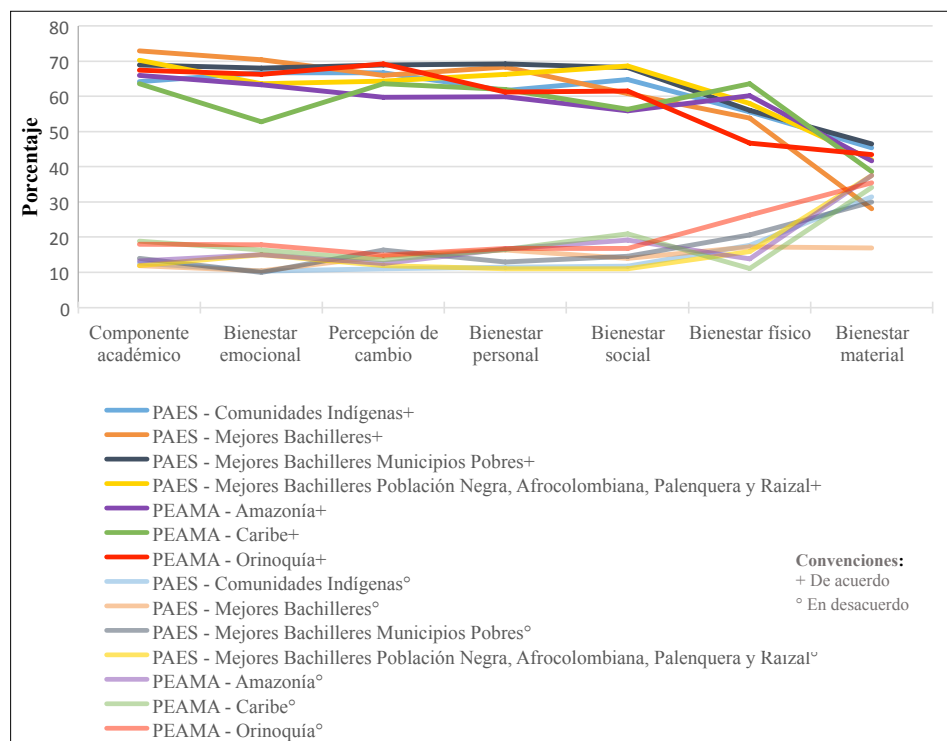


Figura 53. Grado de acuerdo agregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a las dimensiones analizadas del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según tipo de admisión especial. Cohorte 2011-1.

Tabla 9. Porcentaje específico de acuerdo y desacuerdo con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a las dimensiones analizadas del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, Según tipo de admisión especial. Cohorte 2011-1.

Programa	De acuerdo	Comp. Académico	B. emocional	Percep. cambio	B. personal	B. social	B. físico	B. material
PAES – Indígenas	Si	64,2	66,7	66,7	61,6	64,8	55,6	45,4
	No	12,7	10,4	11,1	11,4	11,9	17,7	31,5
PAES–Mejores Bachilleres	Si	73,0	70,4	66,0	68,4	60,8	53,8	28,0
	No	12,0	10,4	14,7	16,4	14,0	17,3	17,0
PAES – MBMP	Si	69,0	68,0	69,0	69,3	68,2	56,0	46,5
	No	14,0	10,0	16,3	12,9	14,6	20,7	30,0
PAES–Población Afrocolombiana*	Si	70,2*	63,6	64,3	66,2	68,6	57,9	42,0
	No	11,9	15,0	11,9	11,0	11,1	15,9	37,5
PEAMA–Amazonia	Si	66,0	63,3	59,7	59,8	55,8	60,2	41,7
	No	13,2	15,0	12,5	16,7	19,2	13,9	37,5
PEAMA – Caribe	Si	63,6	52,7	63,6	62,0	56,4	63,6	38,6
	No	18,9	16,4	13,6	16,5	20,9	11,1	34,1
PEAMA – Orinoquia	Si	67,5	66,3	69,3	61,2	61,6	46,8	43,4
	No	18,0	17,9	14,9	16,7	16,8	26,3	35,5

* Los estudiantes PAES Población Afrocolombiana, fueron los que reportaron el mayor porcentaje de acuerdo para la dimensión académica, frente a todas las dimensiones del instrumento. Lo anterior indica que esta población percibió el mayor impacto en el componente académico.

En lo que sigue se desagregaron los resultados específicos a cada dimensión:

La dimensión **Componente Académico**, que fue la que se calificó con el impacto más alto, incluyó el acceso a oportunidades académicas, a mejorar el rendimiento, el facilitar la permanencia y el acompañamiento para terminar la carrera en los tiempos previstos, entre otros. El mayor nivel “Muy de acuerdo” y “De acuerdo” en esta dimensión lo reportaron las personas de PAES Mejores Bachilleres (73%), y PAES Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal (70,23%). En contraste, el menor porcentaje fue para las personas PEAMA Sede Caribe (63,64%). Con respecto a las Sedes Andinas, Manizales se destacó con 85,71% para PEAMA y 71,15% para PAES. Las personas que mencionaron que la UN no les aportó en su Dimensión Académica fueron el 12,88% de PAES y el 16,87% de PEAMA.

En la dimensión de **Bienestar Emocional** la mayoría de personas tuvieron porcentajes de acuerdo (65,93%). Esta dimensión incluyó dos escalas: *Autoestima* y *Manejo de emociones*. Como se observa en la figura 54, para PAES y para PEAMA hubo un mayor nivel de “Muy de acuerdo” y “De acuerdo” sobre la Autoestima que sobre el Manejo de emociones. Entre 65,08% y 69,49% de los participantes reportaron que la Universidad les ha ayudado a mejorar su autoestima, a reconocer sus capacidades y a sentirse

una persona digna de aprecio al igual que los demás. En el manejo de emociones, el 63,85% de los PAES y el 57,14% de los PEAMA, estuvo de acuerdo con que la UN les ha permitido manejar el estrés y desarrollar habilidades para resolver los problemas de manera asertiva.

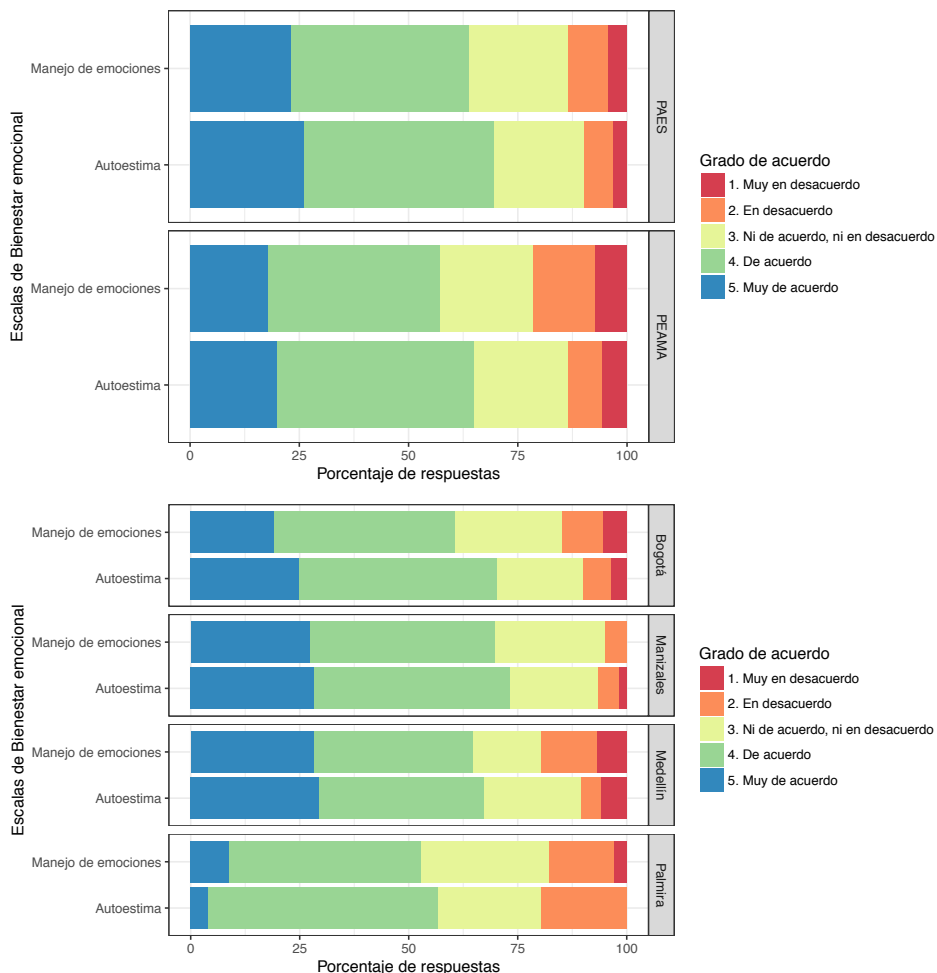


Figura 54. Grado de acuerdo desagregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a la dimensión Bienestar Emocional del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según tipo de admisión especial (parte superior), y Sede Andina (parte inferior). Cohorte 2011-1.

En cuanto al tipo de admisión, los porcentajes más altos de quienes reportaron que la UN no les aportó en esta dimensión, fueron: PEAMA Sede Orinoquia 17,89%, Sede Caribe 16,36%, y PAES Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal y PEAMA Sede Amazonia cada una con un 15%.

Con relación a las Sedes Andinas, la Sede Manizales fue la que más de acuerdo estuvo con el impacto en ambas escalas del Bienestar Emocional, mientras que la Sede Palmira fue la que menos de acuerdo estuvo. La Sede Medellín fue la que mayor desacuerdo obtuvo en el aporte de la UN en el manejo de las emociones, autocontrol y control del estrés y la sede Palmira la que presentó un mayor desacuerdo en el aporte relacionado con la autoestima de las personas.

En la dimensión **Percepción de cambio**, el 66,92% de los estudiantes PAES y el 65,08% de los estudiantes PEAMA estuvieron de acuerdo en que la Universidad contribuyó al mejoramiento de sus condiciones de vida y a su crecimiento a nivel personal. Los programas con porcentajes de “Muy de acuerdo” y “De acuerdo” más altos fueron PEAMA Sede Orinoquia con 63,9% y PAES Mejores Bachilleres de Municipios Pobres con 69%. El 13,95% de los participantes reportaron que la UN no les aportó en este campo; los programas con porcentajes más alto de desacuerdo fueron PAES Mejores Bachilleres de Municipios Pobres con 16,33% y PEAMA Sede Orinoquia con 14,91% y PAES Mejores Bachilleres cada uno con 14,66%.

La Sede Manizales fue la que reportó tener un mayor porcentaje de “Muy de acuerdo” y “De acuerdo” en la dimensión de Percepción de Cambio con un 71,67%, seguido por la sede Bogotá con 66,26%, luego la sede Medellín con 64,71% y por último, la sede Palmira con un 61,76%. La sede Medellín fue la que en mayor desacuerdo se mostró (16,01%), con el impacto de la UN en su Percepción de Cambio, le siguió la Sede Palmira (14,71%), luego la Sede Bogotá (14,09%), y finalmente la Sede Manizales (7,5%).

En cuanto a la dimensión de **Bienestar Personal** (figura 55), el 66,85% de PAES y el 61,04% de PEAMA manifestaron que la UN les aportó en temas de competencia personal, resolución de problemas y autodeterminación; se destacaron los Programas PAES Mejores Bachilleres de Municipios Pobres con 69,27% y PAES Mejores Bachilleres con 68,36%. Un 16,67% de personas de PEAMA y un 12,87% de personas PAES reportaron que la UN no les aportó en Bienestar Personal.

Para el caso de la escala *Competencia personal*, los estudiantes reportaron estar de acuerdo con que la Universidad les permitió mejorar sus habilidades de manejo del tiempo, sus hábitos de estudio y las habilidades de liderazgo (63,65% PAES y 61,31% PEAMA). En la escala *Resolución de problemas*, un 69,23% de los estudiantes PAES y 56,35% de PEAMA, estuvieron de acuerdo con que en la Universidad les han enseñado a tomar decisiones, adaptarse a los cambios y a saber que existen distintas formas de resolver un problema.

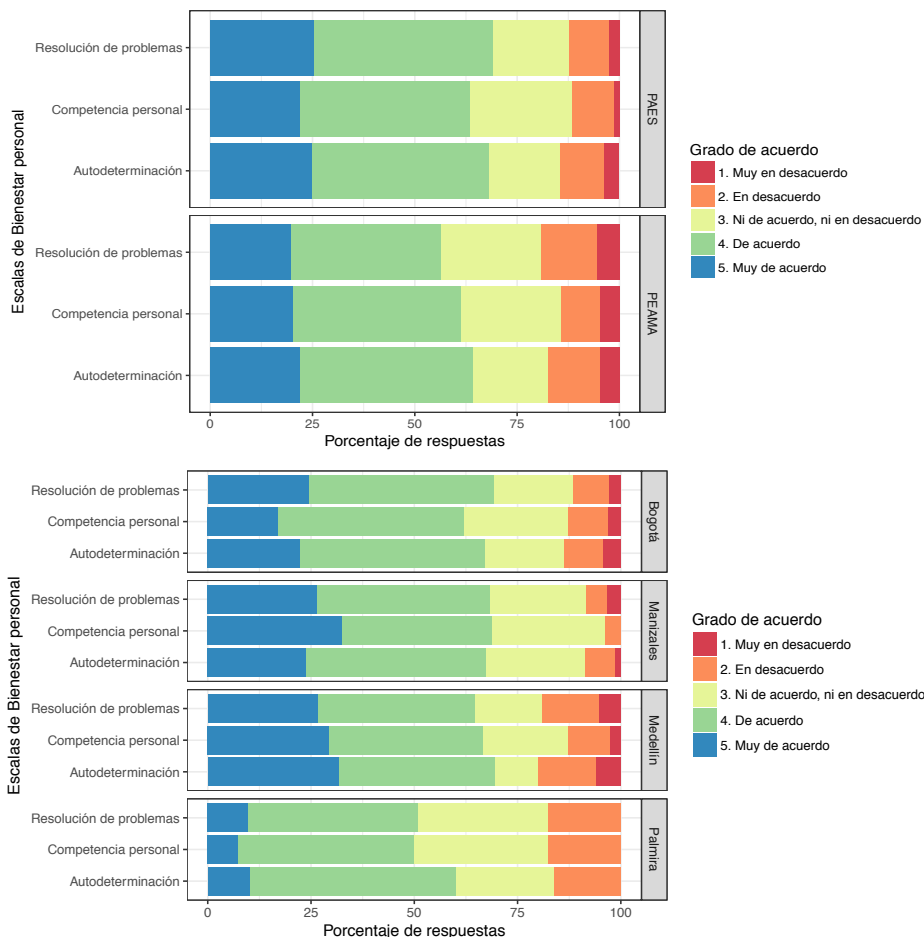


Figura 55. Grado de acuerdo desagregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a la dimensión Bienestar Personal del instrumento "Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA", según tipo de admisión especial (parte superior), y Sede Andina (parte inferior). Cohorte 2011-1.

En la escala *Autodeterminación* se incluyeron ítems como: "Me han permitido fortalecer mis habilidades para defender mis propias ideas" y "Me han enseñado a que puedo conseguir lo que me propongo si me esfuerzo". Teniendo en cuenta lo anterior, el 68,27% de los PAES y 64,29% de los PEAMA estuvieron "De acuerdo" con que la Universidad les ha motivado a construir su propio criterio y a seguirlo. Las sedes Bogotá, Manizales y Medellín tuvieron valores similares de acuerdo en las tres escalas del Bienestar personal. La Sede Palmira presentó valores más bajos en las tres escalas, en comparación con las demás sedes andinas. La Sede con menor número de personas en desacuerdo en el impacto en las tres escalas fue la sede Manizales y las de mayor número fueron Medellín y Palmira.

Con respecto a la dimensión **Bienestar Social**, los estudiantes respondieron en su mayoría (66,15% PAES y 58,57% PEAMA), que la UN les aportó en esta dimensión de su vida. Sin embargo, el 13,15% de PAES y 18,57% PEAMA se mostraron en desacuerdo. Esta dimensión se evaluó en dos partes: relaciones interpersonales y actividades de tiempo libre; las evaluaciones fueron más favorables para esta última (figura 56). Para la escala *Relaciones interpersonales* se encontró que 64,62% de PAES y 53,74% de PEAMA afirmaron que la UN les brindó la posibilidad de conformar redes de apoyo, de fortalecer sus habilidades comunicativas y de mantener sus vínculos étnicos, entre otros.

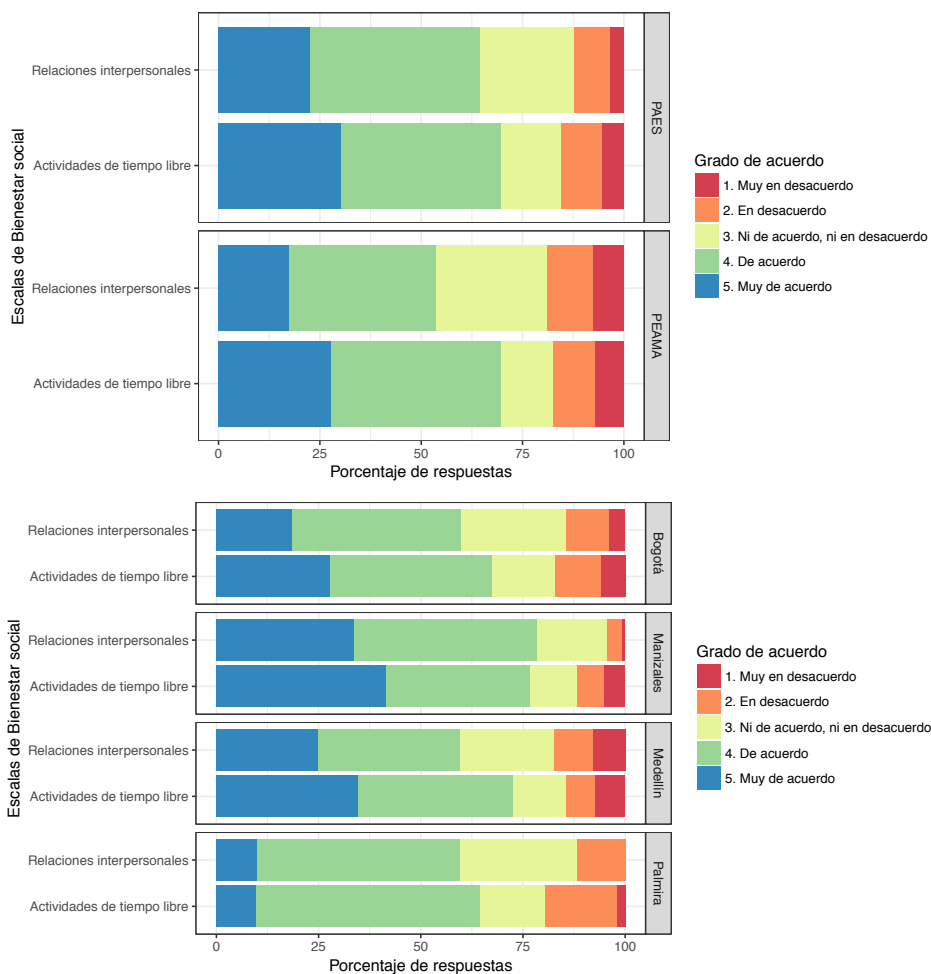


Figura 56. Grado de acuerdo desagregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a la dimensión Bienestar Social del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según tipo de admisión especial (parte superior), y Sede Andina (parte inferior). Cohorte 2011-1.

En cuanto a las *actividades de tiempo libre*, el 69,74% de los estudiantes PAES y el 69,84% de los PEAMA que diligenciaron el instrumento, respondieron que la UN les brindó espacios para realizar actividades deportivas y culturales u otras actividades que les permitieron relajarse. Los programas PAES Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal y PAES Mejores Bachilleres de Municipios Pobres fueron los programas que más calificaron que la UN les había aportado en su bienestar social (68,57% y 68,2% cada uno respectivamente).

Los programas con mayor número de personas en desacuerdo fueron PEAMA Sede Caribe con un 20,91% y PEAMA Sede Amazonia con 19,17%. Igualmente, se observa que la Sede que más dijo que la UN les había aportado en ambas escalas de Bienestar Social fue la Sede Manizales y la que tuvo más desacuerdo en *Actividades de tiempo libre* fue la Sede Palmira, mientras que en *Relaciones interpersonales* fue la Sede Medellín.

En la figura 57 se presentan los resultados de la dimensión de **Bienestar Físico**, que se refiere a la Salud, al estilo de vida y a los servicios de salud. Un 55,9% de PAES y 55,03% de PEAMA reportaron que la UN les aportó a su bienestar en este ámbito. Esta fue la única dimensión en la que PEAMA Sede Amazonia y Sede Caribe tuvieron porcentajes de impacto más altos que los otros programas. Un 18,38% de PAES y un 18,78% de PEAMA manifestaron que la UN no les había aportado en bienestar físico.

Los programas que tuvieron mayores porcentajes de desacuerdo fueron PEAMA Sede Orinoquia 26,32% y PAES Mejores Bachilleres de Municipios Pobres 20,67%. En la escala de *Salud* 61,11% de las personas de PEAMA y 56,41% de PAES estuvieron de acuerdo con que la UN aportó a su salud física y mental a través de la información que les brindó, frente a 18,97% de PAES y 15,87% de PEAMA que no lo consideraron así.

En *Estilo de vida* se incluyeron preguntas como la Universidad “me ha ayudado a mejorar mis hábitos alimentarios” y “a conocer estrategias para promover el bienestar de mi salud”. Frente a estos ítems, los estudiantes respondieron que estaban de acuerdo con que la UN les hubiera aportado a su estilo de vida en un 55,19% en el caso de PAES y 54,17% en el de PEAMA. Un 20,83% de los PEAMA y 19,23% de PAES consideró que no estaba de acuerdo con que la UN les hubiera ayudado a mejorar su estilo de vida.

Con respecto a los *Servicios de salud*, se evidenció que el 56,54% de PAES y el 47,62% de los PEAMA, estuvieron “De acuerdo” con que la UN les brindó acceso a los servicios de salud y que estos fueron satisfactorios, mientras

que un 19,05% de PEAMA y 15,77% de PAES no se mostraron de acuerdo con las afirmaciones realizadas. Además, los resultados por Sede Andina muestran que en la Sede Manizales se tuvo un porcentaje mayor de grado “De acuerdo” con el impacto en las escalas de Salud y Estilo de vida, en contraste la Sede Palmira fue la que presentó un mayor número de personas en desacuerdo con el impacto en los Servicios de Salud (32,35%), y en el Estilo de vida (29,41%) en la escala de Servicios de salud, la Sede Bogotá fue la que tuvo mayor impacto (56%) y a su vez un mayor desacuerdo (21,08%). Este resultado fue muy similar al obtenido en las demás Sedes.

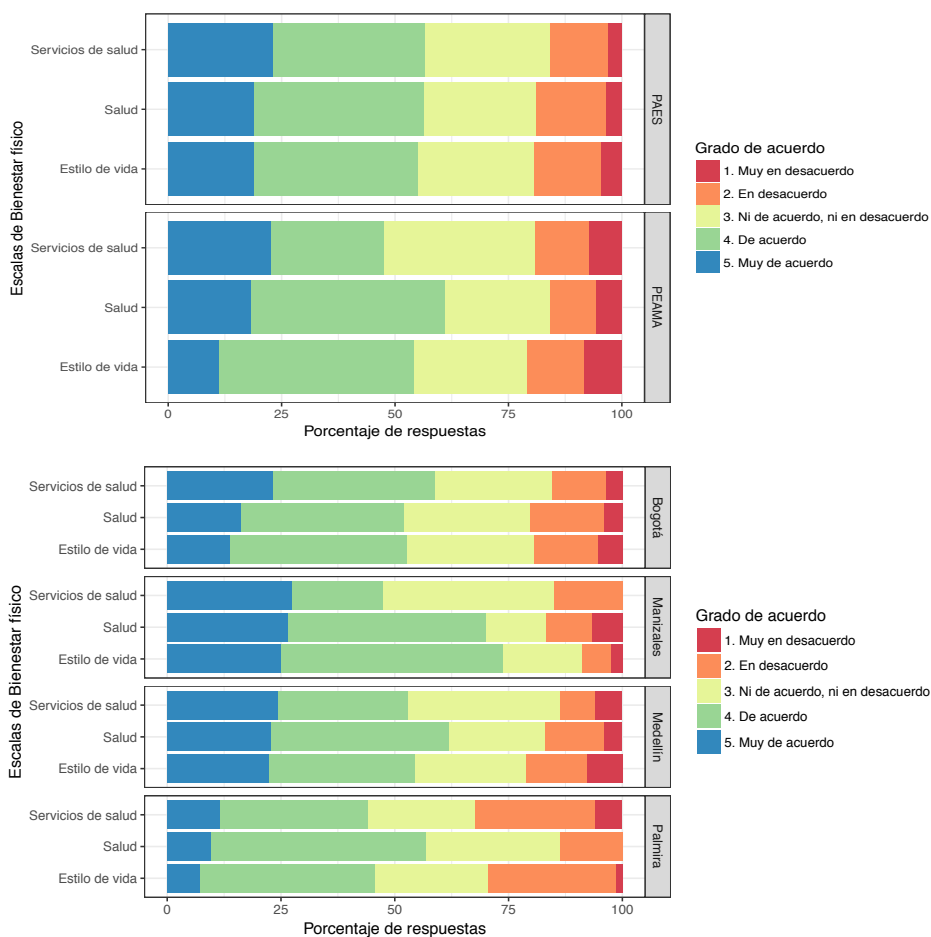


Figura 57. Grado de acuerdo desagregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a la dimensión Bienestar Físico del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según tipo de admisión especial (parte superior), y Sede Andina (parte inferior). Cohorte 2011-1.

Por último, para evaluar **Bienestar Material** se indagó por las condiciones materiales brindadas por la UN. El 41,73% de los estudiantes PAES y el 41,67% de los estudiantes PEAMA reportaron que cuando lo necesitaron, la UN les dio apoyo en alimentación, transporte o vivienda. En el tema de alimentación, un 49% de personas de PEAMA y un 43% de PAES, respondieron haberlo recibido cuando lo necesitaron y que a su vez estos apoyos contribuyeron a su bienestar.

El 33% de los PEAMA y el 27% de los PAES, reportaron que la UN no les brindó Apoyo Alimentario cuando lo necesitaron. Con respecto al Transporte, el 50% de los PAES y el 43% de los PEAMA afirmó estar de acuerdo en que la UN los apoyó, mientras un 27% de los PAES y un 24% de los PEAMA no se sintieron apoyados. En cuanto al Apoyo Para el Alojamiento, el 31% de los PAES y 26% de los PEAMA dijeron que la UN les brindó apoyo para acceder a vivienda, comparado con un 36% de PAES y un 52% de PEAMA que dijeron no haber recibido tal apoyo por parte de la UN a pesar de necesitarlo.

La sede obtuvo los resultados más altos, en relación con el grado de acuerdo con el impacto que generó la UN con relación al bienestar material, fue Manizales con un 71,25%, seguida por Bogotá con un 45,24%, luego Medellín con un 30,39% y finalmente Palmira con 23,53%. En contraste, quienes dijeron que estaban en desacuerdo fueron estudiantes de la Sede Palmira (51,47%), luego la Sede Medellín (35,29%), seguido por la Sede Bogotá (26,49%), y finalmente la Sede Manizales (21,25%).

Finalmente, los programas que dijeron estar más de acuerdo en que la UN les aportó en su Bienestar Material fueron los PAES Mejores Bachilleres de Municipios Pobres con 46,5% de personas “De acuerdo” y los PAES Comunidades Indígenas con 45,37%. Los PAES de la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal y PEAMA Amazonia fueron los programas con un mayor número de personas “De acuerdo” en que la UN les aportó a su Bienestar Material, cada una con un 37,5%.

¿Cómo fue la experiencia de los estudiantes que ingresaron a través de PAES y PEAMA en el 2011-1, con el Sistema de Bienestar Universitario?

En este apartado se recopilan las experiencias de los estudiantes con el Sistema de Bienestar Universitario (Acuerdo 007 de 2010 del Consejo Superior Universitario), así como los datos que muestran el nivel de participación por cada una de sus áreas, y la relación que existe o no con el desenlace académico.

Para algunos estudiantes de este estudio, el Sistema de Bienestar Universitario se destacó por ofrecer ayuda y estar pendiente de los estudiantes PAES y PEAMA “han habido eventos y reuniones especiales ofrecidos para nosotros, y además de eso, la parte de bienestar siempre ha estado más pendiente de nosotros que del resto” (Miguel, E4).

En ciertos casos Bienestar Universitario facilitó directamente la permanencia en la UN, como César relataba: “Yo me he beneficiado mucho con Bienestar con E. y con D., ellas han influenciado mucho en mi permanencia aquí en Bogotá, porque en el 2012 que falleció mi papá yo ya no tenía ese apoyo económico, pedí préstamo en ICETEX, y en eso vinieron varios paros y me estaba comiendo la plata, y yo les dije necesito trabajar o no puedo estudiar más. Entonces ellas movieron cielo y tierra, y abrieron el programa Promotores de convivencia y conocí a la doctora L. y la trabajadora social de acá, y ella me daba apoyo, y yo trabajé durante tres años en la U, y eso me mantuvo muy bien” (E2).

Al preguntarle cómo le había ayudado la UN, para mejorar sus condiciones de vida acá en Bogotá él respondió “¿Cuánto? Todo, si no hubiese sido por ese trabajo, no hubiera estudiado 2013, 2014, 2015 y parte del 2016, trabajé en biblioteca, en la unidad de deporte, una ayuda importante” (E2).

El contar con espacios distintos al académico, contribuyó al desarrollo integral de los estudiantes, como decía Erick, participar en espacios de Bienestar ayuda a: “Que no seas una persona solo metida en lo académico, cerrada. Puedes partir tu tiempo en tener relaciones, amistades, crear tiempo para compartir, soltar el miedo de tener que hablar con otras personas, [de] no ser bueno para expresarte oralmente en grupo, [o de] dar a conocer tu opinión, que al principio da miedo, pero al soltarte, adquieres esa experiencia y esa seguridad en ti. [Estas] son habilidades y aptitudes que te ayuda [a adquirir] la universidad, [aprendes] a crecer, a ir mejorando, cosas que en la vida profesional te pueden ayudar mucho. En una investigación que yo hice, miré los cambios en habilidades y aptitudes durante la universidad y a qué se debía, y se veía que eran las cosas de bienestar, del tiempo libre” (E6).

Por el contrario, otros estudiantes manifestaron insatisfacción con la labor realizada por Bienestar, expresaban que Bienestar no brindaba el apoyo cuando ellos lo necesitaban; por ejemplo Pedro relataba:

“No, y de hecho de cierta manera era algo frustrante asistir a programas, pues a buscar auxilios o programas que tuviera bienestar

abiertos para cualquier persona. [Gestioné] auxilios económicos, pedí una reubicación, pedí alimentación, hasta busqué trabajo en la Universidad, y a todas me decían que no. Entonces, si se me negaba todo eso, yo decía “no, ¿para qué me esfuerzo más por ese lado?, más bien sigamos trabajando por fuera” de hecho la universidad me apoyó en algunos eventos culturales que tuvimos acá, pero porque lo presentábamos desde la fundación pero a mí como estudiante, no” (G13).

Además, no recibió apoyo para solicitar el congelamiento del crédito del ICETEX y según manifestaba él, ésta no era una situación excepcional: “Muchos compañeros de San Andrés tienen préstamo ICETEX, y yo muchas veces vi problemas que tenían con ICETEX, y que desde la oficina no se les daba respuesta. ¿A qué si se le daba respuesta oportunamente desde la oficina de ICETEX de acá?, cuando hay problemas con los pagos, pues con los seguros que se pagan semestralmente, o cuando se necesita una adición, o pues cuando tienen que probar como que, que están atrasados en la carrera, en esos temas yo veo que si son ágiles. Pero por ejemplo, para cosas que no son del diario vivir de ICETEX, la universidad se queda corta, y yo no espero que la universidad dé solución pero si por lo menos que facilite una documentación o que a través de la universidad podamos enviar los correos a ICETEX” (G13).

En el caso de Valeria, ella mencionó que no tuvo contacto con programas del Sistema de Bienestar Universitario por su PBM alto. Aunque más avanzada la entrevista comentó que sí participó en el área de Actividad Física y Deportes, tuvo apoyo de alimentación en la SPN, y participó en diferentes actividades de Acompañamiento Integral. Su apreciación pudo deberse a una visión parcializada de Bienestar, reducida a los apoyos de Gestión y Fomento Socioeconómico, con el agravante de haber tenido una mala relación con personas vinculadas a Bienestar: “La U da posibilidades, hay ayudas, yo siempre he tenido dificultades con Bienestar, y yo he tratado de ser cordial, a todo era no, pedí reubicación socioeconómica, mi PBM me quedó muy alto [...]. Ellos te ayudan es si les caes bien, y yo soy mala para adular [...]. Yo tengo una mala relación con la persona de Bienestar de la sede, yo peleé porque nos exigían más horas, es muy feo que te digan fulana no quiere que tu regreses” (E1).

Al respecto César agregó, “depende de la persona que esté atendiendo y de la persona que esté buscando ayuda, un compañero quería que le bajaran el PBM y se acercó muy agresivo. Hay administrativos muy indiferentes” (E2).

Por otro lado, algunas personas no acudieron a los programas ofrecidos por Bienestar aunque sabían de ellos, pues preferían resolver sus asuntos por sí mismos: “Siempre me llegaban correos de venga, díganos cómo están, qué necesitan, cómo lo podemos ayudar, todos los semestres, todo el tiempo, pero yo nunca respondí esos correos [...]. Quise no tener necesidad de, la necesidad siempre estaba, pero no sé, quise hacerlo por mi cuenta” (Philip, E7).

Además, la falta de confianza fue otra barrera para acudir a los servicios que presta Bienestar sobre todo a apoyos de tipo emocional.

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación para cada una de las cinco Áreas del Sistema de Bienestar Universitario:

Área de Salud

El Área de Salud tiene por objetivo promover el mejoramiento permanente de las condiciones físicas, psíquicas, mentales, sociales y ambientales en las que se desarrolla la vida universitaria, mediante programas formativos, preventivos y correctivos que incidan en la calidad y hábitos de vida saludable. Los programas que desarrolla el área son disminución de factores de riesgo en la comunidad universitaria, promoción de la salud y prevención de la enfermedad, gestión en Salud y apoyo para la atención primaria y de emergencias (Acuerdo 22 de 2018 del Consejo de Bienestar Universitario).

La participación de los estudiantes admitidos a través de los Programas PAES en los programas del Área de Salud del Sistema de Bienestar Universitario según tipo de PAES y desenlace se presenta en la figura 58. Se observó que el número de participantes en el área fue muy cambiante, el mínimo fue del 25,49% y el máximo del 52,94% para los diferentes años. El programa PAES Comunidades Indígenas tuvo participaciones anuales en el área que estuvieron entre 24,32% y 68,47%; los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres participaron anualmente entre el 30,14% y el 54,79%; la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal participó entre un 24,21% y el 56,84% y por último de los Mejores Bachilleres entre el 12,5% y hasta el 60,71%.

Por otra parte, se observó que la mayoría de los estudiantes que desertaron, tanto por razones académicas como no académicas, o bien no tuvieron ninguna participación en el área o participaron máximo un año.

En contraste, los estudiantes que tienen dos años o más de participación en los programas del área de salud tienen mayor probabilidad de graduarse o seguir siendo estudiantes.

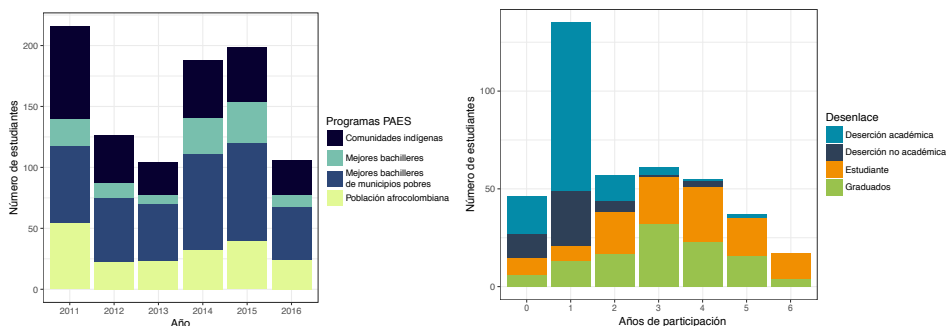


Figura 58. Participación de los estudiantes admitidos a través de los Programas PAES en los programas del área de Salud del Sistema de Bienestar Universitario, según tipo de PAES (izquierda), y desenlace (derecha). Cohorte 2011-1.

El programa *Apoyo para la Atención Primaria y de Emergencias* tuvo una participación similar para los diferentes años de estudio de la cohorte, siendo el mínimo el 6,62% y el máximo el 12,75% anualmente durante los periodos del estudio. Este comportamiento se mantuvo internamente en los programas PAES, donde para las Comunidades Indígenas se encontró un mínimo de 1,47% y un máximo de 4,9% cada año, para la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal un mínimo de 1,47% y máximo de 3,19%, para los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres un mínimo de 3,19% y un máximo de 6,37% y para los Mejores Bachilleres un mínimo de 0,49% y un máximo de 1,23%.

El programa *Disminución de Factores de Riesgo en la Comunidad Universitaria* tuvo la mayor participación en el primer año de la cohorte, con un 14,22% de la misma. Después decayó para los siguientes años hasta el 0,98%; este comportamiento se mantuvo en los programas PAES, donde para las Comunidades Indígenas se encontró en 16,22%, para la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal en 18,95%, para los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres en 13,01% y para los Mejores Bachilleres en el primer año en 5,36%, luego en todos los programas PAES decayó y llegó a ser de máximo el 1,79% de cada uno de los programas (en el año de menor participación) para los siguientes años.

El programa *Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad* tuvo la mayor participación en el primer año (45,59%), y después disminuyó para los

siguientes años quedando con un mínimo de 19,36%, este comportamiento se mantuvo en casi todos los programas PAES. Para las Comunidades Indígenas, se encontró una participación del 64,86% el primer año, y para los siguientes quedó en 20,72%. De la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal en el primer año la participación en programas del área de salud fue del 46,32% y para los siguientes años fue del 18,95%; para los Mejores Bachilleres en el primer año fue del 37,5% y los siguientes años quedó en el 17,14%. El comportamiento fue diferente en el programa para los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres que se mantuvo cercano al 30% anualmente, siendo de máximo 36,3% y de mínimo 19,86%.

El programa *Gestión en Salud* tuvo la mayor participación en el tercer y cuarto año de la cohorte, siendo del 32,84% y 39,87% de los estudiantes de la cohorte respectivamente. La participación fue inferior al 1% en los primeros tres años y fue del 10,29% para el último año. Al analizar por cada tipo de admisión, se identificó que este comportamiento se mantuvo en todos los programas PAES, donde para las Comunidades indígenas fue una participación máxima del 33,33%, para la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal del 29,47%, para los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres del 43,15% y para los Mejores Bachilleres del 55,36%.

La Participación de los estudiantes admitidos a través del PEAMA en los programas del Área de Salud del Sistema de Bienestar Universitario, en la SPN, en la Sede Andina y por años de participación versus desenlace se presenta en la figura 59. El número de participantes en el área en la SPN contó con una participación del 32,53% en el primer año y del 11,45% en el segundo. En la Sede Andina aumentó desde el 18,67% hasta el 36,15% y luego descendió hasta el 22,89% en el último año.

En la SPN el programa que tuvo mayor participación en el Área de Salud fue la Sede Amazonia con un 42,37% de los estudiantes de dicha sede, seguido por Orinoquia con el 31,08% y finalmente con el 18,18%. En la Sede Andina la participación de la Sede Caribe fue máximo del 33,33%, Orinoquia del 40,54% máximo y en Amazonia del 32,2%. Por otra parte, se observó que la mayoría de los estudiantes que desertaron, tanto académicos como no académicos, o bien no tienen ninguna participación en el área o participaciones de máximo 2 años. Después de 3 años o más de participación en los programas, el número de estudiantes que desertaron decreció rápidamente y quedaron en su mayoría graduados o estudiantes.

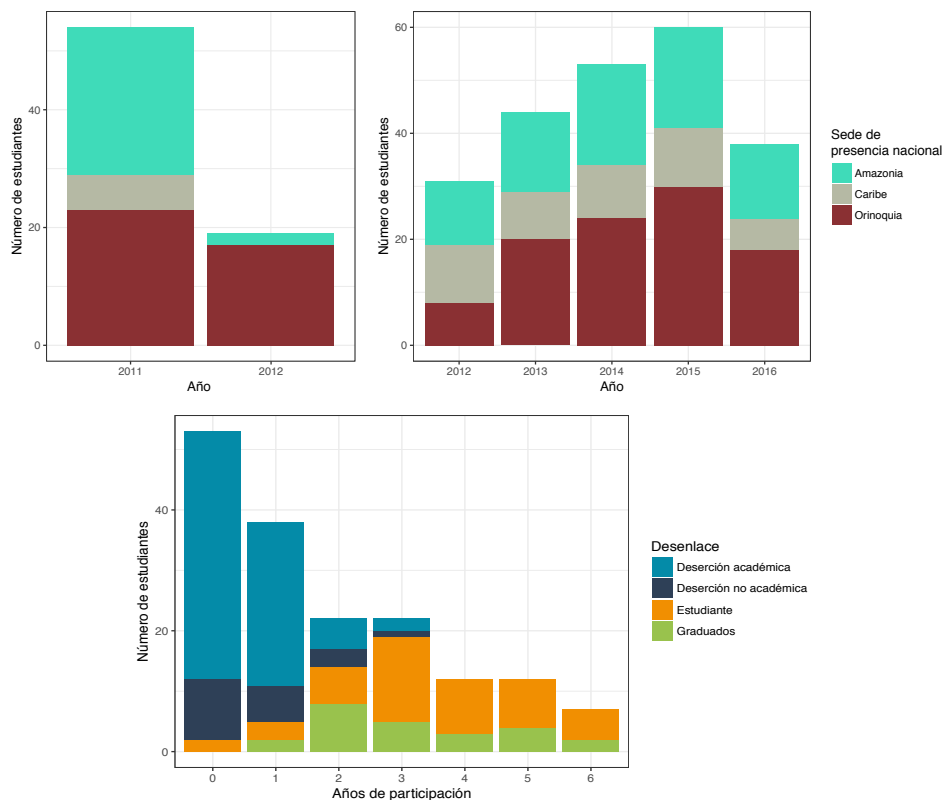


Figura 59. Participación de los estudiantes admitidos a través del PEAMA en los programas del área de Salud del Sistema de Bienestar Universitario, en la SPN (arriba izquierda), en la Sede Andina (arriba derecha), y según desenlace (abajo centro). Cohorte 2011-1.

El programa *Apoyo para la Atención Primaria y de Emergencias* tuvo en la SPN una participación del 3,61% de la cohorte, mientras en la Sede Andina fue del 7,83% la máxima. La Sede Orinoquia fue la única sede que implementó este programa y la cobertura que tuvo fue del 8,11% de los estudiantes. En la Sede Andina la mayor participación fue de los estudiantes que provenían de las Sedes Orinoquia (con un 9,46% máximo), Caribe (con un 9,09% máximo) y finalmente Amazonia (con un 8,47% máximo).

El programa *Disminución de Factores de Riesgo en la Comunidad Universitaria* tuvo en las SPN una participación máxima del 15,66% de la cohorte, mientras en la Sede Andina la participación máxima fue del 7,83%. El tipo de admisión PEAMA que mayor cobertura tuvo en la SPN fue la Sede Amazonia (42,37%), seguido de la Sede Orinoquia (1,35%), y en la Sede Caribe no hubo beneficiarios. En la Sede Andina, la mayor participación en este programa fue de los admitidos PEAMA a la Sede Orinoquia (12,16%

máximo), seguido de la Sede Caribe (9,09%), y por último la Sede Amazonia (6,78% anualmente).

El programa *Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad* tuvo una cobertura en la SPN de máximo el 8,43% de los estudiantes que ingresaron en la cohorte 2011-1 y en la Sede Andina, fue del 21,08% anual máximo. El tipo de admisión PEAMA que más participó en la SPN fue de la Sede Caribe (18,18%), seguido de la Sede Orinoquia (17,57%) y en último lugar, la Sede Amazonia (1,69%). En la Sede Andina, la mayor participación en orden consecutivo fue: del PEAMA Orinoquia (22,97%), del PEAMA Sede Caribe (27,27) y del PEAMA Amazonia (22,03%).

El programa *Gestión en Salud* tuvo en la SPN tuvo una participación anual máxima del 7,83% de la cohorte, mientras en la sede andina fue del 31,93%. En la SPN el PEAMA Sede Orinoquia fue el único que tuvo participación con un 17,57%. En la Sede Andina la mayor participación fue de la Sede Orinoquia con un 35,14%, luego la Sede Caribe con un 33,33% y por último por la Sede Amazonia con un 27,12%.

Los estudiantes PAES y PEAMA que participaron en las entrevistas, fueron beneficiarios de los programas de Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad, en específico de los servicios de odontología, psicología, medicina general, optometría, planificación familiar, oftalmología y enfermería; así como a las actividades de salud sexual y reproductiva, higiene oral y prevención del consumo de sustancias psicoactivas.

Algunos de los aspectos a resaltar de los servicios ofrecidos por el área de salud fueron: la facilidad de acceso, la posibilidad de solicitar citas por internet, la oportunidad en la atención, y la calidad del servicio. Zulay de la Sede de Palmira dijo: “siempre uno podía apartar la cita y allí estaba la odontóloga para atenderlo a uno” (G17); y Manuel de Manizales agregó: “Realmente fue una ayuda grande, porque digamos uno no tenía que desplazarse dentro la ciudad a buscar eso, sino que uno iba directamente, o sea en la misma universidad, eso queda ahí pegadito. Entonces era una muy buena ayuda porque a veces uno cuando está recién llegado se pierde en la ciudad, o pierde tiempo, más que todo es eso, se pierde tiempo, uno no está acostumbrado a demorarse 20, media hora, entre ir de un lugar a otro” (G16).

Así mismo, se destacó que ofrecer dichos servicios de salud en el campus universitario, les permitió ahorrar tiempo el cual pudieron dedicar a lo académico. Esto se observa en el relato de Miguel “Me parece muy bueno

que hay buena disponibilidad en esos servicios médicos y psicosociales, yo por ejemplo para ir a la EPS me tomaría mucho tiempo y energía. [...] yo no puedo descuidar mi estudio por ir a hacer trámites para rogar que me den una cita, acá eso me ha dado la facilidad de poder concentrarme en mis estudios al tener esos servicios a la mano, pues si considero que sí es importante y lo ha sido” (E4).

En la misma línea, los estudiantes mencionaron que preferían los servicios de salud en la Universidad porque a diferencia de los de las EPS, eran de mejor calidad, más económicos y más oportunos. Leonardo y Cristina comentaron: “Me sentía más confiado yendo a los servicios de salud de la Universidad que a los de mi EPS. Uno, pues, porque el servicio de la EPS en la que estoy es malísima en tiempo y en todo; y de alguna manera, yo veo un logo de la Universidad o algo de la Universidad, y siento confianza. Es como que, sí me atiende alguien de la universidad, es porque esa persona me va a ayudar y me va a decir las cosas como son, lo que sea, en salud, en deporte en lo que sea, en psicología también” (Leonardo, G18).

“[El servicio en la UN] era muy bueno porque por lo menos yo tenía EPS, la EPS normal, pero la EPS es un chicharrón horrible, era mejor no ir. Por lo menos, [las] cosas que perfectamente [en] la EPS te puede costar, [...] por ejemplo una resina \$50.000, aquí te costaba \$3.000, entonces era muy chévere. [Por eso me decía] yo voy a la universidad y realmente hacían las cosas bien, en cuanto a la salud que era lo que más usaba yo” (Cristina, G20).

Frente al impacto que generó el Área de Salud en los estudiantes y egresados entrevistados, ellos mencionaron experiencias que se relacionaron con las dimensiones bienestar físico y bienestar emocional. El **Bienestar Físico** abarcó dos categorías: *Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad*, y *Acceso a los Servicios de Salud*.

Con relación a los entrevistados que consideraron que los servicios de salud de la UN les sirvieron para *promover comportamientos saludables y prevenir riesgos de adquirir enfermedades*, Santiago mencionó: “En cuanto a las charlas, le enseñaban a uno lo de aseo, de cuidado, de protección, de planificación, de todas esas cosas, y eso se le mete mucho a uno, y en cuanto a la parte de sexualidad no tuve problemas, siempre estuve primero pensando en que debo protegerme y luego lo otro, eso fue algo que me quedó inculcado” (Santiago, G12).

Es llamativo encontrar que a pesar del paso de los años, aún se recuerden estos mensajes. Una egresada de la Sede Palmira, dijo que un mensaje que

se le quedó grabado fue “que tu paso por la universidad no sea embarazoso” (Cristina, G20). Otro hallazgo, fue que el conocimiento adquirido se replicó a otras personas y contribuyó a su calidad de vida “en las ferias ponía atención, regalaban folletos, regalaban condones, yo leía la información y se la compartía a mi pareja, y entre los dos tratábamos de cuidarnos, esos servicios le mejoran la calidad de vida a los estudiantes” (Erick, E6).

Además del impacto en temas de salud sexual, las actividades preventivas aportaron a tener un mejor estilo de vida, “[un] conocimiento que le sirve a uno para la vida, en este caso para lo social y para la parte de salud” decía Santiago (G12). Se transmitía el mensaje de qué comportamientos son saludables y cuáles no: “cosas como tan básicas como por ejemplo tomar agua, que yo no lo hacía, y que siempre te estaban diciendo pues que debes tomar tantos vasos de agua, que no sé qué [...], o comer saludable” (Cristina, G20); así mismo, un egresado comentó acerca de una actividad de prevención de consumo de cigarrillo a la que tuvo que asistir para ingresar al gimnasio “Independientemente de que haya sido por cumplir requisito algo del mensaje va quedando, no es perdido totalmente [...]. [El mensaje fue] no fumar porque es malo” (Manuel, G16).

Incluso estos temas de cuidado del cuerpo han tenido impacto en su vida laboral, un ingeniero de sistemas mencionó que las actividades de salud le sirven hoy en día: “[El cuidado] de los ojos porque en mi carrera uno está todo el rato, todo el día al frente de una pantalla, entonces me parecía bueno saber tips o cosas así. Son cosas que le ayudan, por ejemplo en la parte profesional, que ya es un cambio en cuanto a la universidad (que uno trabaja 2 horas o 4 horas al día), en cambio allá toca estar por ahí 8, todo el día todos los días, esas cosas de salud visual ayudan mucho en la parte profesional” (Santiago, G12).

En las entrevistas realizadas, también surgió que las actividades de prevención en salud sexual y reproductiva, y de prevención de consumo de sustancias psicoactivas, contribuyeron a la permanencia de los estudiantes. “Me han parecido buenos los programas de prevención de consumo de drogas, y de enfermedades de transmisión sexual, pues en mi caso yo tenía una buena familia y un apoyo incondicional, pero eso ha ayudado y también, yo veo casos en los que un embarazo no premeditado complica mucho las cosas. Afortunadamente, mi paso por la U ha sido muy bueno y satisfactorio en cuanto a todos esos aspectos, pero si lo considero importante. También muchachos que por consumo de SPA bajan el rendimiento académico y algunos hasta terminan siendo expulsados de la U por motivos académicos, entonces creo que la parte de salud sí ha sido muy buena, y es fundamental en mi permanencia y en la permanencia de muchos estudiantes acá en la

U” (Miguel, E4). Lo anterior, coincide con lo mencionado en el apartado en el que se exploraron las barreras que tenían las personas para estudiar en la Universidad, dentro de las que se mencionó el embarazo temprano.

En cuanto al *acceso a los servicios de salud*, segunda categoría asociada al Bienestar Físico, una egresada comentó que gracias a Bienestar, pudo contar con servicios de Salud en la Sede Palmira, pues su EPS solo estaba en Ipiales: “Esa parte sí la aproveché mucho porque cuando yo me vine de Ipiales yo no tenía el seguro acá, mi seguro estaba allá, entonces siempre me atendían en Ipiales no en Palmira, pero a través de la universidad sí pude tener citas médicas, citas odontológicas, citas psicológicas, realmente por esa parte la aproveché” (Ana Luisa, G21).

Otra egresada también de la Sede Palmira consideró que haber contado con los servicios de salud fue importante: “Sí tuve una caída estando jugando y tuve acá una raspadura horrible en la rodilla, y me dieron atención la universidad, esta cuestión de salud. Y por ejemplo, yo conozco también otra compañerita que tuvo una lesión, eso sí fue una lesión grave y le prestaron auxilio, y le ayudaron con terapias y todo, la verdad eso sí es muy fundamental” (Zulay, G17).

Con respecto al **Bienestar Emocional**, los estudiantes manifestaron que en el Área de salud encontraron ayuda para sus problemas emocionales: una estudiante indígena que tuvo acompañamiento psicológico en Salud dijo: “Sí me sirvió, me ayudó, porque prácticamente me estaba enfocando como en los demás y no me estaba preocupando por mí. Sí me ayudó bastante. Me ayudó a aterrizar y a llevar el hilo de mi vida que estaba como entrecortado” (Mariluz, E5).

Específicamente encontraron apoyo para mejorar su estado de ánimo, manejar el estrés y tomar decisiones. Una egresada mencionó que asistir a talleres de prevención del suicidio en la Sede Manizales le sirvió para saber que es importante no aislarse cuando se sintiera baja de ánimo y así como buscar espacios estimulantes “Yo creo que sí [me aportó] porque a veces estaba muy deprimida, entonces uno era como que “¿yo que hago?”, entonces ellos ahí le decían a uno que cuando uno se siente así, debe salir, cambiar de ambiente. Yo apliqué eso porque tuve una época cuando estuve allá que estuve deprimida, entonces yo qué hice: metí una materia que se llamaba “la poética de caminar”, que lo llevaban a uno a caminar por lugares de la Ciudad de Manizales. Entonces yo me iba con mis compañeros todos los fines de semana, a veces acampábamos por allá de loma en loma, y entonces uno cambia la mente y se desestresa, y

no se encierra ahí en su problema, sino que uno cambia la perspectiva y eso es muy bueno” (Yuli, G14); en este caso se aprecia cómo las acciones en salud mental pueden promover indirectamente que se usen otros recursos que ofrece la UN.

Además, se encontró que la atención psicológica que brinda la universidad ayuda en el manejo del estrés, por ejemplo un egresado que venía de Boyacá dijo: “yo fui alguna vez a la unidad de salud, fui con una psicóloga unas dos o tres veces. Digamos que me ayudó como el tema del estrés que hay en Bogotá, Bogotá es una ciudad muy estresante, yo siento eso o sea ayuda saber manejar todas esas cosas extras a sólo lo académico” (Rafael, G8). De igual forma el apoyo psicológico ayuda en momentos de toma de decisiones: “Yo creo que la cita psicológica siempre va a ayudar porque uno llega a una etapa en que uno se confunde no sabe qué quiere, si quiere esto o quiere otra cosa, entonces realmente a mí me ayudó, sólo fui una vez pero sí me ayudó” (Ana Luisa, G21).

Más allá del impacto que pudo tener la atención individual, se percibe que la UN prestó atención a los asuntos de salud mental, y que se puede buscar ayuda en el Área de Salud. Un estudiante resaltó la importancia del tamizaje que se hace al inicio de la carrera, pues trasmite que en la Universidad hay personas dispuestas a ayudar en el tema emocional:

“Pues yo en el colegio tuve problemas, yo sufría de ansiedad infantil, y pues yo informé eso en mis formularios de admisión, y la U cuando me hicieron los exámenes médicos y eso, me hizo una cita. Ahí se dieron cuenta de que por el trabajo que yo había hecho, estaba bien, pues igual me dejaron la puerta abierta, pero en general no he vuelto a tener crisis ni nada. Creo que sí fue muy importante ese trabajo de comprobar que todo estuviera bien, que yo lo reporté y eso fue, en mi caso yo estaba bien. Sí considero que es importante pues decirles a los muchachos que tienen una mano que les puede ayudar. Muchas veces uno cree que no es necesario pero si lo es” (Miguel, E4).

Hasta este punto se han mencionado con base en los servicios ofrecidos por el área de Salud, los efectos positivos que causaron en el bienestar físico y emocional de los estudiantes y egresados entrevistados. Sin embargo, algunos de ellos, también expresaron aspectos que consideran barreras para acceder a los servicios. Dos estudiantes manifestaron que la distancia de los lugares en los que se prestan los servicios era una barrera,

en uno de los casos un estudiante de la Sede Bogotá mencionó que “queda en el CASE y eso dificulta la logística que uno tiene que hacer para que le cuadren los horarios, pierde tiempo en los desplazamientos” (Miguel, E4). A pesar de esto, él asistía a los servicios pues el beneficio que recibía era mayor que la barrera.

En el otro caso, una egresada de la Sede Medellín consideró que era una pérdida de tiempo y por eso no asistía: “Yo sabía que en el bloque de salud había varias cosas, pero es que para ir a perder tiempo. Yo lo sentía de esa forma, primero porque quedaba retirado de los bloques de clases, entonces subir hasta el bloque 50 ¡Uy no!” (G15); además en el caso de esta egresada hubo otra barrera que fue la falta de información, pues no asistió a toda la inducción y probablemente por esto no supo de los distintos servicios, ni los procedimientos, “tampoco sabía que para solicitar citas médicas tenía que ser hasta cierto horario. Yo fui por ejemplo un día al médico “no que toca agendar la cita no sé cuántos días antes”, bueno entonces yo pedí una cita ese día, “no, no se puede porque tiene que ser hasta las 8 de la mañana”, creo que era que uno podía pedir la cita, son cosas que yo uno no tenía en cuenta” (Catalina, G15). Estas dos barreras pudieron influir en que no acudiera a los servicios de Salud.

Explorando otros motivos por los que las personas no asistieron a los programas de Salud, se encontró que algunos lo hacían por priorizar lo académico: una egresada explicaba “yo siempre fui como muy obsesiva, en la parte académica. Siempre estuve estudiando y eso, digamos que quizá en ese tiempo, ese día tengo tal monitoría, tengo un parcial, entonces por eso deje a un lado esas partes” (Lucía, G9); otro egresado comentó “Asistir o algo, nunca. Uno vive también en el corre corre. Por ejemplo, nuestro caso que estábamos en el edificio de agronomía, salíamos de 2 a 4 de clase, de 4 a 6 teníamos en biología, entonces la distancia es, digamos que uno salir corriendo para otro lado, entonces no había tiempo para eso, y si no llegaba pues el otro le cerraba la puerta, entonces tocaba correr” (Simón, G19). Él además manifestó que no buscó otros servicios de Salud, pues en general “no me gusta mucho ir al médico, ya cuando voy es porque es necesario, pero es por eso, nunca asistí por eso”.

Lucía por su parte, sintió que la UN no le aportó en temas de salud “La verdad no, pues yo casi nunca asistí a servicios de salud como tal, solamente una sola vez que me enfermé y fui a lo de la universidad y me dijeron era que tenía que ir a mi EPS, entonces si esa fue como la única vez que tuve así contacto con lo de Salud. En primer semestre sí fui a lo de Odontología, pero ya luego no seguí yendo” (G9). Otros, manifestaron que no recordaban nada

que le hubiera quedado de las actividades de prevención que se hacían “A veces iban y lo hacían en el salón de clase, más que todo en la Sede Bogotá, entraba un grupo de muchachos y lo hacían, uno los escuchaba y ya [...]. Que yo recuerde, la verdad no [aportó nada]” (Simón, G19).

Área de Gestión y Fomento Socioeconómico

El área de Gestión y Fomento Socioeconómico tiene como objetivo, apoyar acciones que procuren el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas y el desarrollo personal y profesional de los miembros de la comunidad universitaria. Los programas que desarrolla el área son *Gestión Económica*, *Gestión para el Alojamiento*, *Gestión Alimentaria*, *Gestión para el Transporte*, *Alianzas Estratégicas para el Bienestar*, *Fomento del Emprendimiento*, *Portafolio Integral de Servicios*, y *Tienda Bienestar UN* (Acuerdos 04, 05, 07, 09, y 10 de 2014; Acuerdo 11 de 2015 y Acuerdo 17 de 2017 del Consejo de Bienestar Universitario y Resolución 0172 de 2017 de Rectoría). En el 2011-1 únicamente se implementaban los primeros cinco programas, razón por la cual solo se trabajará con ellos.

La Participación de los estudiantes admitidos a través de los Programas PAES en los programas del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico del Sistema de Bienestar Universitario, según tipo de PAES (izquierda) y desenlace (derecha) se presenta en la figura 60. En la gráfica de la izquierda, se observa que el número de participantes en el área fue muy similar cada año entre el 2011 y 2016, siendo la mínima del 19,85% de la cohorte cada año y máximo del 26,72%.

El programa PAES Comunidades Indígenas fue el que tuvo mayor participación en el área, con un 36,04% de los matriculados del programa cada año, seguido por Mejores Bachilleres de Municipios Pobres con un 32,88% (cada año), luego por la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal con un 23,16% de los matriculados del programa (cada año), y por último por los Mejores Bachilleres con un 5,36% de los matriculados del programa.

Por otra parte, en la gráfica de la derecha se observa que la mayoría de los estudiantes que desertaron, tanto por razones académicas como no académicas, o bien no tuvieron ninguna participación en el área o tuvieron participaciones de máximo un año. También se identificó que recibir apoyos por 2 años o más hizo disminuir el número de estudiantes que desertó y aumentar el número de estudiantes que mantenían su calidad o el de graduados.

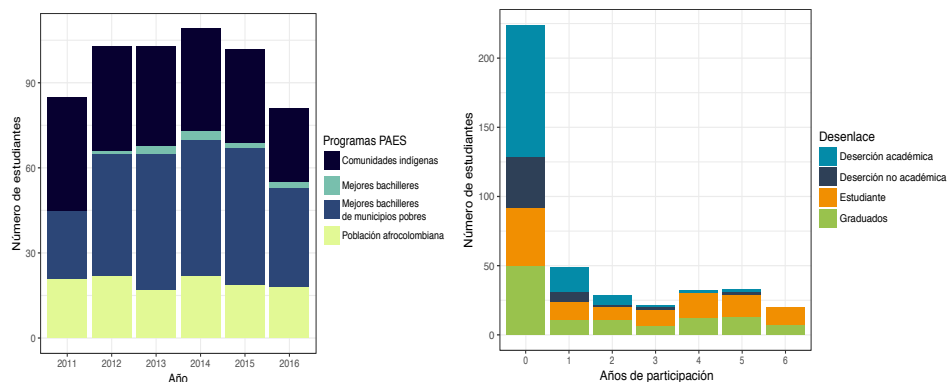


Figura 60. Participación de los estudiantes admitidos a través de los Programas PAES en los programas del área de Gestión y Fomento Socioeconómico del Sistema de Bienestar Universitario, según tipo de PAES (izquierda), y desenlace (Derecha). Cohorte 2011-1.

El tipo de apoyo con mayor número de estudiantes PAES beneficiarios fue el *Apoyo Alimentario del Programa Gestión Alimentaria*, con una cobertura máxima del 17,4% cada año. Al analizar por tipo de PAES la cobertura del Apoyo Alimentario, se encontró que el 21,92% de los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres, el 21,62% de las Comunidades Indígenas, el 14,74% de la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal y el 3,57% de los Mejores Bachilleres, tuvo este apoyo.

El *Apoyo para el Alojamiento del Programa Gestión para el Alojamiento* fue el segundo apoyo con mayor cobertura. Como máximo el 7,84% de los estudiantes PAES se benefició cada año. Al analizar por tipo de PAES la cobertura de este apoyo, se encontró que el 11,71% de los admitidos por el programa de Comunidades Indígenas, el 9,47% de la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal, y el 8,9% de los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres, contó con este apoyo. De los Mejores Bachilleres, ningún estudiante de la cohorte 2011-1 tuvo este apoyo.

El *Préstamo Estudiantil del Programa Gestión Económica*, tuvo una cobertura máxima del 8,1% de estudiantes PAES cada año, siendo el tercer apoyo con mayor número de beneficiarios. El 10,81% de los admitidos a través del PAES Comunidades Indígenas de la cohorte 2011-1, el 8,9% de los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres, el 7,37% de la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal y el 1,79% de los Mejores Bachilleres, recibieron este apoyo.

En cuarto lugar, se posicionó el programa *Alianzas Estratégicas para el Bienestar*, que tuvo una cobertura máxima del 5,88% de estudiantes los admitidos a través de los programas PAES cada año. Al analizar por tipo

de PAES la cobertura de este programa, se encontró que el 10,27% de los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres, el 7,37% de la Población negra, afrocolombiana, palenquera, y raizal, el 5,41% de las Comunidades Indígenas y el 1,79% de los Mejores Bachilleres, tuvo este apoyo.

El Apoyo para el Transporte del Programa Gestión para el Transporte tuvo una cobertura máxima anual del 3,68%. La cobertura por cada tipo de PAES fue del 5,48% para los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres, del 5,41% para las Comunidades Indígenas, del 2,11% para la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal y del 1,79% para los Mejores Bachilleres.

La participación de los estudiantes admitidos a través del PEAMA en los programas del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico del Sistema de Bienestar Universitario, en la SPN y en la Sede Andina, así como el desenlace se presentan en la figura 61. Allí se observa que en la SPN la cobertura de los apoyos del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico en el año 2011 fue del 18,07%, y para el año 2012 del 27,11%, notándose un crecimiento en la ampliación de cobertura de los apoyos en dichas sedes. Para el año 2013, la cobertura se redujo al 0,6%, lo cual estuvo relacionado con el inicio de la etapa de movilidad y el ingreso de nuevos beneficiarios a los apoyos.

Al analizar la participación de los estudiantes admitidos a través del PEAMA en programas del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico en la Sede Andina, se observó que máximo el 23,49% de los estudiantes PAES y PEAMA tuvieron apoyos en los años 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016. En la etapa inicial, el PEAMA Sede Orinoquia tuvo una cobertura del 43,24% de todos los admitidos a dicha sede, el PEAMA Sede Caribe del 30,3% y el PEAMA Sede Amazonia del 18,64%.

En la Sede Andina, el PEAMA Sede Amazonia fue el que mayor número de beneficiarios tuvo con un 32,2% de los admitidos en la cohorte 2011-1 que se encontraban en movilidad por cada año. El PEAMA Sede Orinoquia logró un 24,32% y el PEAMA Sede Caribe un 15,15%. Finalmente, al relacionar el número de años que se benefició del apoyo socioeconómico y el desenlace en la vida académica, se logró identificar que el no recibir ningún apoyo, o recibirlo por un tiempo de un año, se asoció con ser estudiante que deserta de la Universidad por razones académicas o no académicas, caso contrario se observó en aquellos que recibieron los apoyos por más de 2 años, que tuvieron como desenlace graduarse o mantener la calidad de estudiante.

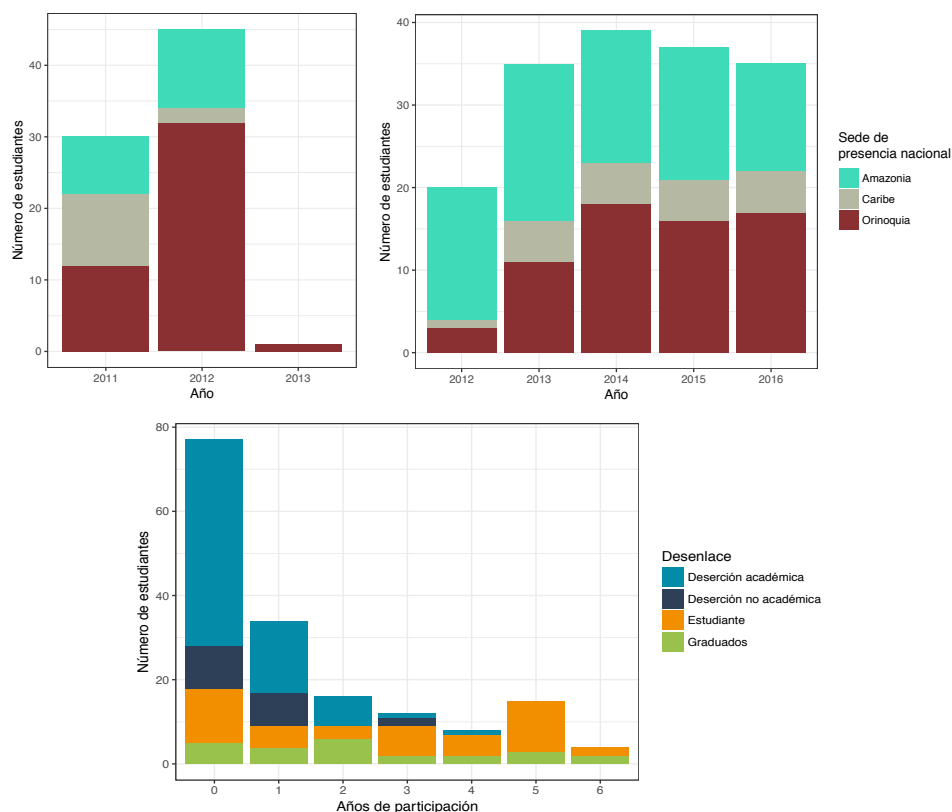


Figura 61. Participación de los estudiantes admitidos a través del PEAMA en los programas del área de Gestión y Fomento Socioeconómico del Sistema de Bienestar Universitario, en la SPN (arriba izquierda), en la Sede Andina (arriba derecha), y desenlace (abajo centro). Cohorte 2011-1.

En la SPN el programa con mayor participación anual fue *Apoyo para el Transporte del Programa Gestión para el Transporte* con 22,89%. Este tipo de apoyo tuvo una cobertura del 6,78% en la Sede Amazonia, del 18,18% en la Sede Caribe y del 43,24% en la Sede Orinoquia. Lo anterior, está relacionado con que las sedes se encuentran ubicadas lejos del casco urbano en algunos casos y en otros lejos del centro de la ciudad, lo que genera una mayor necesidad de transporte.

En segundo lugar de mayor cobertura se ubicó el *Apoyo Alimentario del Programa Gestión Alimentaria* con un máximo del 14,46% de participación. En las Sedes Amazonia la cobertura máxima de este apoyo fue del 11,86%, en la Sede Caribe del 15,15% y en la Sede Orinoquia del 16,22%.

El *Apoyo para el Alojamiento del Programa Gestión para el Alojamiento* se ubicó en el tercer lugar de cobertura, con un 3,01% de participación de la cohorte.

La única SPN que implementó este programa fue la Sede Amazonia, cuya cobertura máxima fue del 8,47%.

En cuarto lugar, estuvo el programa *Alianzas Estratégicas para el Bienestar*, con un 3,01% de beneficiarios PEAMA. Este programa se implementó únicamente en la Sede Amazonia, donde se logró una cobertura máxima del 8,47%, debido a que las Sedes Caribe y Orinoquia no implementan dicho programa. Finalmente, es importante mencionar que no hubo beneficiarios del programa *Gestión Económica* en las SPN debido a que ninguna sede implementó dicho programa.

En las Sedes Andinas el apoyo con mayor cantidad de beneficiarios que ingresaron a la Universidad en el 2011-1, fue el *Alimentario, del Programa Gestión Alimentaria* donde participó máximo el 18,07% de los estudiantes PEAMA cada año. La cobertura máxima de este apoyo por SPN fue de 27,12% en la Sede Amazonia, de 15,15% en la Sede Caribe y de 18,92% en la Sede Orinoquia.

El *Apoyo para el Alojamiento del Programa Gestión para el Alojamiento* fue el que estuvo en segundo lugar, logrando una cobertura del 6,02% del total de la cohorte cada año. La cobertura de este apoyo por SPN fue del 13,56% para la Sede Amazonia, del 3,03% para la Sede Caribe, y del 2,7% para la Sede Orinoquia. Por otra parte, el programa *Alianzas Estratégicas para el Bienestar* logró una cobertura del 7,83%. La cobertura máxima por tipo de admisión fue del 10,81% en la Sede Orinoquia, del 10,17% en la Sede Amazonia, y del 6,06% en la Sede Caribe.

En el caso del *Apoyo Económico del Programa Gestión Económica*, participó el 5,2%. La cobertura por SPN fue del 11,86% en la Sede Amazonia, del 4,05% en la Sede Orinoquia y del 3,03% en la Sede Caribe. Finalmente en el *Apoyo para el Transporte del Programa Gestión para el Transporte*, participó el 3,01% de los PEAMA. La cobertura de este apoyo por SPN fue del 5,41% para la Sede Orinoquia, del 3,03% Sede Caribe, y ninguno para la Sede Amazonia.

En cuanto al impacto generado por el Área de Gestión y Fomento Socioeconómico, en los estudiantes y egresados entrevistados, se encontró que esta Área del Sistema de Bienestar tiene un rol importante al apoyar el sostenimiento de los estudiantes con mayor situación de vulnerabilidad socioeconómica. En el relato de Yuli se evidencia “Para mi mamá un apoyo, porque ella me decía [...] “yo estoy preocupada cuando usted tenga movilidad porque quien sabe en cuánto me va a salir el mes” entonces ella era pensando “¿Yo cómo hago para que fuera?”, porque el esposo de ella decía “¿qué va a estudiar?, ¿esa muchacha que se va a meter a la

universidad?, eso tan caro que es; yo no tengo plata”. -De una-mi mamá dijo, “pues yo le mando plata”, entonces era como mi mamá dándome el apoyo, entonces yo “no mamá, no se preocupe que la universidad tiene unas ayudas, yo me presento y si no paso, yo busco trabajo allá o algo” y yo: “mamá me dieron restaurante”, entonces eso fue como ¡que bueno tiene la comida asegurada que es lo más importante! (Yuli, G14).

De acuerdo con la información suministrada por los estudiantes y egresados entrevistados, los apoyos que brinda la UN a través del área de Gestión y Fomento Socioeconómico fueron muy importantes para la permanencia de los estudiantes. El apoyo alimentario fue el que se mencionó con mayor frecuencia, seguido por el apoyo para el transporte y solo en algunos casos se habló del apoyo para el alojamiento y del préstamo estudiantil. Adicionalmente, en Medellín una egresada comentó que se hacían cursos, por ejemplo de bisutería, para que las personas aprendieran un oficio que les permitiera generar ingresos, lo cual también fue una ayuda en materia económica. Cabe mencionar que algunas personas que no recibieron apoyos de GYFSE lo atribuían a su PBM:

“Las ayudas las habían ofrecido, siempre se ofrecieron ayudas, yo no las tomé, pero por decisión, al principio intenté pedir los bonos alimentario o los bonos de transporte pero mi PBM era de dieciséis, y creo que era un máximo de doce, entonces siempre quedaba como debajo de la línea roja por así decirlo. Lo intenté tres veces, pero como mi PBM era de 16, siempre me decían que no, entonces lo dejé de intentar, porque pues ¿para qué? Como te digo me parecía una pérdida de tiempo” (Philip, E7).

Este también fue el caso de Leonardo “A mí no me dieron alojamiento por mi PBM, yo me presenté dos veces, y yo tenía como 14 o 15, y casi a todas las personas que le daban eran como entre 1 y 10, ahí perdí” (G18), y de Manuel: “Había un crédito, pero lo mismo, por lo del PBM que tenía no podía acceder. Un crédito que si uno terminaba cumplidamente se lo condonaban, pero pues no accedí a él [A pesar de ingresar por PAES]” (G16). Aun así, algunos entrevistados le encontraron sentido a que las personas con menores PBM accedieran a los apoyos:

“Al almuerzo tampoco pude aplicar porque tenía dos puntos por encima del puntaje que era para recibir ese beneficio [...]. Creo que era como 11 o 12 que tenía del PBM, no me alcanzaba. Yo podía pagarme una comida y mantenerme porque estaba con el crédito [ICETEX]. Yo no veía eso tan importante, porque había compañeros que venían de Arauca, era increíble la situación, o de otras

sedes [...] más difícil. Yo sentía que no tenía por qué discutir, porque había otra gente con más necesidades” (Catalina, G15).

Otros, desconocían por qué no les brindaron el apoyo alimentario. “La verdad no sé [la razón], pues igual los ingresos de mi mamá que está a cargo mío, son bajos. Ella es auxiliar de servicios generales en el hospital de allá [del pueblo] y pues la verdad no sé, es que escuchaba que la dirección que uno coloca acá en Medellín, de pronto puede influir el estrato de esa dirección, pero yo viví en el primer semestre en Carlos E., es un barrio estrato cuatro, [...] pues son clase media-alta, igual yo allí lo que hacía era pagar una habitación, creo que fue eso el estrato de mi residencia acá” (Lucía, G9).

Al preguntarle a esta egresada, si se volvió a postular para solicitar el apoyo, mencionó que no, refiriéndose a que buscó otras alternativas para solucionar lo de su alimentación “Me cambié de casa para [una] cerca de la facultad, me quedaba más cerca y ahí tenía la oportunidad de preparar, pues yo misma preparaba mi desayuno y mi cena. Lo que había ahí para presentarse, eran esos apoyos alimentarios, digamos que no [los] tome en cuenta, [porque] como la primera vez me dijeron que no, pues no seguí intentando” (G9).

Los estudiantes y egresados entrevistados, mencionaron que no solicitaron apoyos cuando consideraban que no los necesitaban, porque había personas que los necesitaban más. Este fue el caso de Santiago “yo nunca me metí en ellos, yo sí sabía que había vivienda y transporte pero no los usé [...]. No los necesité” (G12). “Residencia nunca pedí, porque yo decía “pues yo puedo pagar un arriendo de cierta forma” entonces eso lo puede tener otra persona” (Yuli, G14).

En cuanto al impacto generado por el área de Gestión y Fomento Socioeconómico, se encontró que los estudiantes y egresados entrevistados, coincidieron en que esta área tuvo un aporte en el mejoramiento de las condiciones económicas de los estudiantes, que favoreció su permanencia. En este sentido, esta área se relacionó con las dimensiones **Bienestar Material**, pues al tener que salir de sus lugares de origen para llegar a la ciudad donde estaba ubicada la Sede, los estudiantes y sus familias debían contar con un rubro específico para gastos de sostenimiento, que por sus condiciones económicas no era fácil de solventar; y **Bienestar Emocional**, en lo relacionado a que pueden tener un mejor manejo de sus emociones, menor estrés, ansiedad y preocupaciones en relación a lo económico.

Con relación al **Bienestar Material**, Leonardo mencionó “los componentes que me parecen que ayudan mucho son el alojamiento, la alimentación [...] porque tengo muchos amigos que entraron por PAES y eso les sirvió muchísimo. Creo que ventajas fuertes, poder acompañar a los estudiantes en temas de sostenimiento” (G18). Para Yuli, el contar con el apoyo de alimentación fue muy significativo “Una ayuda muy grande porque mi mamá no podía mandarme tanto dinero para la estadía allá, ella me mandaba digamos doscientos cincuenta mil mensuales para el arriendo y copias y ya. Ella no me podía mandar más plata y pues yo allá me las arreglaba con la comida [...] pero para mí fue una ayuda muy grande, y para mi mamá un apoyo” (G14).

Los apoyos también les permitieron ahorrar tiempo y dinero. Tal es el caso de Yuli, Erick y Manuel. Específicamente del apoyo de alimentación se destacó que se ofrecía en puntos cercanos “uno salía de clases y como el restaurante queda ahí mismo en la universidad, uno comía y volvía a clase” (Yuli, G14). Erik por su parte mencionó “cuando llegué lo primero que busqué fue transporte y alimentación, porque yo vivía en la casa de un familiar, afortunadamente tenía un PBM bajito [...], yo sí pude acceder, porque me gradué de un colegio público y eso me ayudó bastante. La alimentación era algo muy importante porque no me daba tiempo de ir hasta mi casa a comer, y tener ese capital todos los días. No era solo el almuerzo, sino también merienda. Uno puede gastar en el almuerzo \$5.000 o \$6.000 pesos y en la merienda \$2.000 pesos [...]. Después abrieron el programa de desayunos, y me podía levantar un poquito más tarde por trasnochar, llegaba a mi clase, y al salir de clase podía ir a desayunar, entonces eso me ayudaba a reducir el tiempo y pues también en economía, sabía que después de clase podía ir a comer cuando tuviera hambre” (E6).

Manuel añadió “[los apoyos contribuyen] tanto en tiempo y en economía, en economía uno se ahorra bastante. Yo lo tuve en dos modalidades que era, uno que uno trabaja en servicios que le servían a la Universidad y otro pagando una cuota mínima, pues reducida. A veces uno tenía que quedarse hasta tarde, entonces simplemente almorzaba en la universidad y seguía estudiando. Y lo mismo [en lo] económico, porque igual era una plata que uno se ahorra” (G16).

Como se mencionó anteriormente, otra forma de impactar el Bienestar Material de los estudiantes fue realizar cursos de emprendimiento en el que se enseñaba algún oficio, para que aprendieran a generar ingresos. “Un curso de bisutería [...] compré el material y aprendí a hacer collaritos y cositas. Eso sirve para generar ingresos, solamente que yo no lo vi así. Y de ese curso, varias personas en las ferias que hace la U de ventas, ponen

caseticas. Las mismas chicas que aprendieron, montaron su cosita de ventas de collares [...] una herramienta para que si tú eres una persona con escasos recursos, puedas trabajar mientras estás en la U por ese oficio que aprendiste o ese arte” (G15).

En cuanto al **Bienestar Emocional**, los estudiantes y egresados entrevistados expresaron que contar con apoyos socioeconómicos contribuía a disminuir sus preocupaciones, generando que pudiesen centrarse más en los aspectos académicos, tal como se evidenció en el siguiente relato:

“Yo tuve un compañero que entró, yo le ayude a hacer los papeles, él creo que, sí quedó con PBM 1. Él era de mi pueblo, pero era de una vereda, entonces el accedió a residencias, y restaurante, o sea tuvo los beneficios. Incluso, pidió ICETEX porque estaba en la incertidumbre que de pronto no le iban a dar los beneficios, y pues digamos mientras empezó, mientras le llegó la plata del ICETEX y le dieron la residencia. Después de eso, empezó un muy buen cambio en la calidad de vida de este estudiante y realmente eso es un alivio para poder concentrarse en el tema del estudio, porque ya no toca estar pensando cómo voy a conseguir la plata para el arriendo” (Manuel, G16).

Para Yuli, tener el apoyo de alimentación, también significó una preocupación menos: “Entonces uno salía de clases y como el restaurante queda ahí mismo en la universidad, uno comía y volvía a clase, no era preocuparse de que tengo que llegar a la casa, hacer comida, tengo que estudiar. Simplemente llegaba, comía y se iba a seguir estudiando”. Al preguntarle si creía que eso le ayudó para que pudiera culminar la universidad ella dijo “Sí, yo creo que sí porque esa era una preocupación menos, uno tener que estar pendiente “¿qué comer?” y esas vainas” (G14).

Por otra parte, la principal debilidad de los programas del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico fue que los apoyos no son suficientes, puesto que la oferta es mucho menor que la demanda. Según Philip “La universidad te ayuda hasta donde puede pero hay gente que necesita más ayuda que tú, según lo que ellos creen o según lo que el sistema dice” (E7). Por esta razón 9 de 21 estudiantes y egresados entrevistados pidieron créditos al ICETEX, debido a que las ayudas que daba la UN no eran suficientes, tal como lo expresó uno de los egresados:

“Me decidí pedir el ICETEX, todavía lo estoy pagando, pero igual [...] no, [las ayudas de la UN no eran suficientes]. Por ejemplo, las residencias eran muy pocas, entonces estaban casi siempre

destinadas para personas de PBM 1 y 2 pero si eran PAES [...]. Bueno lo más costoso, es la vivienda. La alimentación es un poco más fácil, y habían un poco más de cupos que de residencias. Entonces no hubiera sido suficiente” (Manuel, G16).

Así mismo, se evidenció una falta de oferta, específicamente en cuanto al Apoyo para el Alojamiento en Medellín; una egresada mencionó que sería ideal que la Universidad contara con este servicio en esa sede “Y de pronto, que la misma Universidad, por ejemplo en la de Manizales hay habitaciones en la sede, hay como una pensión [...] alojamientos dentro de la misma universidad, entonces yo pienso que esa podría ser una herramienta interesante, en la Sede Medellín no la había” (Catalina, G15). Además, sugería que por lo menos se les suministrara información acerca del apoyo para el alojamiento estudiantil:

“Pero entonces que sí hicieran el contacto con alguna persona de una pensión o de algún sitio o de apartamentos, que te dijeran “bueno contáctate o con esta inmobiliaria o con esta persona” que si puedes pagar eso, pues lo pagas pero si te toca pagar un poco menos, entonces tú ya buscas soluciones por otro lado [...]. Tener un primer contacto con alguien, porque muchas veces como uno no conoce, uno llega y se mete en cualquier parte, y no solamente es el lugar donde uno se aloje sino que tal vez uno está pagando excesivamente o está pagando un lugar muy lejos y tú no sabes dónde quedan las cosas, la U [...]. Siento que puede ser una ayuda” (G15).

En otros casos, aunque la Universidad les suministrara Apoyos Alimentario y de Alojamiento, éstos no eran suficientes para cubrir sus gastos de sostenimiento, pues sus necesidades económicas eran mucho mayores: “A mí me tocó hacer un préstamo, ah, de hecho, fue con la misma universidad, ya eso ya no existe, que se llama el préstamo-beca. Eso ya fue en el segundo semestre que estaba cursando. La Universidad me prestaba, sin embargo, eso no me alcanzaba de a mucho. Pero si fue [de] mucha ayuda el préstamo-beca, que actualmente tengo entendido que ya no existe” (Zulay, G17).

Sumado al escaso número de cupos que se ofertan, Leonardo mencionó “Al de alimentos me presenté como cuatro veces hasta que por fin. Y lo tuve un semestre, y por un error del profesor que pasó un nombre que no era, me lo quitaron, o sea lo tuve un semestre y ya. Y me llamaron para decirme “le vamos a cancelar el bono porque no cumplió con la corresponsabilidad” y yo “¿cómo así?, sí cumplí” “bueno tiene que venir a la oficina tal para

arreglar el problema” estábamos en vacaciones, yo estaba en Tumaco, y yo “no, no puedo”, y me dijeron “si no llega, no se puede” y como que también me molestó y yo ahhh y no fui más, cuando volví entonces ya no fui porque ya me lo quitaron, ya que” (G18).

Aunque las convocatorias contemplaban listas de espera, algunos estudiantes consideraban que estas eran ineficaces “Mi caso no era tan extremo como otros, entonces a mí me decían que habían unos cupos, en caso de que los principales, digamos los más necesitados, no vengan todos. Entonces usted está en lista de espera, no estaba ahí como siempre si no como de vez en cuando, entonces eso a veces era un problema porque no sabía si me tocaba o no, entonces uno llevaba almuerzo y lo llamaban, y tocaba hacer gula un rato, por esa parte [...]. Creo que eso de a veces si a veces no, no sirve porque yo estuve el primer mes, pero me di cuenta de que se estaba desperdiciando comida, como te decía igual me tocaba llevar entonces si llevaba muy poquito de pronto no me daban y no me alcanzaba, si llevaba lo normal y me daban entonces me quedaba sobrando, entonces yo abandoné ese apoyo y dije pa’ que me dan si no lo estoy aprovechando del todo, entonces era todo o nada” (Santiago, G12).

Manuel, estudiante de admisión especial mencionó el recorte de cupos: “Tuve algunos beneficios sí como el del restaurante y la disminución en el costo de la matrícula, pero realmente no fueron grandes avances. Ya después hubo un cambio de administración cuando estaba estudiando y disminuyeron mucho los cupos de alimentación, yo fui uno de los que me quedé sin alimentación, por lo del PBM, incluso digamos que había personas que no eran PAES y tenían los beneficios” (G16).

Una de las alternativas que los estudiantes pusieron en práctica ante las barreras para recibir apoyos fue compartir entre ellos las ayudas recibidas. Una egresada comentó que su amiga que tenía más recursos le compartía el almuerzo “ella tenía subsidio de alimentación y yo no, entonces lo que ella hacía, ella me daba el tiquete a mí o me daba la huella a mí, porque al final era como con huella”(Cristina, G20).

Otra persona dijo: “Allá yo conocía gente, conocí un muchacho que él era huérfano, PBM 1 y él no tenía plata, la Universidad le daba comida y él había tenido residencias pero se las habían quitado, no entiendo por qué [...]. ¿Qué hacían ellos? bueno, que se ve mucho, que nosotros no deberíamos decirles a ustedes: es que cuando una persona no tiene donde vivir o algo y uno conoce gente de las residencias van y se quedan allá a escondidas de bienestar, a escondidas de todo el mundo, se llaman piratas; entonces él vivía en las residencias de los hombres como pirata, él vivía

a escondidas. Cuando revisaban las casas ellos se tenían que ir, no vivía sino el que tenía el cuarto, porque si lo llegaban a descubrir le quitaban el alojamiento, eso allá se miraba mucho y también había muchachas que vivían así, como piratas [...]. Por ejemplo él era huérfano, no tenía a nadie que le pudiera enviar ni nada, y trabajaba por ahí y le quitaron la residencia porque había cancelado un semestre que no había podido ir a estudiar, entonces cuando volvió, ya tenía que presentarse y los cupos ya estaban llenos. Así había varios, que no tenían nada, [...] sabíamos que estaban sin plata, entonces uno le daba medio almuerzo o la sopa. Eso se mira mucho allá, ese compañerismo de que ¡no, es que no tiene la comida! entonces se le daba” (G14).

La segunda debilidad de los Programas del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico fue la falta de equidad. En las entrevistas se hizo hincapié en que debería haber prelación con las personas de afuera y que hubieran ingresado tanto por programas PAES como PEAMA, puesto que al venir de otras regiones, no cuentan con la presencia de su familia y sus gastos se incrementan, generando la búsqueda de trabajo e ingresos, que finalmente acarrearán consecuencias negativas en el desempeño académico. En palabras de Erick:

“Debería haber un privilegio, al menos un apoyo a los estudiantes PEAMA porque acá el costo de vida puede ser más alto y se les dificulta a los chicos, [porque] les toca trabajar y reducir materias, en vez de ver 5 o 6 materias para avanzar 10% por semestre, les toca ver 3 y eso alarga su [permanencia] y pierden unas [...]. Los chicos de bajos recursos de acá por lo menos están con los papás, y pueden mirar cómo hacer para mandar al hijo a la U, o como les mandan el almuerzo, para los que llegan es un gasto extra. Por ejemplo mi mamá me mandaba solo \$100 mil de comida, y no me alcanzaba, aquí es un poco más caro” (E6).

Por su parte Lucía comentaba “Si son de acá, la mamá les empaca el almuerzo, para el caso de los que no somos de acá, pues ni siquiera tenemos acceso a una cocina, entonces tenemos que comprar sí o sí el almuerzo. Como los precios son para todos igual, hay algunos que tienen acceso a comprar todos los días un almuerzo y otros que no” (G9).

Cristina, egresada de la Sede Palmira mencionaba frente al Apoyo Alimentario Estudiantil otorgado por la Alcaldía “Algo que yo criticaba, era que el apoyo de alimentación se lo daban a la gente de Palmira, yo no entendía porque sí ellos podían traer su almuerzo o ir a almorzar. En cambio a uno le tocaba salir y hacer su almuerzo, o sea no entendía [...] mi

otra compañera pagaba \$1.300.000, mientras que yo pagaba un semestre de \$80.000 [...]. Bueno entonces yo no entendía, yo decía “¿pero porque no nos dan eso a nosotros que venimos de lejos y tenemos que cocinar?” [Ella sí lo tenía] porque yo no sé, eso era un Programa de la Alcaldía, pero la Universidad tenía que ver eso” (G20).

Esto también pudo evidenciarse en la Sede Medellín con el apoyo de transporte “[Pedí apoyo] de transporte, pero no podía aplicar al bono porque era para los de EPM, no se podía. En esa parte me parecía fallido porque nosotros venimos de afuera, y no porque uno no esté dentro de otro fondo que es de la misma gente del Valle de Aburrá, no tiene derecho” (Catalina, G15).

En esta misma línea algunos entrevistados afirmaron que debía mejorarse el sistema de filtros con los que se realiza la selección de los beneficiarios que reciben los apoyos, puesto que las personas que más lo necesitan no los reciben, mientras que en ocasiones sí lo hacen quienes no lo requieren tanto. Lucía mencionó: “Conocí algunos que tenían mucha necesidad y que no tuvieron el apoyo, por qué no sé, de pronto no buscaron y el programa de bonos si es como restringido, y digamos que [en] unos casos puntuales decían, tal persona si tiene lo del apoyo alimentario y no necesita tanto, como otra persona que no tiene y si lo necesita de verdad” (G9).

Ella explicaba por qué puede darse esta situación: “De pronto a veces la gente no es sincera, y no colocan bien, mienten en cuánto a su situación económica puede que sí tengan y dicen que no tienen, pues mucha gente que por ejemplo dice: “quien se hace cargo de mí es mi abuela”, cuando no es cierto, y la abuela vive en estrato uno o dos, entonces obviamente eso le baja todo, el nivel de matrícula, acceso a más apoyo, y eso no es cierto, entonces a veces también la falta de transparencia de la gente es lo que más perjudica. [Sugeriría] que miren bien las situaciones de las personas que no dé pie como a ese tipo de información falsa” (G9).

La tercera debilidad de esta Área fue la falta de oportunidad en la entrega de los apoyos, debido a que la asignación se hacía tardía, según Mariluz cuando “ya están en las últimas”, al respecto manifestaba:

“He tenido la oportunidad de participar en los beneficios de Bienestar Universitario [...] bono alimentario y alojamiento, pero hay cierta insatisfacción en cuanto a eso, porque no se prestan de momento sino que uno tiene que esperar un semestre, y como quien dice salvar o pasar, o buscarse la manera económica de permanecer para poder postularse a esos beneficios. Hay mucha

negligencia por parte de bienestar en cuanto a que no se prestan los servicios inmediatamente cuando uno ingresa a la universidad, porque cuando uno ingresa a la universidad es cuando más los necesita, no dos meses después o a mitad de semestre cuando uno ya está como quien dice en las ultimas y está como ¿salvo semestre o qué hago? [...]. Yo sí he recibido beneficios de bienestar, pero a partir de cuarto semestre, no a partir del primer semestre [...], porque no había cupo [...]. En cuanto a los apoyos, también no es posible que a uno se le brinde el apoyo a mitad de semestre, o a los dos meses después de que uno ya está en las últimas de qué hago” (E5).

Frente a esta situación, Miguel planteaba una posible solución: “Planear espacios que los estudiantes de comunidades indígenas no tengan que esperar sino tenerlos ya preparados, y que su corresponsabilidad sea compartir cosas de su comunidad y así ya tenerlos listos, porque yo entiendo que es difícil hacer el trámite administrativo para darle un subsidio alimentario a una persona o de vivienda, y también tenerles un proyecto de corresponsabilidad en el que puedan trabajar, pero me parece que podrían adelantarse un paso y decir, vamos a meter a los estudiantes vulnerables PAES de una vez con su previa aceptación y que trabajen corresponsabilidad desde su primer semestre. Con ello hacen parte de los primeros beneficios que les van a ayudar mucho, porque yo creo que a pesar de que esas dieciséis horas de corresponsabilidad [en el semestre] no representan una carga académica, desde que llegues ya puedes ser parte del programa y tienes los recursos asegurados. El primer semestre es el crítico, si una persona en primer semestre empieza mal cada vez los problemas se vuelven más graves (E4).

Área de Acompañamiento Integral

El Área de Acompañamiento Integral busca tener programas para los diferentes integrantes de la comunidad universitaria que permitan acompañarla en su paso por la Universidad, facilitar el conocimiento de sí mismo, desarrollar el sentido de pertenencia, el compromiso individual con la Universidad, la construcción de tejido social incluyente y el fortalecimiento de las relaciones humanas y la convivencia. Esta Área desarrolla los siguientes programas para los diferentes miembros de la comunidad universitaria: *Acompañamiento en la Vida Universitaria*, *Gestión de Proyectos*, *Convivencia y Cotidianidad*, *Inducción y Preparación para el Cambio*, *Desarrollo del Potencial Humano* y *Puntos de Contacto* (Resolución RG 028 de 2012 de Rectoría; Acuerdo 001 de 2012 y Acuerdo 20 de 2018 del Consejo de Bienestar Universitario). De los cuales para el 2011-1 sólo se implementaban los cuatro primeros.

La participación en el Área de Acompañamiento Integral de los estudiantes que ingresaron por programas PAES en el 2011-1 se presenta en la figura 62. Allí (figura izquierda), se puede observar que el número de participantes en el área fue cambiante, siendo mínimo un 14,46% y máximo un 43,48% de la cohorte. El programa PAES Comunidades Indígenas tuvo una participación anual mínima de 15,32% y máxima de 66,67%; los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres del 13,01% y máximo del 29,45%; la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal participó mínimo el 12,63% y máximo el 46,32% y los Mejores Bachilleres mínimo del 7,14% y máximo del 32,14%.

Por otra parte, se observó que la mayoría de los estudiantes que desertaron por razones académicas y no académicas, o bien no tuvieron ninguna participación en el área o participaron máximo un año. Se observa además, que al participar en 2 años o más, en programas del área, disminuyó el número de estudiantes que desertaron y aumentó el número de estudiantes y de graduados (figura 62 a la derecha).

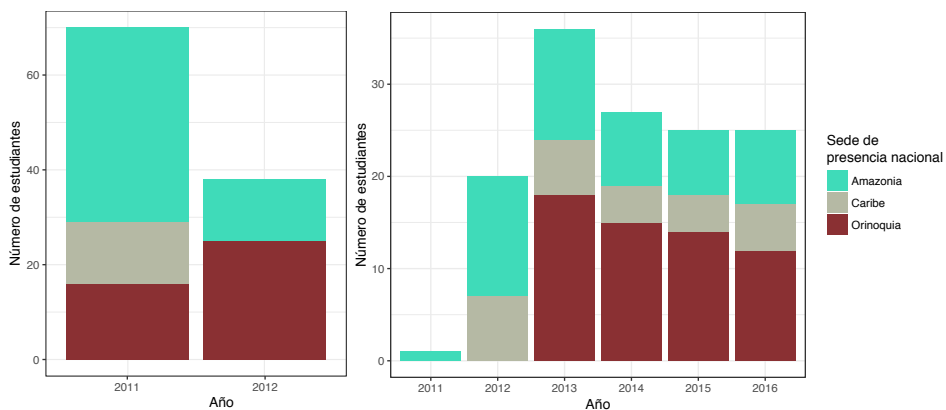


Figura 62. Participación de los estudiantes admitidos a través de los Programas PAES en los programas del área de Acompañamiento Integral del Sistema de Bienestar Universitario, según tipo de PAES (izquierda), y desenlace (derecha). Cohorte 2011-1.

El programa *Acompañamiento en la Vida Universitaria* de manera global para los estudiantes PAES que ingresaron en el 2011-1 tuvo una participación máxima del 41,67% en el primer año y una mínima de 4,66% en los demás años; este comportamiento se mantuvo internamente en cada uno de los programas PAES. Para las Comunidades Indígenas se encontró una participación máxima del 63,06% en el primer año y una participación mínima del 5,41% para los demás años; en la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal una participación máxima del 45,26% en el primer año y una mínima del 6,32% para los demás años; para los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres la participación máxima el primer año fue de 28,77%

y la mínima del 4,11% para los demás años; y en los Mejores Bachilleres la participación máxima fue del 28,57% en el primer año y la mínima del 1,79% para los demás años.

El programa *Gestión de Proyectos* tuvo una participación disímil a través de los años con un máximo de participación del 7,35% de la cohorte en los diferentes años. Este comportamiento se mantuvo dentro de los programas PAES, donde para las Comunidades Indígenas se encontró un máximo del 9,91% en los distintos años; de la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal un máximo del 4,21%; para los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres un máximo del 8,9% y para los Mejores Bachilleres un máximo de 8,93%.

El programa *Convivencia y Cotidianidad* también tuvo una participación diferente a través de los años, siendo la participación más baja de la cohorte de estudio con un máximo de participación del 7,11% en los diferentes años. Este comportamiento se mantuvo internamente en los programas PAES, donde para las Comunidades Indígenas se encontró un máximo del 8,11% en los distintos años; para la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal del 8,42%; para los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres del 8,9% y para los Mejores Bachilleres del 1,79%.

Para el programa *Inducción y Preparación para el Cambio* también fue una participación diferente a través de los años con un máximo de participación del 8,09%. Este comportamiento permaneció adentro de los programas PAES, donde para las Comunidades Indígenas se encontró un máximo del 10,81% cada año, de la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal se encontró un máximo del 9,47%, para los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres se encontró un máximo del 6,85% y para los Mejores Bachilleres se encontró un máximo del 5,36%.

La participación de los estudiantes admitidos en la cohorte 2011-1 a través del PEAMA, en los programas del Área de Acompañamiento Integral del Sistema de Bienestar Universitario, tanto en la SPN, como en la Sede Andina y desenlace, se presenta en la figura 63. En la parte izquierda superior se observa que en el primer año en la SPN se dio la participación más alta, logrando un 42,17% de cobertura. En la parte superior derecha de la figura, se observa que la participación en la Sede Andina fue similar en cada uno de los años analizados, logrando una cobertura máxima del 21,69% en el 2013 y para los demás años una mínima del 12,05%.

En la etapa inicial (cursada en la SPN), la Sede Amazonia fue la Sede que logró mayor cobertura con sus acciones en esta área, alcanzando un

69,49%, seguida de la Sede Caribe con un 33,39% y finalmente por la Sede Orinoquia con un 33,78%, siendo un 50% inferior a la Sede Amazonia. En la etapa de movilidad, los estudiantes de la Sede Orinoquia fueron quienes tuvieron la mayor participación en las actividades de esta área, con una cobertura del 24,32%, seguido de la Sede Amazonia con un 22,03% y por último, por la Sede Caribe con una participación del 21,21%.

Al cruzar los años de participación en los programas del área y los desenlaces académicos, se encontró al igual que en los estudiantes PAES, que participar un año o no haber participado en programas del área se asoció con haber desertado, mientras que participar durante 2 años o más, se relacionó con haberse graduado o continuar siendo estudiantes.

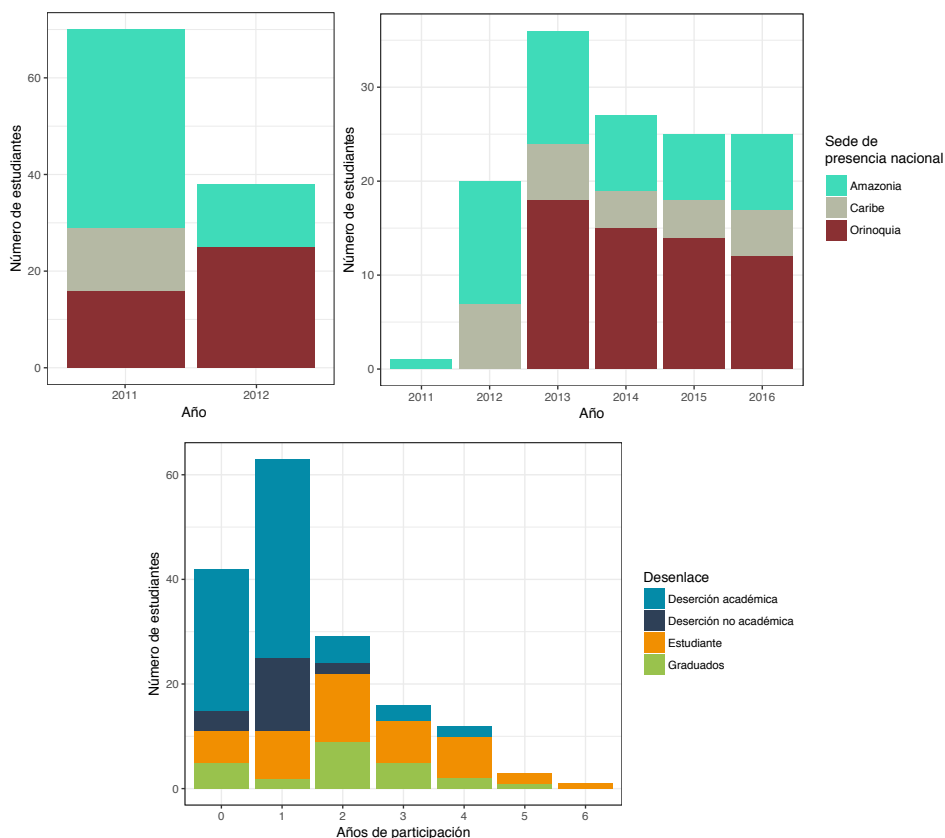


Figura 63. Participación de los estudiantes admitidos a través del PEAMA en los programas del área de Acompañamiento Integral del Sistema de Bienestar Universitario, en la SPN (arriba izquierda), en la Sede Andina (arriba derecha), y desenlace (abajo centro). Cohorte 2011-1.

A continuación se describe la participación de los estudiantes PEAMA en cada uno de los programas del área de Acompañamiento Integral por cada

Sede en la etapa inicial (SPN). El programa con mayor participación anual fue *Inducción y Preparación para el Cambio* logrando una cobertura máxima del 28,91%. Al analizar de manera específica por cada SPN, se encontró que la mayor participación la obtuvo la Sede Amazonia con un 38,98%, seguido por la Sede Caribe con un 36,36% y finalmente por la Sede Orinoquia con un 17,57%.

El segundo programa con mayor participación en la SPN fue *Acompañamiento en la Vida Universitaria* con un 18,67% de cobertura. La mayor participación la obtuvo la Sede Amazonia con un 40,68%, seguido por la Sede Orinoquia con un 33,78% y finalmente por la Sede Caribe con un 12,12%.

El tercer programa con mayor participación en la SPN fue *Gestión de Proyectos* con un 0,6% de cobertura. Este programa solo se implementó en la Sede Amazonia y contó con una participación de 1,69%. El programa *Convivencia y Cotidianidad* no fue implementado en las SPN.

En las Sedes Andinas, el programa con mayor cantidad de beneficiarios de la cohorte fue *Acompañamiento en la Vida Universitaria*, logrando una cobertura máxima del 18,67%. Los estudiantes de la Sede Orinoquia tuvieron una participación máxima del 20,27%, la Sede Caribe del 18,18% y la Sede Amazonia del 16,95%.

En la Sede Andina el segundo programa con mayor participación fue *Inducción y Preparación para el Cambio*, el cual tuvo una cobertura del 7,23%. Al analizar de manera específica por cada SPN, se encontró que la mayor participación la obtuvo la Sede Amazonia con un 15,25%, seguido por la Sede Orinoquia con un 9,46% y finalmente por la Sede Caribe con un 9,09%.

El programa *Convivencia y Cotidianidad* no se implementó en la etapa inicial en ninguna SPN, mientras que el programa *Gestión de Proyectos* se implementó únicamente en la Sede Amazonia, ambos programas fueron implementados en la Sede Andina. Para el primer caso, se logró una participación global máxima del 7,23% y en el segundo del 4,82%. Al analizar de manera específica por cada SPN, se encontró que para el primer programa, la mayor participación la obtuvo la Sede Caribe con un 12,12%, seguido por la Sede Orinoquia con un 8,11% y finalmente por la Sede Amazonia con un 3,39%; Para el segundo, la mayor participación la obtuvo la Sede Orinoquia con un 6,76%, seguido por la Sede Amazonia con un 5,08% y por último la Sede Caribe con un 3,03%.

En cuanto al impacto que generó el Área de Acompañamiento Integral en los estudiantes y egresados entrevistados, éstos mencionaron experiencias

que se relacionaron con la dimensión Bienestar Personal. El **Bienestar Personal** abarcó tres categorías: *Resolución de problemas, competencia personal y Auto determinación*.

Algunas actividades realizadas por el Área, permitieron aprendizajes transversales a todas las categorías del bienestar personal. Valeria mencionó que participó en talleres enfocados en el desarrollo personal, así como en asesorías relacionadas con técnicas de estudio o de habilidades específicas como el manejo del temor a hablar en público. Ella expresaba “si me ayudó un taller de proyección de vida que hicieron con unos coach, fue algo que me encantó y sentí mucha motivación, creo que era de Bienestar de facultad, fue un taller emocional” (E1). Santiago por su parte expresó que la inducción fue “un pequeño apoyo que sirvió para acoplarse más fácil a la Universidad, al ámbito académico, social y a los entornos de la ciudad” (G12).

Román dijo “Recuerdo pues que hay muchas [charlas] referentes como al manejo de tu vida personal, tu vida académica, tu vida financiera, amorosa, y con cada una de esas charlas te iban quedando pequeñas semillas con las cuales te ibas haciendo como mejor persona, dando un conocimiento adicional que no tenía, resolviendo alguna duda” (G11). También comentó que estas actividades le proporcionaron conocimiento financiero “con relación a la vida económica, el tema de cómo manejar información de intereses, saldos, cómo pues volverte financieramente responsable, por así decirlo. Cuándo invertir, cuándo no. Cuándo una deuda por qué sí, por qué no [...]. Sí, eso fue la semilla, a partir de ahí te da las bases para ir buscando acercarte a alguien que ya tiene el conocimiento y te pueda aportar la información” (G11).

En el caso de las actividades específicas de competencia personal, se destacaron aquellas realizadas con pares. Se hizo énfasis en la relevancia que tiene recibir apoyo académico de compañeros en niveles más avanzados: “Un programa de asesorías donde un estudiante PAES que ya fuera bien avanzado en la carrera y que le había ido bien, daba asesorías en cálculo, en química, en geometría, fui como dos veces a esas asesorías” (G9). Una de las egresadas también agregó “obviamente era una persona muy chévere, ya sea paisa, rolo o de PEAMA, que le gusta ayudar a los demás y ve eso también como una oportunidad de aprender él mismo” (G10).

En cuanto a la asignatura encaminada a la preparación para la vida universitaria, fue definida como un espacio que les permitió familiarizarse con la universidad y con la ciudad, así lo describió Jenny “Una cátedra que te enseñaba a ejercer la vida en la universidad [...] era un psicólogo

de Bienestar el que daba la cátedra y nos enseñaba muchas cosas [...] por ejemplo, creo que una vez enseñó lo del reglamento o procedimiento [...] de qué hay que hacer acá” (G10).

Pedro al respecto expresó “Ese programa está pensado para que la mitad del curso aprenda cómo es en la universidad, habilidades de estudio, de lectura, y la otra mitad: fortalezca habilidades dentro de una materia específica” (G13). En algunas sedes la llamaban *Vida Universitaria* y en otras *Bienvenidos a la Universidad*.

Además, los estudiantes y egresados entrevistados mencionaron que participaron en actividades en las que se les invitó a recorrer la ciudad con el fin conocerla, así como en reuniones de seguimiento a PAES y PEAMA ya que dichos espacios, les permitieron socializar con otros estudiantes que ingresaron mediante admisión especial. Zulay mencionó “Nos hacían como integración, eso con Bienestar, con los mismos estudiantes y nos llevaban a conocer partes de Palmira” (G17). En el caso de Manuel se identifica que le dieron recomendaciones de seguridad y hasta del clima “Cuando apenas empecé, nos llevaron al Parque de los Yarumos, a conocer y a explicarnos cómo era Manizales. [Eso me ayudó] porque digamos, te cuenta alguien directamente de allí cómo es la ciudad, un testimonio de una persona oriunda puede evaluar qué tan bueno o malo es [...]. Nos decían que no dar papaya, tratar de no meterse por los barrios peligrosos. Manizales es un clima fresco, pero llueve mucho, entonces nos decían “yo ando con camiseta y con la sombrilla y a veces hace mucho sol, pero de un momento a otro llueve” (G16).

Aunque a Pedro no le gustó la materia de vida universitaria sí destacó el aporte que le brindó en términos de hábitos de estudio y recomendaciones para adaptarse a Medellín “Lo único que me parecía valioso de esa materia en ese momento eran como las actividades que hacíamos con la psicóloga, que eran unas visitas una vez por semana, si recuerdo bien de 20 minutos, media hora, donde ella nos reforzaba temas como de organización, de realizar un horario, de planeación y nos daba tips como de cómo movernos en la ciudad” (G13).

Con relación a las debilidades de los programas del área de Acompañamiento Integral; una de las más relevantes fue la falta de apoyo de la UN para la adaptación de los estudiantes. Leonardo mencionó que ese aspecto tuvo una consecuencia directa en la capacidad para adaptarse a los cambios, “Si sería bueno más acompañamiento a la parte psicológica y social, como en ese cambio de ciudad, que por ejemplo, a mí me dio durísimo pasar de Tumaco a Bogotá. [...] yo ingresé y hubo una salida, creo,

era una reunión a los estudiantes PAES para que conozcan Bogotá, o sea, fue como lo único; eso me dejó como más loco todavía porque claro, me llevaron a conocer toda Bogotá, una cosa grandísima ahí, igual no conocía nada, entonces como que me asusté más todavía. Pero no, siento que faltó” (G18).

En algunos casos, el recorrido por la ciudad por sí solo, sin una contextualización previa, resultó contraproducente. Rafael coincidió con Leonardo argumentando: “Un buen programa de acompañamiento pues para este programa sería, [...] de gran ayuda, porque yo pienso que muchas de las personas que pasaron por esta entrevista también viven acá solos, o no son de acá, o digamos que el grado de vulnerabilidad no sé en qué sentido es diferente, económico, social, familiar, personal. Entonces, siento que ese sería un punto grande para reforzar, por lo menos yo siento que a mí me hizo falta” (G8).

Catalina relataba su experiencia cuando llegó de Arauca a Medellín para explicar por qué sentía que la UN no la apoyó en su proceso de adaptación, haciendo énfasis en que incluso faltó acompañamiento en la preparación para la movilidad “No siento que ayuden porque, primero, yo llegué y no sabía dónde era la U. No sabía dónde quedaba la Sede [...] un conocido de acá de Arauca, tenía un familiar allá y me ayudó a conseguir el número de la persona donde llegué. Llegué a la pensión y salí a buscar [qué quedaba] cerca, quedaba cerca a la U y no sabía [...]. Entonces la universidad como que yo siento que cuando se va a ir de acá, tal vez sería bueno que haya alguien que te diga, ven a la universidad tal día o citémonos por chat y que le colabore a uno al menos con direcciones, con puntos de referencia. Para mí fue muy complicado instalarme, porque pues yo llegué a la pensión y eran 20 personas viviendo conmigo, yo sentía que era demasiada gente para poder estudiar y estar tranquilo [...]. Sí me parece que debe de haber alguien que te guíe, en la inducción como estaba con los temas de mi trasteo y organizándome, fui los días más importantes, pero no conocía del todo la universidad, entonces la universidad es demasiado grande para hacerle el recorrido y saber dónde quedan los salones [...] Llegué desorientada, entonces la persona que me ayudó mucho en ese primer semestre fue la compañera que estudiaba mi misma carrera, porque ella fue la que me guió” (G15).

Uno de los egresados entrevistados mencionó que su propuesta para fortalecer el acompañamiento era tener un Plan Par no solo para lo académico, sino también para lo personal “[...] por ejemplo, en el primer semestre una especie de plan de acompañamiento a los estudiantes [...] tener presente eso como con las monitorías, o sea, están ahí, pero con esa

parte psicológica también, a los estudiantes les da como miedo ir y decir yo no sé esto, porque van a sentir también otro tipo de rechazos, entonces como ese tipo de acompañamiento” (G18).

Al respecto otro entrevistado mencionó: “Yo creo que algo como unos talleres, que sea participativo, o sea tu entras y tienes que firmar que tienes que ir a un taller en el semestre o dos, uno iniciando y uno acabando. En épocas en las que uno no tenga muchos trabajos, yo sé que es complicado pero siento que algo como más que no sienta que uno va a ir y le van a dar una charla, sino algo así como lo que estamos haciendo ahorita, me parece que habría sido demasiado bueno porque yo tuve un tutor que fue un docente, pero pues él no estaba enterado de todo lo que yo te estoy contando [...]. Yo siento que el apoyo puede ser más sí académico, aunque pienso que para eso están los tutores, pero más como de otros aspectos de la vida [...] cómo van las cosas con su familia, hace cuánto no va allá, creo que eso es muy importante” (Rafael, G8).

Jenny coincidió con dicha propuesta “Desde la sede de presencia nacional, pienso que se debería inculcar el acercamiento entre los estudiantes próximos a hacer movilidad a la misma ciudad [...] entre los que van a hacer la movilidad y ellos mismos. [Eso] no se hacía, porque, por ejemplo, yo hice movilidad con otros tres más, yo tuve que aplazar el semestre, entonces me quedé de mis amigos que hicieron movilidad. Hice movilidad con otros tres que casi no conocía realmente [...]. Entonces, cada quien llegó por su lado, todos hicimos cosas aparte, no sé, no creo que hayan terminado, ninguno. Creo que uno estaba estudiando hace poco pero [...], si todos venimos de la misma parte, tenemos muchas cosas conocidas, teníamos las mismas experiencias de la vida allá, hay cosas que podemos compartir. Y en un primer momento, cuando llegamos y estamos solos en esta universidad tan grande, ellos serían la primera opción para uno hablar [...] y también la relación con los mismos PEAMA de la misma sede, que ya vinieron el semestre anterior aquí. Pero como que la universidad se encargue de hacer un vínculo formal como bueno, ustedes son los que van a ir” (G10).

Frente a esa sugerencia Román se mostró de acuerdo “pero viendo el caso del grupo PEAMA, que ya vienen de sedes específicas y creo esa podría ser una oportunidad de empezar como ese acompañamiento” (G11). Además, otros estudiantes propusieron una modificación a la estrategia de pares porque de acuerdo a lo que ellos conocían, este era solo para el apoyo académico y debía repensarse para que también abarcara la adaptación social del estudiante que llega a la ciudad: “La idea sería que los PEAMA o los PAES que ya estén adelantados, no en semestres sino en porcentaje académico que es diferente, sea digamos obligatorio, pues como la cláusula

del contrato, puede ser PEAMA, PAES, no sé, que ayude o acompañe como un plan padrino o un plan par puede ser, que apadrine a un PEAMA que recién llegó o un PAES que recién llegó en el primer semestre de movilidad que puede ser el más duro, o los primeros dos, me parece bueno eso” (Jenny, G10).

Román agregó “Sí creo que va a ser mayor el vínculo al mismo nivel, que con un profesor, o un encargado de Bienestar [...], alguien más avanzado del mismo programa o por fuera que te ayuden, alguien que esté pasando por lo mismo, porque sé de muchas personas, ya por fuera del programa y la universidad, que siendo amigos míos que estuvieron en diferentes ciudades, el cambio les dio muy duro, porque no tenían ningún tipo de relación con nadie, no conocían a nadie, el ambiente era muy hostil, entonces, eso puede hacer que se sienta a nivel del grupo PAES y PEAMA. Claro, yo nunca pude, por ejemplo, conocer a nadie desde el primer semestre que llegue, bueno, estos están en mí mismo grupo, es gente de la misma edad, nos vamos conociendo y podemos ir interactuando” (G11).

Además, se propuso el fomento de espacios y metodologías de mayor escucha para los estudiantes “[Promover el acompañamiento] desde los mismos programas PAES y PEAMA, que no sea como “la división de salud me mandó a una consulta”, sino estudiante que estás con nosotros, queremos saber cómo estás, sentir ese interés. A mí me parece que es algo chévere y ponerlo a uno a participar porque si uno no participa activamente, no propone, como que lo piensa. Yo lo pensé mucho para ir a las reuniones que fui, eran charlas, sí me aportaron, pero no tanto, siento que puede ser una metodología más chévere [...] Más participativo yo creo” (G8).

Dentro de la narrativa de Jenny se evidenció que un apoyo profesional personalizado debería ser parte del PEAMA “Pienso que sería bueno, que se haga el acompañamiento a nivel profesional con un psicólogo, con una persona que tenga conocimientos, que pueda orientar también al estudiante, que sean unas entrevistas obligatorias. Pues, porque todo tiene que ser obligatorio, porque es que todo mundo sabe que Bienestar te ayuda, te ayuda a ti como estudiante para soportar tú vida universitaria. Pero hay gente que ni siquiera se acerca a pedir ayuda porque “no, eso es muy complicado que le den. Eso no les van a dar nada” ellos mismos tienen una actitud negativa, pero sí, podría ser como parte de tu entrenamiento como PEAMA [...] y tienes que asistir a tantas sesiones con el psicólogo, que sea el psicólogo quién haga el seguimiento juicioso del estudiante” (G10).

Otra debilidad que se encontró fue la falta de acciones que requerían la preparación para el cambio para su vida laboral; las personas entrevistadas

mencionaban que la Universidad no realizaba acciones encaminadas a hacerle frente a este tema:

“La universidad no prepara para una entrevista, no les habla por ejemplo de presentación personal, son cosas que para muchos puede ser obvio para otros no tanto [...] yo sí sé que se han perdido muchos puestos o que, siendo egresados de la mejor universidad del país, universidades como Remington, de Medellín, la Uniminuto, universidades que no son tan buenas, logra egresados que le quitan puestos a estudiantes de acá y uno se pregunta ¿por qué? Y es precisamente ese trabajo en la presentación personal, en la expresión corporal, en poderse expresar abiertamente con el otro, porque desde minas o desde la universidad en general, nosotros tenemos muchos conocimientos, pero vaya expréselos, vaya y demuestre que usted es capaz, verbalmente, en media hora muestre que usted sí se merece ese puesto” (Pedro, G13).

En cuanto a la asignatura de inducción, Pedro sintió que la materia de vida universitaria no le aportó “[el curso] lo termine cancelando [...] y lo tenía ganado, me aburrí de estar sentado 4 horas todo el día [...] ese semestre el tutor asignado no podía a la hora de la clase y las pruebas, teníamos como unas pruebas diseñadas para hacer unos simulacros de parcial que nunca estuvieron listas, o sea a la hora de llegar la clase nunca teníamos lista la papelería [el profesor no la tenía] [...], entonces yo tenía un conflicto un poco grande conmigo mismo, de bueno ¿yo que hago aquí calentando silla? [...], yo sentía que era como la misma tónica de Sede Caribe, de “todavía estamos en un colegio” entonces estar en una clase donde me tratan “sí, venga vea que tiene que leer”, “vea que escriba aquí”, “¿cómo está?, ¿cómo se siente?”. Es un acompañamiento muy importante, pero si te siguen tratando como si estuvieras en el colegio, sales de ese salón y tienes que ir a un aula donde hay 150 personas donde solo eres un código, son dos mundos totalmente diferentes, entonces esa preparación [...] no funcionaba” (G13). Lo anterior, permitió observar que el incumplimiento del tutor y la metodología del curso, generaron que el estudiante se sintiera subestimado, e hicieron que no encontrara la utilidad de cursar esta materia.

Rafael desconocía el porqué era importante asistir y sentía que los temas trabajados estaban orientados a los otros PAES por situación de vulnerabilidad y no a los de PAES Mejores Bachilleres. Sin embargo, cuando lo mira de forma retrospectiva se arrepiente de no haber usado este recurso, lo que muestra que incluso los admitidos por este programa requieren de acompañamiento:

“Dentro de lo que yo estuve en la universidad asistí como a dos [reuniones del programa], y era más como un tema de tiempo, no cuadraban con mi horario, también un tema como que uno lo dejaba un poco de lado, como no sé a qué voy a ir a la reunión, no sé qué va a pasar [...]. Realmente sí lo sentí en algún momento [que era para los PAES por situación de vulnerabilidad]. Siento que me hubiera gustado mucho haber tenido ese apoyo [...] no sé por qué, ahorita me arrepiento la verdad, de no haber ido porque pues estoy más enterado, creo que fue un tema que no estaba lo suficientemente enterado” (G8).

Cuando la oferta de servicios es amplia, se opta por escoger la que genera mayor empatía y confianza. Lucía comentó que no siguió con las asesorías académicas que brindaba un compañero PAES que iba más avanzado “De parte de la universidad también hay asesorías, monitorías y talleres, es mucho acompañamiento desde ese sentido. La escuela de matemáticas es como la que más da, yo ya tenía un monitor de matemáticas y yo lo preferí porque le entendía muy bien y el horario cuadraba mucho con el mío, entonces dejé de ir a la de PAES y ya en adelante no volví a escucharla” (G9).

Por otra parte, algunos de los estudiantes y egresados entrevistados mencionaron que a pesar de asistir a las actividades programadas por el área, dichas actividades no fueron efectivas. Por ejemplo Mariluz mencionó que el apoyo que recibió para vencer el temor a hablar en público no funcionó “Lo de hablar en público, que es en lo que he tenido dificultad, terminé carrera y aún no he solucionado ese problema. He acudido a las ofertas que hacen de bienestar, de acompañamiento a ese tipo de talleres [...]. Muchos tenemos problemas para hablar en público y eso de exposiciones, nos da pánico escénico, nos bloqueamos, sería necesario un trabajo más riguroso en cuanto a eso” (E5).

Según Valeria, el apoyo emocional tampoco fue efectivo, debido a que en un momento en el que estaba atravesando por dificultades emocionales, buscó esta alternativa pero sintió que se violó la confidencialidad, lo que conllevó a que desistiera del proceso, además, ponía en duda que otros profesionales estuvieran capacitados para brindarle ayuda “No me gusta mostrar mis debilidades, pero acudí a P. a una trabajadora social, pero la ayuda no la sentí eficiente, cuando ya me sentí desesperada envié un correo a la facultad, y me dijeron que me iban a ayudar, pero le contaron a mi mamá y yo lo sentí como una traición entonces no asistí [...]. Bienestar de la facultad era tétrico, la psicóloga tenía más problemas que uno” (E1).

También hubo egresados entrevistados, que expresaron que no participaron en actividades realizadas por el área de Acompañamiento Integral debido a que no sintieron la necesidad de hacerlo; tal es el caso de Zulay quien mencionó “yo tenía entendido que ellos brindan [apoyo], porque realmente allá tienen psicólogo y todas esas cosas pero yo nunca recurrí [...] porque no, no era necesario” (G17). Cristina agregó que no participó porque solo se dedicaba a estudiar y a las obligaciones que tenía en su casa, ya que vivía sola “Y pues talleres como motivacionales o cosas así, no, [...] yo siento que perdí muchas cosas también de la universidad, de disfrutar o de aprovechar la universidad [...] Porque yo no era sino venir, estudiar e irme, yo me enfrascaba mucho en que tenía que hacer cosas allá, que la ropa, que esto, que la comida, entonces sentía que no me alcanzaba el tiempo. Yo decía, yo no me voy a quedar aquí pues como los otros compañeros que se quedaban” (G20).

Área de Cultura

El área de Cultura busca estimular en la comunidad universitaria el desarrollo de aptitudes estéticas y artísticas, en su formación, expresión y divulgación, atendiendo la diversidad cultural de la misma. El área de Cultura desarrolla los siguientes programas para los diferentes miembros de la comunidad universitaria: *Actividad Lúdico-Cultural*, *Instrucción y Promoción Cultural*, *Promoción de la Interculturalidad*, *Expresión de Talentos y Cultura y Academia* (Resolución 005 de 2010 del Consejo de Bienestar Universitario y Acuerdo 031 de 2010 del Consejo Superior Universitario). El programa Cultura y Academia no se encontraba implementado en el 2011-1.

En la figura 64 se presenta la participación de los estudiantes admitidos en la cohorte 2011-1 a través de los Programas PAES en los programas del área Cultura del Sistema de Bienestar Universitario, según tipo de PAES y por años de participación versus desenlace. En la figura de la izquierda se observa que el número de participantes en el área fue variable en los diferentes años, encontrando una participación mínima del 1,72% y máxima del 7,35%. El programa PAES Comunidades Indígenas tuvo participaciones anuales mínimas de 8,11% y máximas del 13,51%; los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres de 6,85% y máximo del 21,23%; la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal participó de 3,16% y máximo del 10,53% y los Mejores Bachilleres de 1,79% y máximo del 8,93%.

Por otra parte, se observó que la mayoría de los estudiantes que desertaron por razones académicas y no académicas, o bien no tuvieron ninguna participación en el área o participaron máximo un año. Se

observa además, que al participar en 2 años o más, en programas del área, disminuyó el número de estudiantes que desartaron y aumentó el número de estudiantes y de graduados (figura 64 a la derecha).

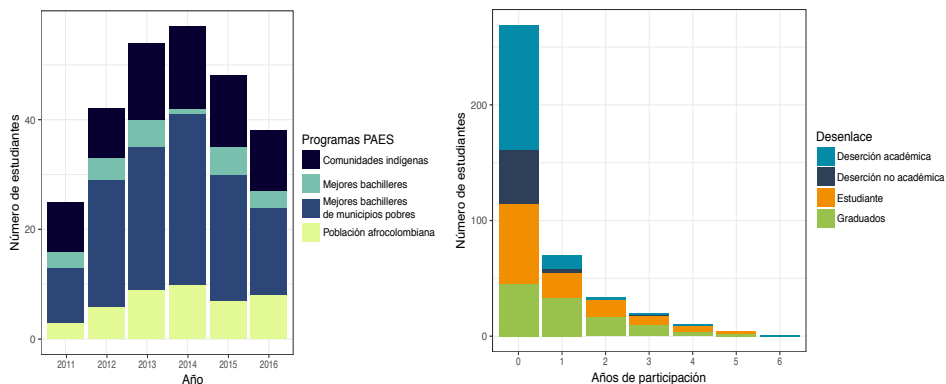


Figura 64. Participación de los estudiantes admitidos a través de los Programas PAES en los programas del área Cultura del Sistema de Bienestar Universitario, según tipo de PAES (izquierda), y desenlace (derecha). Cohorte 2011-1.

El programa *Actividad Lúdico-Cultural* de manera global para los estudiantes PAES que ingresaron en el 2011-1 tuvo una participación mínima de 1,96% y máxima del 10,05%. Para las Comunidades Indígenas se encontró una participación mínima de 1,8% y máxima del 9,01%; en la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal de 1,05% mínima y del 6,32% máxima; para los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres de 2,05% mínima y del 16,44% máxima y en los Mejores Bachilleres una participación de 1,79% mínima y del 5,36% máxima.

El programa *Promoción de la Interculturalidad* tuvo una participación global inferior al 2,69% de la cohorte. Para el Programa PAES Comunidades Indígenas se encontró una cobertura máxima del 2,7% en los distintos años; en los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres del 3,42%; en la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal del 2,11%, y para los Mejores Bachilleres del 1,79%.

El programa *Expresión de Talentos* tuvo una participación global máxima del 3,19% de la cohorte en los diferentes años. Para las Comunidades Indígenas se encontró una cobertura máxima del 4,5% en los diferentes años; para la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal del 4,21%, para los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres del 3,42% y para los Mejores Bachilleres del 5,36%.

El programa *Instrucción y Promoción Cultural* tuvo una participación disímil a través de los años con un mínimo de 1,72% y un máximo de participación del 7,84%. Este comportamiento se mantuvo en cada uno de los programas PAES, donde para las Comunidades Indígenas se encontró un mínimo de participación de 1,8% y un máximo del 9,01%; de la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal un mínimo de 1,05% y un máximo del 7,37%; para los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres un mínimo de 2,05% y un máximo del 10,27% y para los Mejores Bachilleres se encontró un máximo del 5,36%.

La participación de los estudiantes admitidos en la cohorte 2011-1 a través del PEAMA, en los programas del área de Cultura del Sistema de Bienestar Universitario, tanto en la SPN, como en la Sede Andina y por años de participación versus desenlace, se presenta en la figura 65. En la parte izquierda superior se observa que en la etapa inicial (SPN), en el 2011 la Sede Amazonia no implementó acciones del área de Cultura, y que en el año 2012 las tres sedes implementaron programas de esta área. La participación global máxima en la etapa inicial fue del 11,45%. En la parte superior derecha de la figura 65, se observa que la participación en la Sede Andina fue máxima del 12,65%.

En la etapa inicial (cursada en la SPN), la Sede Caribe fue la Sede que logró mayor cobertura con sus acciones en esta área, alcanzando un 18,18%, seguida de la Sede Amazonia con un 16,95% y finalmente por la Sede Orinoquia con un 16,22%. En la etapa de movilidad, los estudiantes de la Sede Caribe fueron quienes tuvieron la mayor participación en las actividades de esta área, con una cobertura del 15,15%, seguido de la Sede Orinoquia con un 14,86% y por último, por la Sede Amazonia con una participación del 13,56%.

Al cruzar los años de participación en los programas del área y los desenlaces académicos, se encontró al igual que en los estudiantes PAES, que participar un año o no haber participado en programas del área se asoció con haber desertado, mientras que participar durante 2 años o más, se relacionó con haberse graduado o continuar siendo estudiantes.

IMPACTO DE LOS PROGRAMAS PAES Y PEAMA

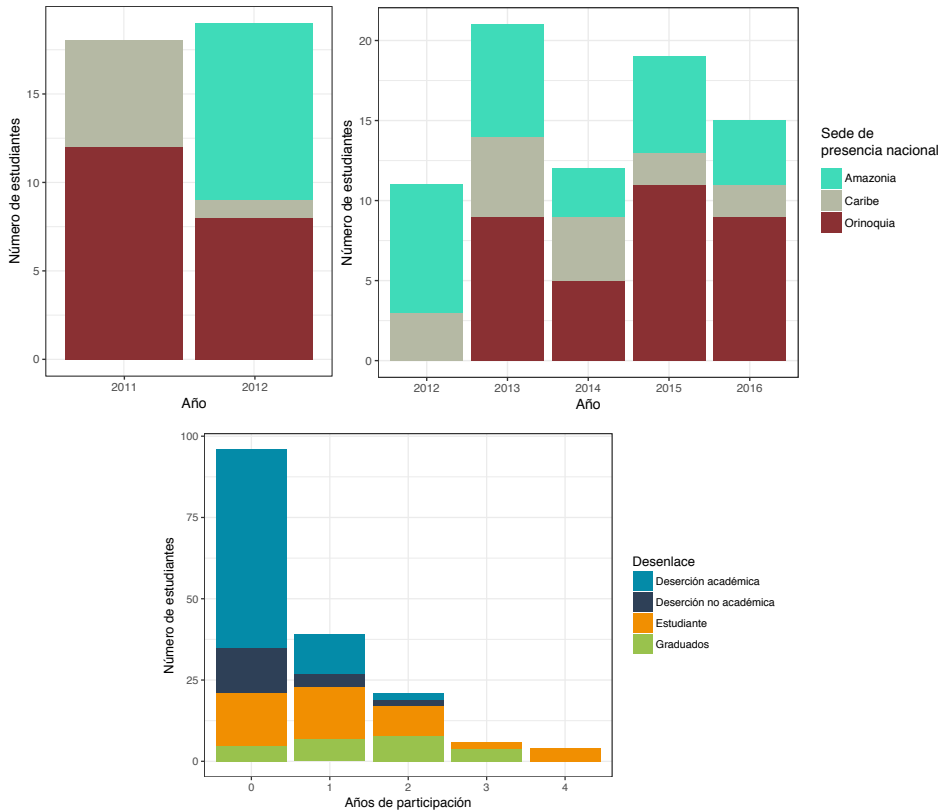


Figura 65. Participación de los estudiantes admitidos a través del PEAMA en los programas del área de Cultura del Sistema de Bienestar Universitario, en la SPN (arriba izquierda), en la Sede Andina (arriba derecha), y desenlace (abajo centro). Cohorte 2011-1.

A continuación se describe la participación de los estudiantes PEAMA en cada uno de los programas del área de Cultura por cada Sede en la etapa inicial (SPN). El programa con mayor participación anual fue *Actividad Lúdico-Cultural* logrando una cobertura máxima del 9,64%. Al analizar de manera específica por cada SPN, se encontró que la mayor participación la obtuvo la Sede Amazonia con un 11,86%, seguido por la Sede Orinoquia con un 10,81% y finalmente por la Sede Caribe con un 3,03%.

El segundo programa con mayor participación en la SPN fue *Instrucción y Promoción Cultural* con un 6,02% de cobertura. La mayor participación la obtuvo la Sede Caribe con un 18,18%, seguido por la Sede Amazonia con un 11,86% y finalmente por la Sede Orinoquia con un 5,41%.

El tercer programa con mayor participación en la SPN fue *Promoción de la Interculturalidad* con un 2,41% de cobertura. La mayor participación la obtuvo la Sede Amazonia con un 6,78%, no hubo ningún participante de

la Sede Caribe, ni de Orinoquia. El programa *Expresión de talentos* no fue implementado en las SPN.

En las Sedes Andinas, el programa con mayor cantidad de beneficiarios de la cohorte fue *Actividad Lúdico-Cultural*, logrando una cobertura máxima del 10,24%. Los estudiantes de la Sede Amazonia tuvieron una participación máxima del 12,12%, la Sede Orinoquia del 10,81% y la Sede Amazonia del 8,47%.

El segundo programa con mayor participación en la Sede Andina fue *Instrucción y Promoción Cultural*, el cual tuvo una cobertura máxima del 4,82%. Al analizar de manera específica por cada SPN, se encontró que la mayor participación la obtuvo la Sede Orinoquia con un 8,11%, seguido por la Sede Amazonia con un 6,78% y finalmente por la Sede Caribe con un 3,03%.

En la Sede Andina el tercer programa con mayor participación fue *Promoción de la Interculturalidad*, el cual tuvo una cobertura máxima del 3,61%. Al analizar de manera específica por cada SPN, se encontró que la mayor participación la obtuvo la Sede Orinoquia con un 6,76%, seguido por la Sede Caribe con un 3,03% y finalmente por la Sede Amazonia con un 1,69%.

El cuarto programa con mayor participación en la Sede Andina fue *Expresión de Talentos*, el cual tuvo una cobertura máxima del 1,2%. Al analizar de manera específica por cada SPN, se encontró que la mayor participación la obtuvo la Sede Amazonia con un 3,39%, seguido por la Sede Caribe con un 3,03% y finalmente por la Sede Orinoquia con un 1,35%.

En cuanto al impacto que generó el Área de Cultura en los estudiantes y egresados entrevistados, mencionaron experiencias que se relacionaron con las dimensiones Bienestar Social y Emocional. El **Bienestar Social** abarcó dos categorías: *Relaciones interpersonales* y *Actividades de tiempo libre positivas*; El **Bienestar Emocional** abarcó dos categorías *Autoestima* y *Manejo de emociones*.

Frente al Bienestar Social, categoría de relaciones interpersonales, se determinó que las actividades del área de cultura ampliaban el círculo de amigos, fomentando la integración y disminuyendo la percepción de soledad; este aspecto se fomentaba a través de las distintas acciones culturales puesto que les permitía conocer a muchas personas y fortalecer sus redes sociales, tal como lo afirmaba Erik “en lo social en los eventos de la universidad uno conoce personas y puede crear una nueva amistad, por ejemplo en la semana universitaria, eventos de baile, eventos que crean los estudiantes acompañados por bienestar, salsa UNAL, uno de bailar joropo, uno creaba relaciones, conciertos, eso ayudaba a ampliar tu círculo social conocer más gente” (E6).

Al respecto Lucía mencionó “también a integrarse, por ejemplo en semana universitaria que hay una parte de intercambio cultural, donde se presentan las cinco regiones del País, igual el grupo de danzas, siempre me ha gustado la parte de las danzas, cuando yo estuve en bachillerato, siempre me llamó la atención eso, relajarse y poder compartir con otras personas, con los compañeros” (G9).

Los encuentros pensados para integrar a las regiones eran oportunidades para socializar con los compañeros provenientes de los mismos lugares de origen; al respecto Yuli argumentó “lo de la parte cultural cuando hacían eso de las colonias, pues uno con los compañeros iba a programar qué comida íbamos a hacer, qué danza vamos a bailar y ahí uno se integraba en esa parte” (G14). Además, como se mencionó anteriormente, las actividades del Área Cultural les permitían sentirse menos solos “porque igual uno esta solo generalmente, a veces uno va con los amigos y ya uno no se siente tan solo, se siente un poco más acompañado” (Manuel, G16).

En cuanto a la categoría actividades de tiempo libre positivas del Bienestar Social, Manuel habló sobre su participación en conciertos y obras de teatro enmarcados en el programa lúdico-cultural implementados por la Sede Manizales “Si, a mí me gustaba bastante tratar de participar [...], en Manizales hacían muchos conciertos de música clásica, hacían obras de teatro [...], a pesar de que es una sede casi 100% de ingenierías y matemáticas, había chicos que hacían sus obras de teatro. Era muy chévere como irse con esa cultura que había entre ellos” (G16). Mientras que Rafael, compartió su experiencia en la Sede Bogotá, “me gustaba ir al León de Greiff a ver a la Filarmónica, entonces hubo un tiempo que también íbamos mucho a eso, o no sé vamos a ver una obra de teatro, yo siento que trataba de sacarle el jugo a eso” (G8).

Además, los estudiantes y egresados entrevistados mencionaron eventos centrales como la semana cultural y presentaciones de danza, música y cuentería, que se hacían en distintos momentos del semestre “asistía era a los eventos, recuerdo lo del Cuentacho los viernes [...], en la semana universitaria, siempre estuve presente, también lo del picnic-concierto, sí siempre asistía a los eventos” decía Lucía de la Sede Medellín (G9). Por su parte Miguel de la Sede Bogotá comentaba “En la perola se hace lo de cuentería [...] a veces la tuna se presenta en ingeniería o de danzas típicas” (E4). Mientras que Cristina de la Sede Palmira dijo “a esas cosas que hacían que en el día y la noche, cositas así que hacían así de baile y esas cosas, iba, o sea pero pues de espectador” (G20).

También hubo estudiantes que participaron en cursos de salsa, dibujo, música y grupos de danza, actividades del *Programa Instrucción y Promoción Cultural*. Zulay al respecto mencionó “También, participé en la cuestión de danzas. Estuve en el grupo de danza también un semestre” (G17). De los cursos de música Mariluz dijo “Pude participar en la facultad de economía ya que ofertaron horas de corresponsabilidad para hacer parte de un grupo musical con tambores, es música brasilera, es un espacio recreativo para disfrutar, no tienes que ir a archivar, sino disfrutar y aprender a tocar un instrumento de otro lado” (E5).

En cuanto al programa *Promoción de la Interculturalidad*, los estudiantes y egresados entrevistados manifestaron agrado frente a eventos como los *Encuentros de Regiones* y el *Carnaval UN*, tal como lo mencionó Leonardo “Siempre que había ese tipo de eventos, ya sea bailes, gastronomía, música, y no solo del pacífico sino de todas las regiones, intentaba como darme la pasadita y mirar, mirar que había” (G18). Adicionalmente Mariluz comentó: “Yo ingresé en el 2011 y fue el último carnaval que se hizo acá en la universidad, ese era un espacio intercultural de encuentro de regiones, yo disfruté de ese espacio” (E5).

Del **Bienestar Emocional** se destaca que las actividades están diseñadas para promover el disfrute, la relajación y la disminución del estrés; en general, este tipo de acciones culturales les permitían liberar la tensión de la carga académica. Por ejemplo, César -quien tomó clases de salsa- decía que este espacio le ayudó “Uno necesita desconectarse de la parte académica, de la preocupación, del estrés y dedicarle a algo realmente productivo” (E2). De igual forma Santiago dijo que tanto el curso de salsa como el de dibujo le permitieron “desestresarse, no todo puede ser estudiar, la universidad no es sólo estudiar [...], es bueno oxigenarse y ver que hay más cosas, y lo mismo son pasatiempos, son hobbies” (G12).

Manuel compartió su experiencia cuando asistía a teatro “además de que cuando uno está en el teatro, a mí me parece que es muy reconfortante, uno se siente más feliz. Uno alcanza a transmitir la energía que los actores irradian. Era muy chévere [...] como para distraerse, entonces favorecen al ocio” (G16). Cristina mencionó la importancia de los eventos culturales en general “Era muy bacano porque [...] lo hacía a uno olvidarse un poquito del estrés o de la presión que tenía en el momento, de todo lo que tenía en la semana, como qué le daba como un espacio de diversión, de distracción, era como más o menos eso” (G20).

En esta misma línea, Santiago especificó que los cursos de salsa y dibujo le permitieron “Conocer gente con otro pensamiento o de otras carreras,

porque uno usualmente llega a un punto, yo creo que por ahí desde quinto semestre hacia arriba, en que uno ya está casi que sólo con los de la carrera de uno, antes si era más mezclado por las materias de iniciación y esas cosas, pero ya después uno como que empieza a centrarse sólo con los de la carrera” (G12). Por su parte, Zulay dijo que participar en el grupo de danzas y asistir a eventos culturales le permitió: “Conocer la cultura, conocer la cuestión de bailes, así, de las regiones. Sí, muy interesante” (G17).

Otro aspecto relacionado con la interculturalidad fue la posibilidad que se les presentó a los estudiantes de dar a conocer sus regiones; muchos de los entrevistados mencionaron que uno de los aspectos más valiosos de estos espacios culturales, tales como el *Encuentro de Regiones*, fue contar con la posibilidad de compartir con sus compañeros las costumbres y tradiciones propias de sus lugares de origen. En palabras de Jenny “Como yo pertenecía a un grupo estudiantil, el que formamos de los PEAMA, eso era muy importante para nosotros, pues era la oportunidad que nos brindaba la Universidad de mostrar nuestra región” (G10).

Así mismo, Leonardo expresó que esos eventos permitían que el público en general tuviera una visión diferente de otros lugares del país como Tumaco, que históricamente ha tenido un fuerte estigma de violencia “Por ejemplo, algo muy chistoso que todavía usted le pregunta a gente de Bogotá ¿dónde es Tumaco? y la gente no sabe ni siquiera que Tumaco existe o automáticamente lo asocian con violencia. Eso puede que lo haga sentir mal a uno como “allá de donde está la guerrilla”. A mí me decían “ah ¿Tumaco?, ¿eso dónde queda?, ¿en el Chocó?”. Creo que falta mucho conocimiento incluso de parte de los profesores que no saben dónde queda Tumaco, entonces uno dice pero ¿Cómo a estas alturas de la vida pues, no saben eso?, entonces creo que también eso puede afectar un poco, como esa mala imagen que tienen en los pueblos. Esos eventos culturales sirven mucho para eso, a mí me parece que son muy buenos” (G18).

Dentro del impacto cabe resaltar que más allá de sus aportes a nivel emocional y social, las actividades culturales permiten ampliar la visión de mundo, propiciando que los estudiantes experimenten de primera mano la riqueza de la interculturalidad. Al preguntarle a Manuel, quien venía de un municipio pequeño de Nariño, ¿qué le aportaban los conciertos de música clásica y las obras de teatro?, respondió que éstos le permitían “poder conocer más allá de la pequeña cajita en la que uno había estado” (G16).

Con respecto a las debilidades, se destacó que en las entrevistas los estudiantes y egresados mencionaron menos debilidades del Área de Cultura en comparación con las otras Áreas del Sistema de Bienestar Universitario.

Una de ellas, fue la pérdida de espacios como el *Carnaval UN*, al respecto en el extracto de Mariluz se mencionó que fue una lástima que acabaran con dicho evento:

“Para compartir hay un espacio que es el encuentro de regiones pero no tiene ese alcance que tenía el carnaval universitario, que involucra a todas las facultades y a mucha gente, comparsas, grupos de danza, de música, el encuentro de regiones se vuelve solo estudiantes de PAES y PEAMA, no hay encuentro de toda la comunidad universitaria [...] que desconocen esa otra Colombia de otras culturas, desconocen que hay 102 pueblos indígenas que habitan todo el territorio colombiano. No tuvo el impacto del carnaval y es muy difícil siendo estudiante, incidir en los que toman decisiones [...]. No se tienen en cuenta, tu solamente te riges a lo que ya está establecido en la normatividad, el director de Bienestar es el que decide y toma la última decisión y solamente en la concha acústica en un lugar escondido donde solo llegan los mismos de siempre, los que hacemos parte de ese encuentro, pero no van a llegar los otros estudiantes a conocer ese espacio” (E5).

Además, se evidenció como otra de las falencias, la falta de divulgación de los *Encuentros de Regiones*, para participar como expositores, por ejemplo Román que venía de Quibdó decía “Estuve en dos ya un poco avanzado. En una pasé y vi como personas de acá, algunos que ya conocía, aunque no vi diferentes personas de la región. No sé cómo era el manejo. Yo lo vi, ya por la programación de Bienestar del correo, por ejemplo, nunca me dijeron nada “ve tú eres del Chocó” [...] ¿Quieres participar?” (G11).

Otra debilidad fue que hay menor oferta cultural en la SPN que en la Sede Andina, esto coincide con que las referencias a actividades culturales que hicieron los estudiantes y egresados entrevistados, fueron después de hacer la movilidad; Yuli comentó “Acá [en Arauca] cuando yo estaba no hacían así muchas cosas, bueno que el día de la mujer hicieron una fogata, por ahí hacían campeonatos de voleibol [...] pues es que también hay poquita gente, pero allá se ven muchas cosas, es diferente” (G14).

Por último y frente a las barreras, los estudiantes y egresados entrevistados mencionaron que en ocasiones la carga académica, les impidió asistir a las actividades del área, al punto que en el momento de la entrevista mencionaron que hubiesen querido aprovechar más dichos espacios. A Catalina, egresada que terminó en 10 semestres su carrera, se le preguntó ¿cómo creía que alguien podría dedicarse a lo académico y aprovechar la oferta cultural simultáneamente?, ella respondió:

“Yo les diría [...] yo en las vacaciones, Semana Santa y septiembre viajaba, para visitar a mi familia o para verme con mi novio. Yo les diría a esas personas que no pierdan su tiempo, si quieres ver a tu familia, mírala en las vacaciones que son y aprovecha los programas o todas las muestras culturales que la universidad ofrece. Si hay cuenteros, ve a escucharlos, ve a divertirte; si hay un baile, vamos a mirar el baile. Salgamos un poco de la rutina, de todos los días del estudio y, pues, despejemos un poco la mente. Yo creo que esas cosas lo refrescan a uno, eso les diría, porque son muy buenos, solamente que yo no los aproveché” (G15).

Área de Actividad Física y Deporte

El Área de Actividad Física y Deporte tiene como objetivo estimular la práctica de actividades de carácter recreativo, formativo y competitivo, en el marco del desarrollo humano integral de la comunidad universitaria y la implementación y consolidación del deporte universitario en el país en diferentes niveles de rendimiento deportivo. Desarrolla los siguientes programas para los diferentes miembros de la comunidad universitaria: *Actividad Lúdico-Deportiva, Acondicionamiento Físico e Instrucción Deportiva, Deporte de Competencia, Deporte de Alto Rendimiento, Proyectos Estratégicos en Actividad Física y Deporte y Actividad Física, Deporte y Academia* (Acuerdo 031 de 2010 del Consejo Superior Universitario; Resolución 002 de 2010 y Acuerdo 02 del 2013 del Consejo de Bienestar Universitario). En el 2011-1 no se implementaba el programa *Actividad Física, Deporte y Academia*.

En la figura 66 se presenta la participación de los estudiantes admitidos en la cohorte 2011-1 a través de los Programas PAES en los programas del área *Actividad Física y Deporte* del Sistema de Bienestar Universitario, según tipo de PAES y desenlace. En la figura de la izquierda se observa que el número de participantes en el área fue variable en los diferentes años, encontrando una participación mínima del 10,05% y máxima del 21,08%. El programa PAES *Comunidades Indígenas* tuvo participaciones anuales mínimas de 13,51% y máximas del 19,82%; los *Mejores Bachilleres de Municipios Pobres* de 5,48% y máximo del 27,4%; la *Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal* participó de 11,58% y máximo del 21,05% y los *Mejores Bachilleres* de 7,14% y máximo del 14,29%.

Por otra parte, se observó que la mayoría de los estudiantes que desertaron por razones académicas y no académicas, o bien no tuvieron ninguna participación en el área o participaron máximo un año. Se observa además, que al participar 2 años o más, en programas del área, disminuyó el número de estudiantes que desertaron y aumentó el número de estudiantes y de graduados (figura 66 a la derecha).

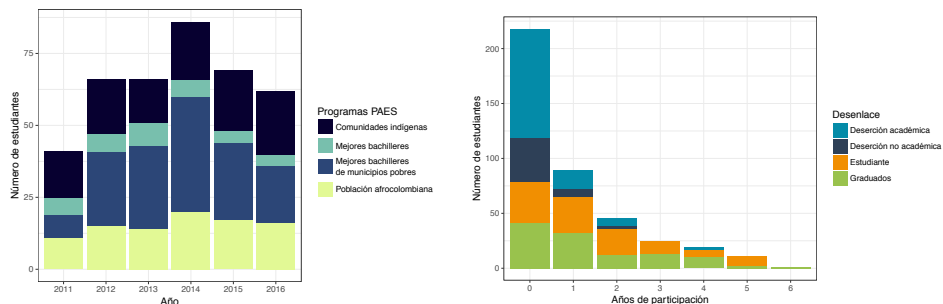


Figura 66. Participación de los estudiantes admitidos a través de los Programas PAES en los programas del área de Actividad Física y Deporte del Sistema de Bienestar Universitario, según tipo de PAES (izquierda), y desenlace (derecha). Cohorte 2011-1.

El programa *Actividad Lúdico-Deportiva* de manera global para los estudiantes PAES que ingresaron en el 2011-1 tuvo una participación mínima de 8,08% y máxima del 12,25%. Para las Comunidades Indígenas se encontró una participación mínima de 7,21% y máxima del 12,61%; en la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal de 6,32% mínima y del 13,68% máxima; para los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres de 4,11% mínima y del 14,38% máxima y en los Mejores Bachilleres una participación de 3,57% mínima y del 10,71% máxima.

El programa *Acondicionamiento Físico e Instrucción Deportiva* tuvo una participación global mínima de 2,45% y máxima del 12,25%. Para el Programa PAES Comunidades Indígenas se encontró una cobertura mínima del 1,8% y una máxima del 13,51%; en la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal del 2,11% y máxima del 11,58%; en los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres del 2,05% y máxima del 14,38%; y para los Mejores Bachilleres del 5,35% y máximo del 7,14%.

El programa *Deporte de Competencia* tuvo una participación global máxima del 5,39% de la cohorte en los diferentes años. Para la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal se encontró una cobertura máxima del 8,42%; para los Mejores Bachilleres de Municipios Pobres del 7,53%; para los Mejores Bachilleres del 5,36% y para las Comunidades Indígenas del 2,7%.

El programa *Proyectos Estratégicos en Actividad Física y Deporte* tuvo una participación mínima de 1,72% y una máxima del 2,45%. Para las Comunidades Indígenas se encontró una participación mínima de 2,7% y máxima del 4,5%; en la Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal del 1,05% y máxima del 2,11%; del programa PAES Mejores Bachilleres de Municipios Pobres de 0,68% y máxima del 2,05%; y en los Mejores Bachilleres una participación máxima del 1,79%. Por último, el programa *Deporte de Alto Rendimiento* no tuvo participantes PAES de la cohorte de estudio.

La participación de los estudiantes admitidos en la cohorte 2011-1 a través del PEAMA, en los programas del área de Actividad Física y Deporte del Sistema de Bienestar Universitario, tanto en la SPN, como en la Sede Andina y por años de participación versus desenlace, se presenta en la figura 67. En la parte izquierda superior se observa que en la etapa inicial (SPN), en el 2011 la Sede Caribe fue la única que implementó acciones de esta área, y que en el año 2012 las tres sedes implementaron programas del área. La participación global máxima en la etapa inicial fue del 9,64%. En la parte superior derecha de la figura, se observa que la participación en la Sede Andina fue máxima del 18,67%.

En la etapa inicial (cursada en la SPN), la Sede Caribe fue la Sede que logró mayor cobertura con sus acciones en esta área, alcanzando un 24,24%, seguida de la Sede Orinoquia con un 13,51% y finalmente por la Sede Amazonia con un 5,08%. En la etapa de movilidad, los estudiantes de la Sede Caribe fueron quienes tuvieron la mayor participación en las actividades de esta área, con una cobertura del 24,24%, seguido de la Sede Orinoquia con un 21,62% y por último, por la Sede Amazonia con una participación del 16,95%.

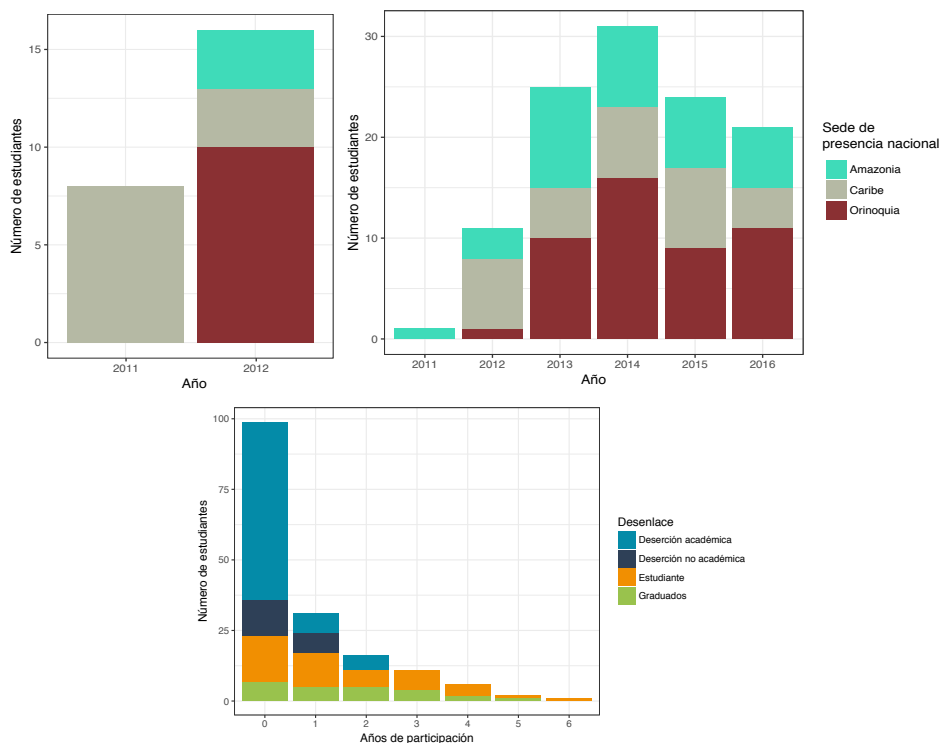


Figura 67. Participación de los estudiantes admitidos a través del PEAMA en los programas del área de Actividad Física y Deporte del Sistema de Bienestar Universitario, en la SPN (arriba izquierda), en la Sede Andina (arriba derecha), y desenlace (abajo centro). Cohorte 2011-1.

Al cruzar los años de participación en los programas del área y los desenlaces académicos, se encontró al igual que en los estudiantes PAES, que participar un año o no haber participado en programas del área se asoció con haber desertado, mientras que participar durante 2 años o más, se relacionó con haberse graduado o continuar siendo estudiantes.

A continuación se describe la participación de los estudiantes PEAMA en cada uno de los programas del área de Actividad Física y Deporte por cada Sede en la etapa inicial (SPN). El programa con mayor participación anual fue *Acondicionamiento Físico e Instrucción Deportiva*, logrando una cobertura máxima del 7,23%. Al analizar de manera específica por cada SPN, se encontró que la mayor participación la obtuvo la Sede Orinoquia con un 9,46%, seguido por la Sede Caribe con un 6,06% y finalmente por la Sede Amazonia con un 5,08%.

El segundo programa con mayor participación en la SPN fue *Actividad Lúdico-Deportiva* con un 4,82% de cobertura. La mayor participación la obtuvo la Sede Caribe con un 6,06%, seguido por la Sede Orinoquia con un 5,41% y finalmente por la Sede Amazonia con un 5,08%. De los programas *Deporte de Competencia*, *Deporte de Alto Rendimiento* y *Proyectos Estratégicos en Actividad Física y Deporte* no hubo beneficiarios en la etapa inicial en la SPN.

En las Sedes Andinas, el programa con mayor cantidad de beneficiarios de la cohorte fue *Acondicionamiento Físico e Instrucción Deportiva*, logrando una cobertura máxima del 13,25%. Los estudiantes de la Sede Orinoquia tuvieron una participación máxima del 17,57%, la Sede Caribe del 12,12% y la Sede Amazonia del 11,86%.

El segundo programa con mayor participación en la Sede Andina fue *Actividad Lúdico-Deportiva*, el cual tuvo una cobertura máxima del 12,65%. Al analizar de manera específica por cada SPN, se encontró que la mayor participación la obtuvo la Sede Caribe con un 18,18%, seguido por la Sede Amazonia con un 13,56% y finalmente por la Sede Orinoquia con un 12,16%.

En la Sede Andina el tercer programa con mayor participación fue *Deporte de Competencia*, el cual tuvo una cobertura máxima del 4,22%. Al analizar de manera específica por cada SPN, se encontró que la mayor participación la obtuvo la Sede Caribe con un 6,06%, seguido por la Sede Orinoquia con un 4,05% y finalmente por la Sede Amazonia con un 3,39%.

El cuarto programa con mayor participación en la Sede Andina fue *Proyectos Estratégicos en Actividad Física y Deporte*, el cual tuvo una cobertura máxima del 3,01%. Al analizar de manera específica por cada SPN, se encontró

que la mayor participación la obtuvo la Sede Caribe con un 9,09%, seguido por la Sede Amazonia con un 3,39% y finalmente por la Sede Orinoquia con un 2,7%. El programa *Deporte de Alto Rendimiento* no tuvo beneficiarios en las sedes andinas.

En cuanto al impacto que generó el Área de Actividad física y Deporte, los estudiantes y egresados entrevistados, mencionaron experiencias que se relacionaron con las dimensiones Bienestar Emocional, Social, Personal y Físico. El **Bienestar Emocional** abarcó dos categorías *Autoestima* y *Manejo de emociones*; El **Bienestar Social** abarcó dos categorías: *Relaciones interpersonales* y *actividades de tiempo libre positivas*; el **Bienestar Personal** abarcó tres categorías *Resolución de problemas*, *Competencia personal* y *Autodeterminación*; y El **Bienestar Físico** abarcó dos categorías *Servicios de salud* y *Estilos de vida*.

Frente al Bienestar Emocional, y de forma similar al área de Cultura, los estudiantes identificaron que permite desahogarse, desestresarse y distraerse “Si me sirvió fue participar en esos escenarios que la Universidad te ofrece. Que hay unas canchas de fútbol para que vayan a jugar, que haya un equipo en el que puedas participar para desahogarte también, era como un escape. Yo, como que salía de clases y a veces iba a patear pelota un rato. Con eso, me desahogo [...]. Si me había ido mal en una clase o si me estaba sintiendo triste, jugando me sentía mejor, como que me liberaba un poco, de la tensión [...]. Uno por gusto y otro porque me sentía más libre [...] Era un momento en el que no pensaba sino solo en jugar” (Leonardo, G18).

En el caso de Pedro, la oportunidad de acceder a la práctica de la natación le ayudó a relajarse “Primero se me hizo un poco más suave la venida a la ciudad, precisamente por la pérdida de ese mar. Pues no es lo mismo un agua clorada donde te es más difícil flotar y donde estas como con 50 peludos ahí, pero pues el tema de por lo menos estar en medio del agua relaja demasiado y le recuerda a un poquito la casa” (G13).

Para Manuel ir al gimnasio o participar en campeonatos de fútbol fue muy relevante puesto que le sirvió para distraerse: “a la lúdica. A tener un quehacer diferente a estar solamente de la casa al estudio y del estudio a la casa, entonces ayuda mucho a distraer al estudiante, porque igual uno es joven, uno necesita de esos espacios” (G16).

En el ámbito del Bienestar Social, el hecho de participar en las actividades deportivas tuvo un impacto en la socialización e interacción entre los estudiantes, debido a que éstas ofrecían oportunidades para vincularse con otras personas, tal como lo decía Rafael “conocer gente ahí [en los equipos

deportivos], tener con quien compartir gustos me parecía muy chévere” (G8); así mismo, estas actividades también aumentaban el sentido de pertenencia con la universidad, según decía Valeria “estuve en escalada un semestre, la U ofrece mucho, en ese momento estaba tensa, y me ayudó a valorar la U, a quererla más, nos dieron un viaje, sin dar un solo peso” (E1).

En cuanto al Bienestar Personal los estudiantes y egresados entrevistados reconocieron que las prácticas deportivas contribuyeron a encontrar el equilibrio personal, para no estar centrados únicamente en el ámbito académico. Al respecto, Rafael dijo que hacer deporte le ayudó a tener balance en su vida “Toda la vida he practicado deportes, entonces me ayudaban a balancear, yo siento que mi vida en Bogotá era un poco hacer algo para mi académicamente, hacer algo que no fuera tan académico pero que me mantuviera activo, y la parte social, yo empecé a mirarlo de esa forma, entonces me ayudaba mucho, digamos cuando había entrenamientos me despejaba de todo lo de la universidad, de todo [...] me ayudaba mucho a mí como tal, era muy chévere” (G8).

En esta misma línea Jenny comentó “Yo creo que son muy buenos, muy importantes que los tomen los estudiantes porque no todo es estudio, ni no todo es vida social, ni no todo es deporte, o sea todo es un equilibrio, un equilibrio que todos tenemos que encontrar, nuestro equilibrio personal como organizarnos con el tema académico y los horarios, la universidad es muy flexible, te obliga a que aprendas a administrar el tiempo, a que aprendas a conocerte como estudiante. La universidad es una oportunidad que tú debes aprovechar” (G10).

Román también resaltó el impacto del deporte como una estrategia que facilitó el aprendizaje de la disciplina “Me ayudó mucho a organizar mi tiempo acá en la vida universitaria, pues yo desde el colegio venía practicando deportes y siempre había sido partícipe de equipos deportivos, pero entonces ya estando a un nivel universitario, que ya maneja horarios diferentes para cada asignatura, ya tú debes como concertar tu tiempo totalmente como te quede a mayor beneficio, entonces eso te ayuda a tener mucho control del tiempo, creo que eso es como una de las particularidades que me dejó el tema de las ofertas de bienestar. El cómo hacerles tiempo para aprovechar ese tiempo que iba invertido en mí mismo y así mismo como poder cumplir con las obligaciones que había adquirido académicamente” (G11).

Finalmente, en cuanto al bienestar físico, la participación en actividades de deporte también repercutía en la salud de las personas, específicamente Pedro comentó “Y pues físicamente obviamente me mejoraba mucho la

calidad de vida, yo tengo una desviación en el tabique entonces a mí se me dificulta respirar y el poder hacer ejercicio me ayuda mucho a respirar. Y no, muy bacano; pues yo estoy muy agradecido de poder llegar una sede con piscina” (G13).

Dentro de los principales beneficios del Área de Actividad Física y Deporte, se identificó el hecho de contar con espacios de calidad destinados para realizar las prácticas deportivas, así como su cercanía, gratuidad y el apoyo que brinda Bienestar a los equipos. La existencia de espacios deportivos dentro de la UN se resaltó, no solo como un lugar específico para desarrollar dichas actividades, sino como la oportunidad de contar con instalaciones de buena calidad “en Manizales también hay un gimnasio, uno muy bueno [...] y ahí los profesores son casi personalizados, te dan el programa de entrenamiento, están muy pendientes de ti, era muy bueno, pues cuando fui” (G16).

La piscina de la sede Medellín fue un espacio destacado “se me hizo muy bacano el tema por ejemplo de la piscina, que está en muchos horarios y es muy abierto el tema de los estilos de natación” (Pedro, G13). También es de resaltar que estos espacios fueron percibidos como entornos seguros al ser comparados con otros espacios de la ciudad “Manizales era muy seguro, pero digamos la cancha del barrio era una olla, entonces era maluco ir a jugar a allá [...] una olla de que vendían marihuana. Entonces, uno iba y a veces estaba el olor a marihuana, el pisquero que dicen, a veces si uno iba muy de noche, a uno le daba miedo, mejor no iba. En la universidad era muy tranquilo [...] era seguro” (Manuel, G16).

La cercanía de los espacios se identificó como otro beneficio; tener dentro del campus estas alternativas disponibles facilitó su acceso a ellas, promoviendo un buen manejo de los horarios para aprovecharlas; así mismo, se evitaban desplazamientos adicionales a otros sectores de la ciudad en búsqueda de estos servicios “nos dan la oportunidad de, dentro de la universidad, de organizar el tiempo y a ser partícipes de estas ofertas que nos dan” (Román, G11), o tal como lo mencionaba otro estudiante “si están en la universidad pues mucho mejor. Uno no pierde tiempo entre ir a buscar otro sitio” (Manuel, G16).

Los entrevistados destacaron que es importante que la UN brinde oportunidades deportivas sin tener que pagar “era muy chévere porque la universidad a uno le brinda todos los espacios, no había que pagar nada, eran entrenamientos como 2, 3 días a la semana” (G8); esto además porque en muchas ocasiones vincularse a actividades de este tipo resultaría en un gasto adicional que no podría cubrirse:

“Nos daba la oportunidad de acceder a servicios que generalmente, por fuera eran de pago y era pues un poco costoso acceder a ellos. Nos brindaba la oportunidad de poder tener ese esparcimiento en el deporte y ese acompañamiento en la salud, de acceder como a diferentes beneficios que, tenerlos por fuera hubiera sido más complicado, con más procesos” (Román, G11).

El último beneficio del área fue mencionado por Erik e hizo referencia a que el área brindó apoyo a equipos, a pesar de no ser oficiales de la UN. “Entré a fútbol americano, no era un equipo oficial pero Bienestar trataba de apoyarlo, tratábamos de que las facultades apoyaran en algo, estuve desde 2014 hasta 2016, el equipo es costoso, gracias al ICETEX me lo pude pagar, y hacíamos rifas, y eventos. Bienestar nos daba apoyo prestándonos la cancha, balones y banderines y el servicio médico en un partido” (E6).

Al igual que lo que sucedió en el área de Cultura, las debilidades mencionadas fueron pocas; no obstante, una de las falencias identificadas fue los horarios, pues en ocasiones estos no eran viables para los estudiantes debido a que por ejemplo se cruzaban con la hora de almuerzo “En el tema de los horarios de, por ejemplo ¡Ah, bueno! yo hacía triatlón en San Andrés, entonces cuando entré a la universidad dejé mucho el deporte por un lado, pero cuando volví acá quise retomar ese tema, el tema del atletismo solamente es al medio día, entonces a veces era pensar: o voy a trotar o almuerzo decentemente, porque tengo clase en Minas, entonces es como esa pregunta de ser un poco más flexible en ese tema” (Pedro, G13).

Otra debilidad fue la falta de financiación a otros deportes, Ana Luisa comentó que en la Sede Palmira solo se destinan recursos de apoyo para el fútbol “Deben apoyar más la parte de deportes, mi mejor amiga si pertenecía al equipo de rugby y a ella le tocaba pagar el instructor porque la universidad no tenía instructor. Entonces si digamos que abren el equipo de fútbol, el equipo de baloncesto, el equipo de rugby, deben estar los recursos; porque personas que están motivadas realmente con el deporte, llegan a mitad de camino porque si necesitan inscribirse, entonces deben inscribirse por su cuenta, no tienen instructor entonces paguen instructor, entonces no es la razón de ser [...] si la U lo está apoyando, inicia con instructor pero a los dos meses no hay instructor [Los estudiantes optaban por] pagar por su cuenta un instructor, y no está bien, es una falencia bastante grande, porque un amigo ahorita está en otra sede de la universidad y se nota el cambio” (G21).

Por último, frente a las barreras, los estudiantes y egresados entrevistados sintieron que les faltó aprovechar más las oportunidades que les ofreció el Área. “No le saqué lo que debí haberle sacado” dijo Mariluz

(E5). No obstante, en algunos casos esto se debió a no haber contado con la información de los programas que ofreció el área “no estaba enterada de los programas del gimnasio, nada de natación” (Catalina, G15); en otros casos fue la falta de interés por los deportes “Los deportes no los aproveché porque no me gusta el deporte, intentamos con una amiga en ping-pong y no, el baloncesto tampoco, trotábamos pero tampoco, ella sí pero por mi gusto no, el deporte no es lo mío” (Ana Luisa, G21).

¿Cómo fue la experiencia de los estudiantes que ingresaron en el 2011-1 a través de los Programas PAES y PEAMA con el Componente académico?

Lograr permanecer en la universidad depende de múltiples factores, uno de ellos es tener un buen rendimiento académico, de hecho los estudiantes que no lo tienen, pueden perder la calidad de estudiante por tener un PAPA inferior a 3.0. En las entrevistas se indagó por los factores que en el ámbito académico les ayudaron a estudiantes y egresados a permanecer en la Universidad y también de qué forma la Universidad les brindó apoyo académico. Se encontró que ante las dificultades académicas, los estudiantes acudían a sus redes de apoyo tales como pares, profesores, monitorías y tutorías.

El acompañamiento al que más acudieron los estudiantes y egresados entrevistados fue al brindado por los pares. Es decir, por los compañeros que van más avanzados, su propia pareja o incluso hermanos que también estudiaban en la UN. Según ellos, era muy importante contar con una red de compañeros para tener éxito académico, al respecto Erik comentó que lo que le había permitido sostenerse en la Universidad era “no estar solo, las amistades, uno no es bueno para todo, tratar de compartir el conocimiento” (E6). Santiago agregó “usualmente los compañeros son buenos profesores, a veces es más fácil entenderle a un compañero que al mismo profesor, entonces siempre es de apoyo, si yo me sentía bien no me molestaba explicarle a alguien que no entendiera, y lo mismo si yo no entendía y sabía que vos sabes pues de una, entonces yo siempre pensé mientras uno sea muy social le va a ir bien” (G12).

Para Ana Luisa también fue fundamental tener su grupo de estudio “yo estudiaba siempre en grupo, el grupo con el que inicié en primer semestre fue con el que me gradué entonces nosotros todo lo hacíamos juntos, estudiábamos juntos, eran grupos y siempre eran juntos, yo casi nunca estudié sola, bueno hoy domingo vamos a estudiar, hoy sábado vamos a hacer el trabajo, entonces eso ayudó a que nos fuera muy bien a todos”. Ella consideraba que el no tener un grupo de estudio o apoyo de los pares podría asociarse con la deserción “otras personas que no terminan la

universidad porque no se relacionan fácil y todo lo quieren hacer solos, y uno sólo realmente se le dificulta mucho porque no tienes el punto de vista, de otra persona que las cogió más rápido porque entendió diferente, esa es la dificultad de las personas que son como solitarias [...] uno se aísla porque es su personalidad, definitivamente hay gente que le gusta estar sola, hacer todo sola y al final del camino dicen no voy más” (G21).

Catalina comentaba que en la Sede Medellín una persona tenía grupo de estudio si era buen estudiante, sino no. “Había algo muy particular que a mí no me pareció, [pero como] a mí me iba bien, entonces no me afectó; a otras personas tal vez si les habrá afectado. Dependiendo de las notas que tú saques en el parcial, entonces tú te puedes hacer en ciertos grupos. Entonces en los primeros parciales que tuvimos en las primeras materias de la carrera, como los más juiciosos, los más pilosos, que eran más participativos, porque la gente en la ciudad tiene otra cultura y es muy participativa, muy influyente en las clases. Ellos [preguntaban] ¿Cómo te fue en el parcial? [...] decían] a la araucana cómo que le fue en el parcial, -Ah bien. 5.0, 4.8, una nota alta. ¡Ah qué bueno! ya tienes un compañero de grupo, entonces ahí sí, ven te incluimos. Si eres bueno, te incluimos; si de pronto no eres bueno, si te fue mal en una nota entonces te tienes que aislar [...] Aquí [en Arauca] por ejemplo no, porque acá la gente es más sencilla. Trata uno de hacerse todos con todos. Por ejemplo, en mi grupo todos estudiábamos en un grupo, los que no sabían, los invitábamos, en los salones con los tableros, todos estudiábamos. En cambio, en la ciudad, los grupos son más pequeños, son más reducidos, la gente es más individualista” (G15).

El segundo acompañamiento más utilizado fue el de los profesores, eso sí, después de haber tratado de estudiar por su cuenta. Zulay comentó “[acudí] a la biblioteca y [también] a los profesores, [...] cualquier duda siempre les preguntaba mucho a los profesores. Además, allá me tenían muy en cuenta, porque era muy inquieta en ese sentido” (G17). Manuel agregó “si ya en los libros no encontraba, tratar de buscar al profesor” (G16). Catalina también mencionó “de vez en cuando solicitaba de la carrera asesorías personalizadas, pero ya con el profesor que agendábamos citas en las oficinas de ellos, para alguna inquietud, trabajo, o un parcial” (G15).

Los profesores además del apoyo académico, brindaban orientación a los estudiantes en otros temas asociados a la vida universitaria, como la selección de materias, así relató Cristina “de pronto las dudas o cosas qué, que se me presentaran, con el profesor Héctor Fabio [...] por ejemplo, yo al principio no sabía qué materias electivas ver, entonces yo como que quería verlas todas al principio, entonces como que él me decía ¡no, use

las electivas ya para ver los sistemas de producción, que no sé qué, porque usted tiene que ver tanto! o sea quién le explica como el pênsum y todas esas cosas, ahí él ayuda a eso” (G20).

Otros estudiantes también recibieron orientación permanente sobre qué materias ver de su plan de estudios o cómo resolver temas administrativos, de sus tutores docentes. Este fue el caso de Simón quien comentó “En Bogotá no lo conocí, y aquí [en Palmira] tampoco, eso fue solamente en Arauca; en Arauca había una persona muy interesada [un profesor] un señor de nombre X. y pues el hombre vivía muy inquieto, miraba las notas y veía que un estudiante iba mal entonces lo llamaba y conversaba, bueno por qué va mal, no entendés, te explico o tenés problemas, es eso, era muy humano el hombre en ese sentido” (G19).

A Rafael también el tutor docente le ayudó con su plan de estudios y esto fue importante para lograr terminar en menos tiempo su carrera “Si teníamos un tutor que era un profe, yo le decía no profe es que me atrasé en esto o quiero ver tal cosa con otra cosa, entonces él me ayudaba a decir ;no lo vea porque necesita ver otra materia antes!, [es decir] a ordenar el plan de estudios [...]. Uno en teoría debía ir como cada semestre con él, pero no íbamos muy seguido creo que nadie iba tan seguido [...]. Yo creo que es como falta de costumbre, a uno le dicen eso los primeros semestres y se le va olvidando. Yo decía, pero no tengo la necesidad, yo puedo cuadrar lo mío. Tuve un momento en el que no me estaba yendo muy bien, me puse a hacer cuentas, en cuánto tiempo voy a salir de la universidad [...]. Entonces lo que hice fue tratar de mirar de qué forma recortar, yo dije en 10 no salgo y en 10 muy poca gente sale, voy a hacer el intento de salir en 11, entonces ahí empecé a mirar lo que me faltaba, los prerrequisitos, y yo le dije, profe es que yo ahorita voy a meter muchísimas materias, él me decía que eso no era tan bueno, y yo, es quiero no atrasarme más, entonces él me decía meta esta con esta, en esta el profesor no deja tanto trabajo, en esta sólo lectura entonces puede dedicarse a los talleres, meta electivas, yo le hice caso. Cuando estaba terminando dije ya entendí como es la dinámica, entonces ya decidí tomar un semestre más, hice práctica, porque es una buena oportunidad” (G8).

Para Yuli la guía y el apoyo del tutor docente fue clave en momentos críticos como cuando tuvo inconvenientes con la movilidad y le decían que tenía que devolverse a la SPN o cuando tenía que coordinar las fechas para terminar el semestre con el nacimiento de su bebé “con el profesor tutor si hablaba mucho [...]. Él fue el que nos ayudó con el tema de la devolución a esta sede y yo tengo un bebe de 4 años, que nació en enero del 2014 [...]. Pues yo llegué allá y estudié ese semestre, pero entonces como hubo tanto

paro, tocaba estudiar hasta el 23 de diciembre y volver en enero; yo me apoyé en el profesor, que yo qué debía hacer porque yo no podía ir en enero a estudiar porque yo me venía para acá [Arauca,...]. Él me aconsejó pasar cartas a los profesores, también me ayudó a hablar con los profesores, por eso a mí muchas materias me las terminaron en diciembre y otras me tocó mandar unos trabajos virtuales, y como un profesor me dijo que tenía que presentar el parcial, el tutor me dijo ¡presente una carta de cancelación de la materia y argumente todo eso! y entonces eso hice y la cancelé y el siguiente semestre la volví a meter” (G15).

Otros estudiantes y egresados entrevistados, mencionaron que no contaron con el apoyo de su tutor docente, en algunos casos no supieron quién era y en otros no se atrevieron a acudir a él o a ella por miedo. Este último fue el caso de Cristina “la señora mantenía muy ocupada, me daba como miedito ir a acercarme allá y preguntarle cosas, no, yo nunca fui [...] ella tenía un cargo directivo, entonces yo decía ¡no, qué voy a ir donde la profe N., nooo ella con tantas cosas, yo como “ay venga profe ayúdame con tal cosa” no, no, no!” (G20). Y de Leonardo, quien agregó “Yo siempre supe quién era mi tutor [...], yo creo que él ni siquiera supo, ese profesor nunca supo quiénes eran sus estudiantes por acompañar. Creo que falta decirle “profesor, estos son sus estudiantes, está este estudiante que es de PAES o es de PEAMA, sería bueno que le preguntará de vez en cuando cómo va” [...] Yo creo que sí [hubiera ido si él me hubiese preguntado]. Me hubiera servido mucho en la carrera de pronto, ese profesor. Ese sí no lo busqué de pronto por no sé si miedo o qué a algún rechazo de pronto” (G18).

El tercer acompañamiento más utilizado fue el de tutorías y monitorías, varias personas coincidieron en que estos espacios fueron útiles y les ayudaron. Ana Luisa dijo “sí aprovechaba las tutorías, yo estaba infaltable en las tutorías que daban de matemática, cálculo y física, siempre estaba [...] me sirvieron mucho porque yo no perdí nunca una materia, terminé con mi promedio en 4.5” (G21).

Erik contó que en la Sede Caribe también uso este recurso “está la clase presencial y está un monitor que es obligatorio, es como una clase doble porque es clase magistral con el profesor (como nos la dan acá en Bogotá), y la otra es un monitor que está ahí para uno, presencial, y que cualquier duda nos la resuelve” (E6). Por su parte, Catalina mencionó que las monitorías en la Sede Andina eran importantes para repasar los temas que se habían visto “Las monitorías [servían] para reforzar lo visto en clase [...]. Y las monitorías sí son muy buenas. El monitor que teníamos acá era excelente, se llama C., pero pues, yo no sé si esté. Era muy buen monitor. Cuando yo asistía a monitorías con él, todo quedaba completamente claro” (G15).

Simón hizo énfasis en que la universidad brinda esos espacios de acompañamiento, pero que es importante que los estudiantes los busquen “hay tutorías pero toca buscarlas, estar pendiente, pero los hay, ya cuando son materias específicas de la carrera ya se suprime todo eso, yo eso no lo miré, en las básicas siempre hubo, en las fundamentales, pero ya las materias especializadas de cada tema no” (G19).

Aunque la mayoría de entrevistados se refirieron a las monitorías y a las tutorías en términos positivos, también se mencionaron algunas dificultades con este tipo de apoyo: la diferencia de calidad en las Sede Andina y las SPN, la falta de pedagogía de los tutores o de conocimientos y algunas barreras como la vergüenza para asistir o problemas de los horarios.

En cuanto a la calidad, se mencionó que las monitorías son mejores en las SPN que en las Sedes Andinas, ya que son más personalizadas y quienes las realizan son profesionales “cuando tú estás acá [en Bogotá], tú ves tu clase y tú verás cómo te defiendes. Hay unas tutorías, pero la verdad no son tan buenas como las que ofrecen allá [en Caribe], porque allá son prácticamente el profesor y tú, y es un poquito más dedicado, tú vas acá y te dicen ¿cuál es la duda? y tú dices la duda es esta, y a veces ni el monitor sabe, yo una vez asistí acá y terminé explicándole al monitor, entonces dije: “no, ni para que vengo mejor miro en internet, o le pregunto a algún compañero”. En San Andrés es un poquito más dedicado, allá son profesores o profesionales que tienen ese cargo y aquí son estudiantes a punto de graduarse en ciertas carreras o que ya vieron la materia entonces siento que están más preparados los profesionales” (E6).

Philip expresó que en la Sede Bogotá, a los tutores les faltaba conocimiento “Yo tuve problemas con matemáticas y con química, en toda la carrera eso fue lo que más duro me dio [...]. Yo fui la primera vez y yo entendía lo que el tutor me estaba diciendo, pero cuando aplicaba lo que el tutor me estaba diciendo a la clase, me di cuenta que el tutor que me tocó estaba totalmente perdido, el man estaba más perdido que la mamá del chavo [...]. Intenté con otro tutor, ese sí me ayudó, fue una vez pero pues ya de resto no fui más [...], eran tutorías generales [...], entonces no lo consideré necesario porque igual en los libros estaba todo explícito, preferí más bien a mi ritmo, yo solo, o sea las tutorías funcionan, sirven, pero pues yo prefería usar el tiempo en otra cosa” (E7).

Por otra parte Zulay en la Sede Palmira, mencionó que a los monitores les falta pedagogía “la verdad yo prefería [...] mirar un libro y estudiar sola que ir a monitorías [...] porque monitorías era con los estudiantes, y hay estudiantes que no tiene pedagogía. Entonces, no, no me gustaba” (G17).

Mariluz sugirió en que se debería mejorar la selección de los tutores “el que estaba haciendo la tutoría de cómo hacer ensayos era un chico de ingeniería y ahí deberían ser los de letras, los de lingüística, los que ya han hecho ese tipo de textos, no un chico de ingeniería por tener el promedio más alto, se sabrá los pasos pero no me parece” (E5).

Entre las barreras para asistir a las monitorías Valeria mencionó “matemáticas siempre fue súper duro, pero era como mental, por lo que le decía, y aquí sí hay apoyo, grupos de estudio, monitores que dan clases en la central, pero nunca acudí porque me sentía tan en desventaja en esa materia que me daba vergüenza” (E1). La otra barrera que mencionó Pedro fue la dificultad con los horarios, “la universidad si tiene varios tutores, pero los horarios de ellos normalmente se cruzan con las clases y otra cosa es que a veces los tutores no es lo mismo que el profesor y los horarios del profesor normalmente se cruzan [...]. Otro tema es que hay clases en minas, entonces se pierde mucho tiempo entre sede y sede” (G13).

Varios estudiantes y egresados entrevistados, mencionaron que hicieron uso de las monitorías y las tutorías. Sin embargo, hubo un par de excepciones, tal es el caso de Rafael quien mencionó “a monitorías como tal no, la verdad ahí desconozco un poco si esa figura estaba en nuestra carrera” (G8). Al respecto Manuel afirmó “Si ya en los libros no encontraba, tratar de buscar al profesor o a los estudiantes de maestría del profesor, o a estudiantes más avanzados, les decía ¡tengo este problema!, ¿tú cómo lo resolverías?” (G16).

Dentro de los apoyos académicos que mencionaron los estudiantes se encontró la nivelación de materias. Lucía comentó “la universidad tiene, dependiendo del puntaje que uno saque en el examen de admisión, cursos de nivelación, pues eso fue importante porque yo en la nivelación pude como actualizarme de todo lo que no sabía en el colegio” (G9). A pesar de que el propósito de estos cursos es brindar herramientas básicas para cursar su carrera, Mariluz comentó que para ella éstos no fueron suficientes, “ofertaban apoyo de lectoescritura y de estadística, yo fui a un curso como asistente de lecto-escritura, porque se me dificultaba mucho escribir y también al de matemáticas. Hablé con la profesora para que me permitiera tomar el curso como asistente, fui pero todavía me falta” (E5).

Leonardo no cursó materias de nivelación, pero aseguró que le hubiera gustado haber tenido esa oportunidad, pues siente que le hubiera servido y planteó algunas ideas para mejorar el procedimiento de las nivelaciones “como en quinto semestre me di cuenta de que había la oportunidad, porque supe del programa de lecto-escritura. No sé si fue porque de pronto

me los dijeron y no puse atención. En el examen no me salía que tenía que nivelar [...]. Hubiera sido muy bueno tener que hacerlo [...]. Yo creo que sí aportan, no sé si es mal distribuidos, quizás dar una nivelación antes de empezar el semestre, o los que crean que los necesiten más, para entrar con más fuerza y no tan quedado” (G18).

Finalmente, también hubo un caso de un estudiante que mencionó que su estrategia fue estudiar solo por su cuenta sin acudir a ninguna red de apoyo, decisión que tomó después de vivir experiencias insatisfactorias con las monitorías.

En síntesis, la experiencia de los estudiantes que ingresaron en el 2011-1 a través de los Programas PAES y PEAMA frente al Componente académico, permitió identificar que ante las dificultades académicas los estudiantes acudieron en primer lugar a sus pares, en segundo lugar a sus profesores, en tercer lugar a monitorías y en cuarto lugar a tutorías. Participar de estas actividades sin duda ayudó a los estudiantes y egresados a permanecer en la Universidad.

El acompañamiento de pares fue el más utilizado, debido a la empatía que se genera al recibir apoyo de alguien cercano. El acudir a los profesores se hace pertinente en aquellos casos en los cuales se requiere aclarar dudas que persisten aun cuando se ha investigado sobre un tema, y que deben ser resueltas por alguien experto, además este apoyo también puede usarse para optimizar la inscripción de asignaturas y el manejo de créditos.

La ausencia de un tutor docente marca la diferencia entre permanecer e irse, su rol facilita la orientación frente: a la malla curricular de un estudiante, a cómo potencializar sus habilidades, a cómo manejar sus debilidades e incluso frente a cómo resolver oportunamente las dificultades académicas o administrativas que pueda experimentar. En este sentido, se debe fortalecer la figura de tutores en la Universidad y los procesos de capacitación sobre la importancia del rol que desempeñan en la vida de los estudiantes.

Tener una red de compañeros también fue clave para tener éxito académico, el estudiar solo dificulta los procesos de aprendizaje, por lo que se debe promover la creación de redes de apoyo académicas. Reconociendo las debilidades que algunos estudiantes tienen para establecer redes de apoyo, se requiere articular este tema con las instancias de bienestar universitario, se hace necesario fortalecer el rol protagónico de cada estudiante en su propia vida, para dotarlo de las herramientas necesarias que le permitan resolver sus dificultades oportunamente.

¿Qué factores se asociaron al desenlace académico según el Análisis de Correspondencias Múltiples?

El Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM), fue realizado con el fin de conocer cuáles variables influyeron más en los desenlaces. Es decir, cuáles fueron las que más se encontraron potencialmente asociadas con que los estudiantes PAES y PEAMA que ingresaron en el 2011-1, en el 2016-3 continuaran siendo estudiantes, se hubieran graduado, o hubieran desertado por razones académicas o no académicas.

Para la realización de los ACM, fue necesario agrupar en tres grandes categorías. La primera de ellas, reunió a todos los estudiantes admitidos a través del programa PEAMA (Sede Amazonia, Sede Caribe y Sede Orinoquia), en uno sólo, teniendo en cuenta que su objetivo es el mismo, llegar a poblaciones vulnerables por vivir en zonas alejadas y con un difícil acceso a la educación superior pública. La segunda, a los admitidos a través de los Programas PAES *por situación de Vulnerabilidad* (Mejores Bachilleres de Municipios Pobres, Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal y PAES Comunidades Indígenas), cuyos objetivos eran posibilitar el acceso a poblaciones que históricamente habían sido marginalizadas y vulneradas. La tercera, a los admitidos a través del programa PAES *Excelencia*, denominado PAES Mejores Bachilleres, cuyo objetivo era favorecer un adecuado desarrollo de la ciencia y la investigación a través de la admisión de los mejores bachilleres provenientes de los mejores colegios del País.

Cada una de estas grandes categorías de admisión especial Programa PEAMA, Programas PAES *por situación de vulnerabilidad* y Programa PAES *Excelencia*, se analizó a la luz de variables de tipo sociodemográfico, socioeconómico, de desempeño académico y de participación en los diferentes programas de las áreas del Sistema de Bienestar Universitario, versus el desenlace de los estudiantes en 2016-3, a continuación se describen los resultados.

Programa PEAMA

Para los ACM realizados a los estudiantes que ingresaron a través del Programa PEAMA a las Sedes Amazonia, Caribe y Orinoquia, se incluyeron las siguientes variables:

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

- Sexo: Hombre, Mujer.
- Tipo de PEAMA: Sede Amazonia, Sede Caribe, Sede Orinoquia.
- Facultad.

- Edad al momento de ser admitido: Agrupada en los rangos de 16 a 17, de 18 a 20, de 21 a 25 y de 26 o más.
- Traslado de programa curricular: Si - No.
- Traslado entre sedes andinas: Si - No.

VARIABLES SOCIOECONÓMICAS

- Estrato socioeconómico: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6.
- PBM: Agrupado en los rangos de 1 a 11, de 12 a 17, de 18 a 39, de 40 a 60 y mayor o igual a 61.

VARIABLES DE DESEMPEÑO ACADÉMICO

- Desenlace de la vida académica: Estudiante, graduado, deserción académica, deserción no académica.
- Nivelación de asignaturas: Niveló asignaturas, no niveló asignaturas.
- Total de semestres cancelados. 0=Ninguno, 1=una cancelación, 2=dos cancelaciones.
- PAPA: Agrupado en los rangos de menor a 3, entre 3 y menor a 3.5, entre 3.5 y menor a 4, entre 4 y menor a 4.5, 4.5 o más.
- Número total de matrículas: agrupado entre 1 y 3, de 4 a 6, de 7 a 9 y de 10 a 12.
- Puntaje de admisión: Se categorizó como puntajes bajos, puntajes medios bajos, puntajes medios altos y puntajes altos. Los cortes 502,9896, 547,5839, 614,8260 correspondientes a los percentiles 25%, 50% y 75% del puntaje de admisión.

VARIABLES DE PARTICIPACIÓN EN LOS DIFERENTES PROGRAMAS DE LAS ÁREAS DEL SISTEMA DE BIENESTAR UNIVERSITARIO

- Participaciones en los programas de las áreas del Sistema de Bienestar Universitario: tomada como ninguna participación, participación de 1 año y participación de 2 años o más, por -cada uno de los siguientes programas:
 - Área de Acompañamiento Integral: Gestión de proyectos, Inducción y preparación para el cambio, Acompañamiento en la vida universitaria y Convivencia y cotidianidad.
 - Área de Gestión y Fomento Socioeconómico: Gestión para el alojamiento, Gestión para el transporte, Gestión alimentaria, Gestión económica, Alianzas estratégicas para el bienestar y número de apoyos socioeconómicos simultáneos.
 - Área de Salud: Disminución de factores de riesgo en la comunidad universitaria, Apoyo para la atención primaria y de emergencias, Promoción de la salud y prevención de la enfermedad y Gestión en salud.

- Área de Actividad Física y Deporte: Deporte de competencia, Deporte de alto rendimiento, Actividad lúdico-deportiva, Acondicionamiento físico e instrucción deportiva y Proyectos estratégicos en actividad física y deporte.
- Área de Cultura: Actividad lúdico-cultural, Promoción de la interculturalidad, Expresión de talentos e Instrucción y promoción cultural.

Una vez realizados los ACM, se encontró que las siguientes variables no generaron un efecto diferenciador sobre los distintos desenlaces académicos (graduación, deserción por razones académicas, deserción por razones no académicas, seguir siendo estudiante): el tipo de PEAMA, el estrato socioeconómico, el traslado de programa curricular o entre sedes andinas, el puntaje de admisión, la edad al momento de ser admitido, el PBM, la facultad, el total de semestres cancelados, y para el caso del programa Deporte de alto rendimiento del área de Actividad Física y Deporte, no se encontró que las participaciones en los programas del Sistema de Bienestar Universitario estuvieran potencialmente asociados al desenlace académico.

Los resultados del ACM con las variables que influyeron sobre los desenlaces para el Programa PEAMA se presentan en las figuras 68 a la 95. En la figura 68 se observa la distribución de cada uno de los desenlaces académicos de los estudiantes que ingresaron en el 2011-1 a través del Programa PEAMA. Allí es posible evidenciar que las variables estudiantes y graduados fueron muy similares entre sí, y se diferenciaron de los estudiantes que desertaron, especialmente de los que lo hicieron por razones académicas. Los estudiantes que desertaron tanto por motivos académicos y no académicos también fueron muy similares entre sí.

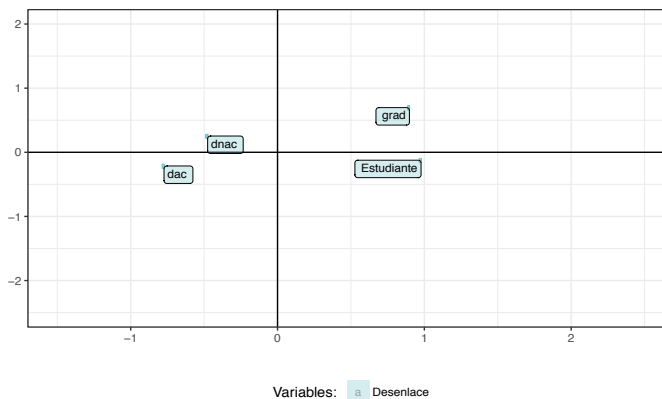


Figura 68. ACM Programa PEAMA, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes. Cohorte 2011-1.

En la figura 69, se presenta el ACM para los admitidos en la cohorte 2011-1 a través del Programa PEAMA, con proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según el sexo, esta fue la única variable de tipo sociodemográfico y socioeconómico en el momento de admisión, que se encontró potencialmente asociada a los desenlaces. En este sentido, se observó que ser graduado o seguir siendo estudiante, estuvo mayormente asociado con ser mujer, mientras que ser estudiante que desertó, especialmente por razones no académicas, se asoció con ser hombre.

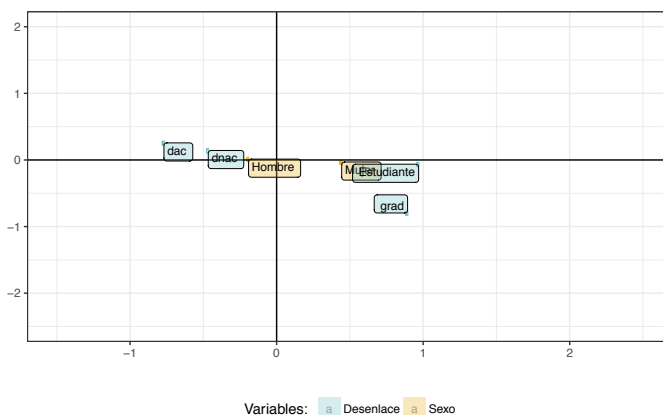


Figura 69. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según sexo. Cohorte 2011-1.

En las figuras 70 a la 73 se presentan los resultados de las variables de desempeño académico que están potencialmente asociadas a los desenlaces. En cuanto a la nivelación de asignaturas (matemáticas básicas y/o lectoescritura), por parte de los admitidos en la cohorte 2011-1 a través del Programa PEAMA (figura 70), se encontró que nivelar asignaturas, aunque se acerca a los desenlaces graduados y estudiantes, tiende a no generar gran diferencia entre estudiantes graduados y que desertaron. Mientras que no nivelar asignaturas, sí se encontró asociado con ser estudiante que desertó.

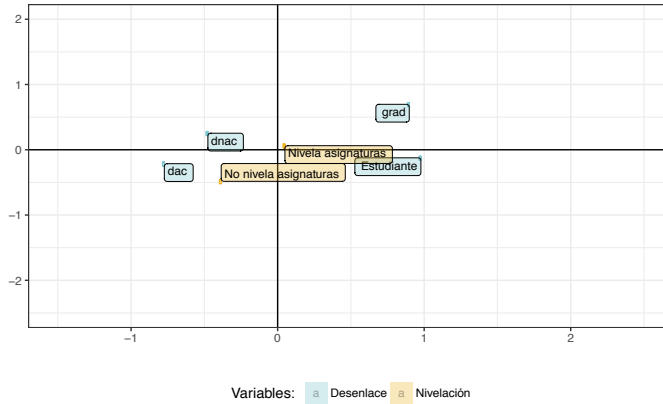


Figura 70. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según nivelación de asignaturas. Cohorte 2011-1.

En la figura 71, se presenta el ACM para los admitidos en la cohorte 2011-1 a través del Programa PEAMA, con proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según total de semestres cancelados. Se encontró que no haber tenido cancelaciones no generó diferencias sobre los desenlaces, mientras que el haber tenido 1 cancelación de semestre estuvo asociada a ser estudiante que desertó por razones no académicas, y el haber tenido 2 cancelaciones con seguir siendo estudiantes. De este último dato, es preciso mencionar que hubo baja frecuencia de matriculados con 2 cancelaciones de semestres lo que puede generar una imprecisión en esta asociación.

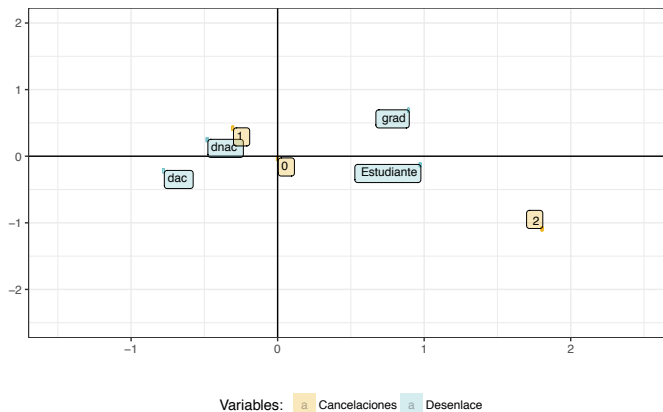


Figura 71. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según total de semestres cancelados. Cohorte 2011-1.

En cuanto al desempeño académico por parte de los admitidos en la cohorte 2011-1 a través del Programa PEAMA (figura 72), se identificó que quienes tenían un PAPA inferior a 3 se asoció al desenlace estudiantes que

desertaron por razones académicas; tener un PAPA entre 3 e inferior a 3.5 con seguir siendo estudiantes; y PAPA superior a 3.5 y de hasta 4.5 con haberse graduado. La deserción por razones no académicas no se asoció a ninguno de los PAPA.

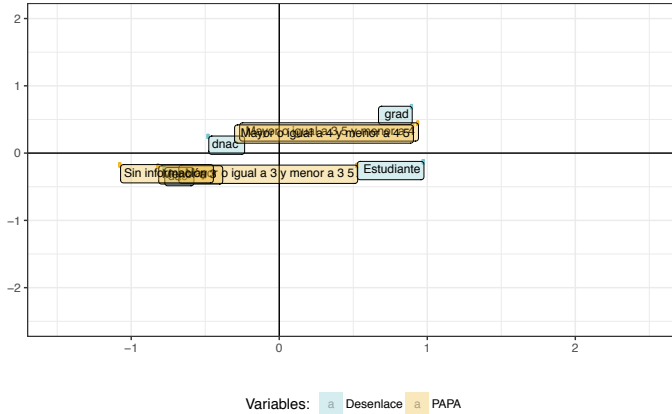


Figura 72. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según desempeño académico. Cohorte 2011-1.

En la figura 73, se presenta el ACM para los admitidos en la cohorte 2011-1 a través del Programa PEAMA, con proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según número total de matrículas. Allí se observa que los estudiantes que desertan por razones académicas se asoció a cursar entre 1 y 3 matrículas; los estudiantes que desertan por razones no académicas entre la 4 y 6 matrícula, y finalmente seguir siendo estudiante o haberse graduado con tener entre 10 y 12 matrículas. El rango entre 7 y 9 matrículas no se relacionó especialmente a ninguno de los desenlaces.

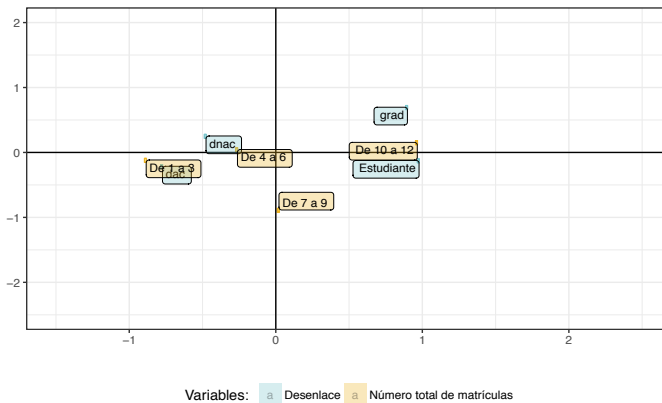


Figura 73. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según número total de matrículas. Cohorte 2011-1.

A continuación se presenta la proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según los resultados de las variables participación en cada uno de programas del Área de Acompañamiento Integral del Sistema de Bienestar Universitario (figuras 74 a la 77). Para el caso del programa de *Gestión de Proyectos* (figura 74), se encontró que no participar en este programa no estuvo asociado con ningún desenlace académico, mientras que participaciones de 1 año y de 2 años o más, se relacionó con seguir siendo estudiante y con haberse graduado.

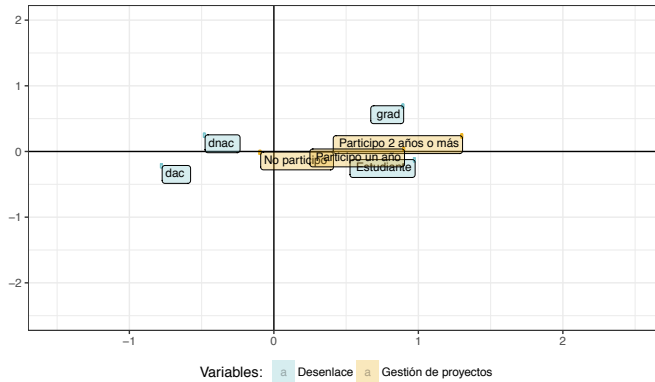


Figura 74. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Gestión de proyectos del área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.

En la figura 75 se puede observar que no haber participado del programa *Inducción y Preparación para el Cambio* estuvo asociado con ser estudiantes que desertaron por razones no académicas, mientras que las participaciones de 2 años o más, estuvieron asociadas con seguir siendo estudiantes. Por otra parte, las participaciones de 1 año, no se asociaron a ningún desenlace.

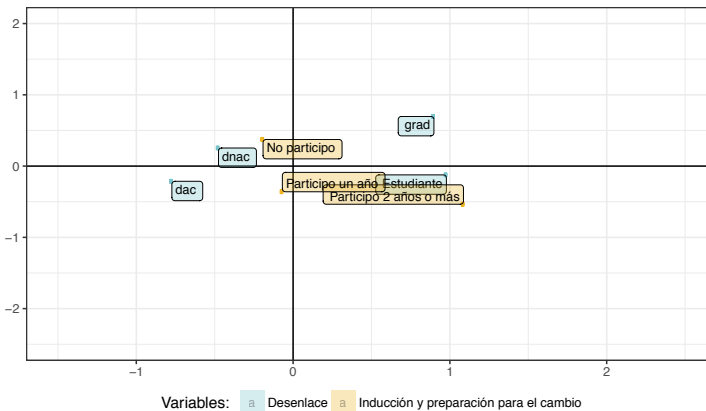


Figura 75. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Inducción y preparación para el cambio del área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.

No participar en el programa *Acompañamiento a la Vida Universitaria* se encontró potencialmente asociado con haber sido estudiante que desertó por razones académicas y por razones no académicas; mientras que las participaciones de 1 año estuvieron asociadas con haberse graduado o seguir siendo estudiantes, y las participaciones de 2 años o más, con seguir siendo estudiantes (figura 76).

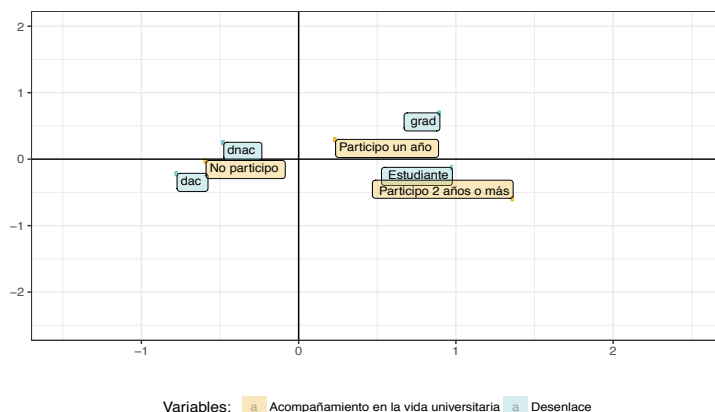


Figura 76. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Acompañamiento en la vida universitaria del área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.

Para el programa *Convivencia y Cotidianidad* (figura 77), el no haber participado en las actividades de este programa o haber participado 1 año, no se asoció a ningún desenlace; mientras participaciones de 2 años o más estuvo potencialmente asociado a haberse graduado o seguir siendo estudiante.

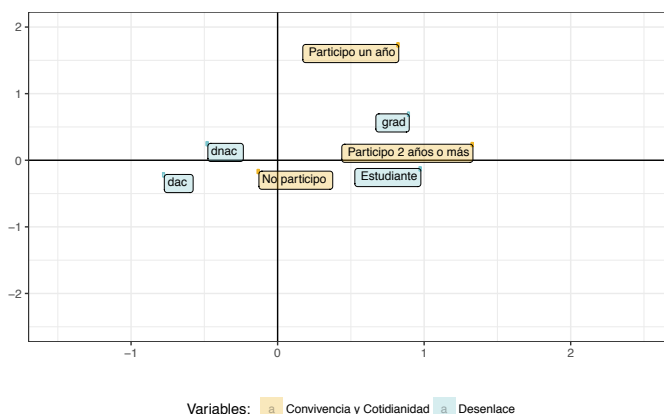


Figura 77. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Convivencia y cotidianidad del área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.

La proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según los resultados de las variables participación en cada uno de los programas del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico del Sistema de Bienestar Universitario, se presenta en las figuras 78 a la 83. Para el caso del programa *Gestión para el Alojamiento* (figura 78), se encontró que no participar en este programa estuvo asociado con haber sido estudiantes que desertaron por razones no académicas, mientras que participar 1 año estuvo asociado a seguir siendo estudiante. Aunque participar 2 años o más estuvo asociado a seguir siendo estudiante, esta asociación no fue significativa.



Figura 78. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa *Gestión para el Alojamiento* del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.

En la figura 79 se puede observar que no haber sido beneficiario del programa *Gestión Alimentaria* estuvo potencialmente asociado con haber sido estudiantes que desertaron por razones tanto académicas como no académicas; mientras que participar 1 año estuvo asociado con haberse graduado, y participar 2 años o más, estuvo asociado con seguir siendo estudiante.

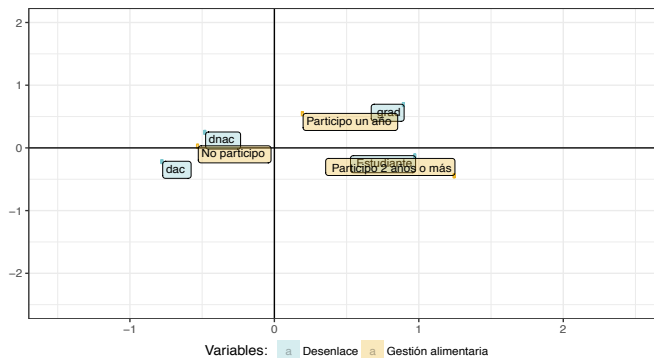


Figura 79. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa *Gestión Alimentaria* del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.

No participar en el programa *Gestión para el Transporte* se encontró potencialmente asociado con haber sido estudiante que desertó por razones no académicas; mientras que las participaciones de 1 año y las participaciones de 2 años o más, no estuvieron asociadas con ninguno de los desenlaces (figura 80).

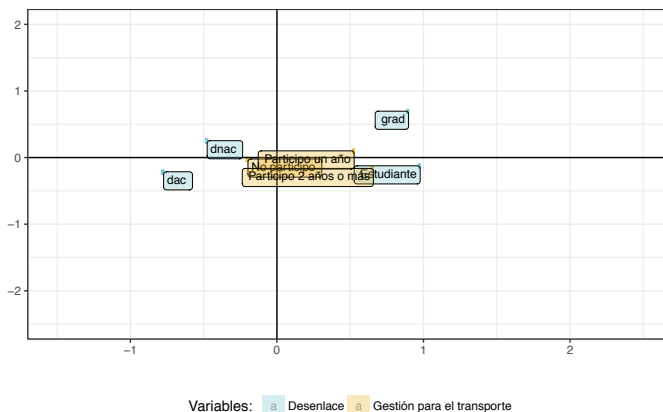


Figura 80. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa *Gestión para el Transporte* del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.

Para el programa *Gestión Económica* (figura 81), el no haber participado en las actividades de este programa no se asoció a ningún desenlace; mientras que haber participado 1 año se asoció con seguir siendo estudiante, y participaciones de 2 años o más estuvo potencialmente asociado a haberse graduado.

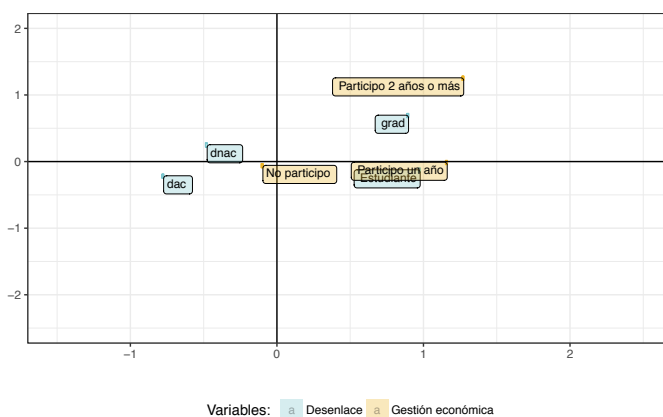


Figura 81. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa *Gestión Económica* del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.

En la figura 82 se puede observar que no haber sido beneficiario del programa *Alianzas Estratégicas para el Bienestar* estuvo potencialmente asociado con haber sido estudiantes que desertaron por razones no académicas y levemente a razones académicas; mientras que haber participado 1 año se asoció con seguir siendo estudiante, y participaciones de 2 años o más estuvo potencialmente asociado a haberse graduado.

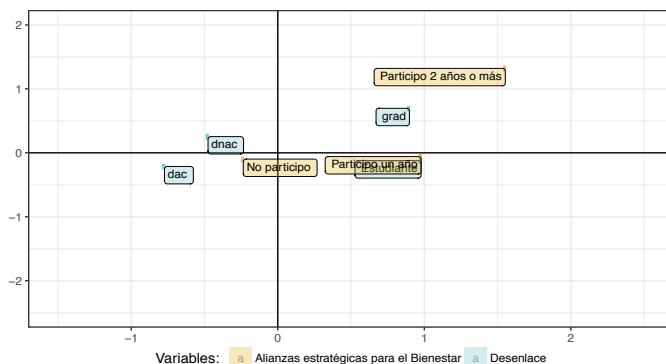


Figura 82. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Alianzas Estratégicas para el Bienestar del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.

Con relación a la variable *apoyos simultáneos del área* (figura 83), se encontró que aquellos que no tienen apoyos económicos estuvieron muy asociados con haber sido estudiantes que desertaron tanto por razones académicas como no académicas; tener 1 apoyo económico estuvo más asociado a haberse graduado o seguir siendo estudiantes, al contar con 2 apoyos económicos simultáneos se fortaleció la asociación de seguir siendo estudiantes. Además, se encontró que tener durante 2 o más años los apoyos, se asoció con seguir siendo estudiantes.

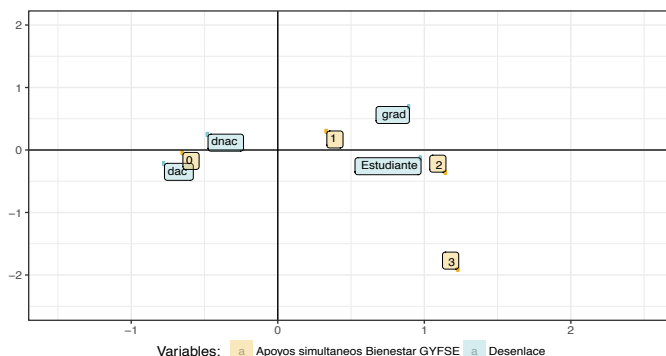


Figura 83. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según cantidad de apoyos simultáneos del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.

De las figuras 84 a la 87, se presenta la proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según los resultados de las variables participación en cada uno de los programas del Área de Salud del Sistema de Bienestar Universitario. Para el caso del programa de *Disminución de Factores de Riesgo en la Comunidad Universitaria* (figura 84), se encontró que no participar en este programa estuvo asociado a ser estudiantes que desertaron por razones no académicas; mientras que participaciones de 1 año o participaciones de 2 años o más, se asoció con seguir siendo estudiante o con haberse graduado.

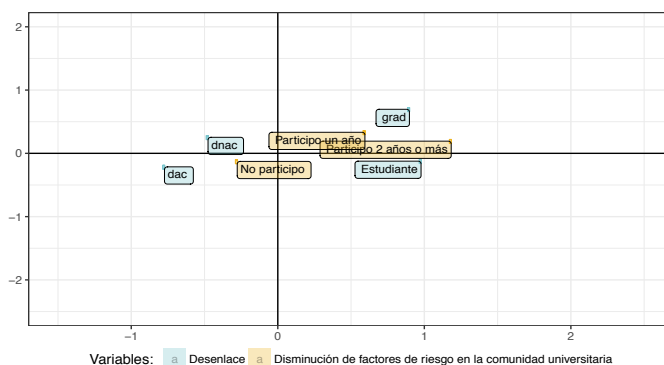


Figura 84. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Disminución de Factores de Riesgo en la comunidad universitaria del Área de Salud. Cohorte 2011-1.

En la figura 85 se puede observar que no haber participado del programa *Apoyo a la Atención Primaria y de Emergencias* estuvo asociado con ser estudiantes que desertaron por razones no académicas, mientras que haber participado 1 año estuvo asociado con seguir siendo estudiantes y las participaciones de 2 años o más, con haberse graduado.

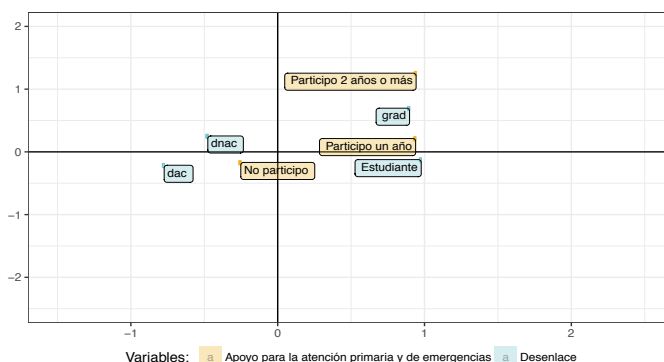


Figura 85. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Apoyo para la Atención Primaria y de Emergencias del Área de Salud. Cohorte 2011-1.

No participar en el programa *Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad* se encontró potencialmente asociado con haber sido estudiante que desertó tanto por razones académicas, como no académicas; mientras que las participaciones de 1 año y las participaciones de 2 años o más, estuvieron asociadas con haberse graduado o seguir siendo estudiantes (figura 86).

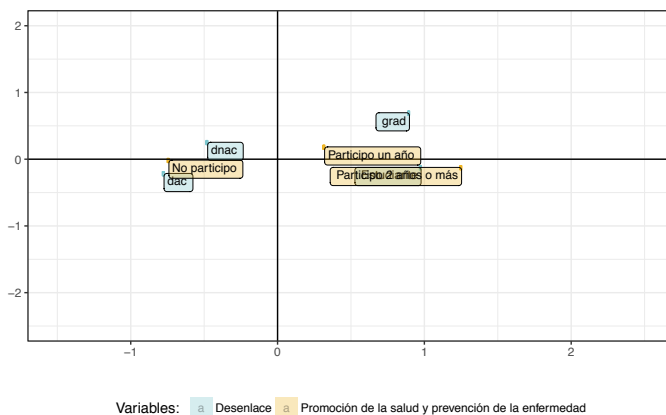


Figura 86. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad del Área de Salud. Cohorte 2011-1.

Para el programa *Gestión en Salud* (figura 87), se encontró que no participar estuvo asociado con haber sido estudiantes que desertaron por razones no académicas; mientras que participar 2 años o más, con haberse graduado. Participar 1 año, no generó efecto diferenciador en los desenlaces.

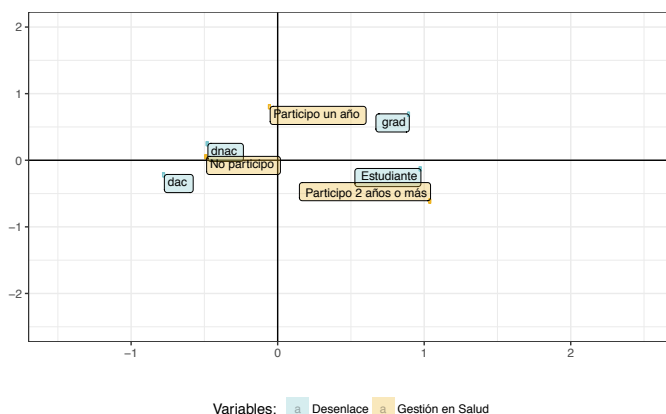


Figura 87. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Gestión en salud del Área de Salud. Cohorte 2011-1.

La proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según los resultados de las variables participación en cada uno de los programas del Área de Actividad Física y Deportes del Sistema de Bienestar Universitario, se presenta en las figuras 88 a la 91. Para el caso del programa *Deporte de Competencia* (figura 88), se encontró que no participar no generó un efecto diferenciador sobre los desenlaces y participar 1 año se asoció con seguir siendo estudiantes. En este programa, no hubo participaciones de 2 años o más por parte de los estudiantes PEAMA.

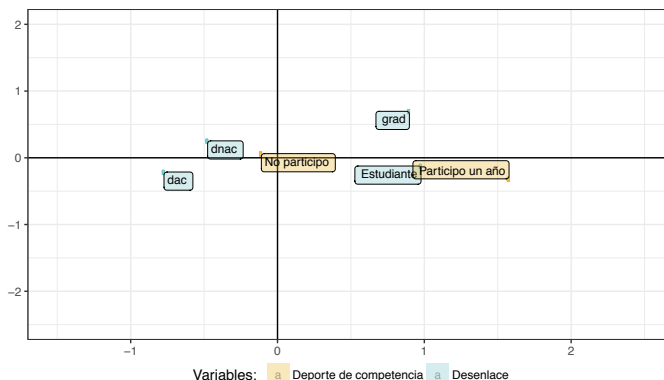


Figura 88. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Deporte de Competencia del Área de Actividad Física y Deporte. Cohorte 2011-1.

En la figura 89 se puede observar que no haber sido beneficiario del programa *Actividad Lúdico-Deportiva* estuvo potencialmente asociado con haber sido estudiantes que desertaron por razones no académicas; mientras que participar 1 año, y participar 2 años o más, estuvo asociado con seguir siendo estudiante.

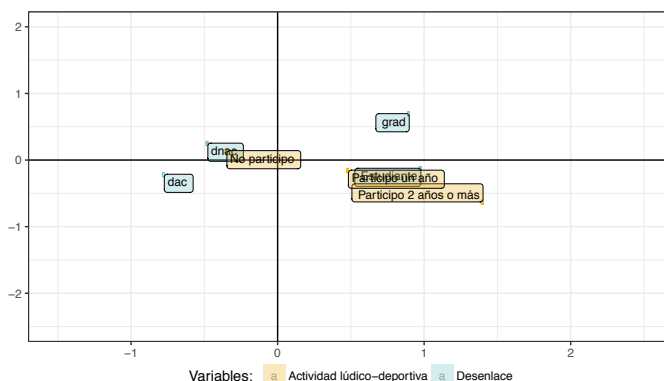


Figura 89. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Actividad Lúdico-Deportiva del Área de Actividad Física y Deporte. Cohorte 2011-1.

No participar en el programa *Acondicionamiento Físico e Instrucción Deportiva* estuvo potencialmente asociado con haber sido estudiantes que desertaron por razones no académicas; mientras que participar 1 año, y participar 2 años o más, estuvo asociado con seguir siendo estudiante (figura 90).

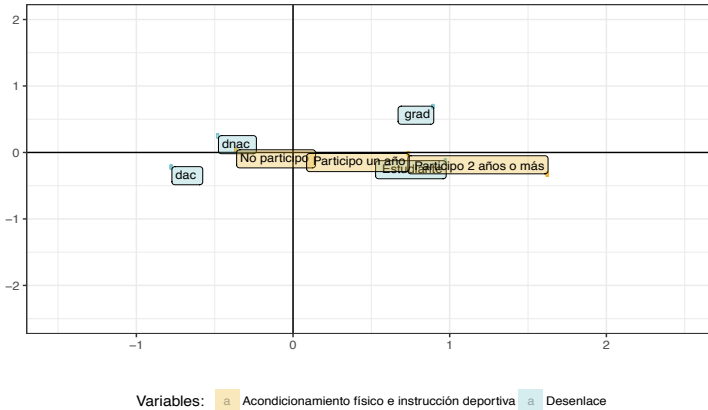


Figura 90. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Acondicionamiento Físico e Instrucción Deportiva del Área de Actividad Física y Deporte. Cohorte 2011-1.

Para el programa *Proyectos Estratégicos en Actividad Física y Deporte* (figura 91), se encontró que no participar no generó un efecto diferenciador sobre los desenlaces y participar 1 año se asoció con seguir siendo estudiantes. En este programa, no hubo participaciones de 2 años o más por parte de los estudiantes PEAMA.

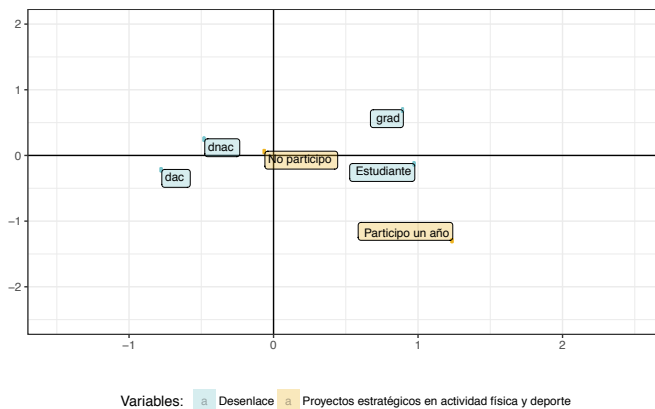


Figura 91. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Proyectos Estratégicos en Actividad Física y Deporte del Área de Actividad Física y Deporte. Cohorte 2011-1.

De las figuras 92 a la 95, se presenta la proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según los resultados de las variables participación en cada uno de los programas del Área de Cultura del Sistema de Bienestar Universitario. Para el caso del programa *Actividad Lúdico-Cultural* (figura 92), se encontró que no participar en este programa estuvo asociado a ser estudiantes que desertaron por razones no académicas; mientras que participaciones de 1 año con seguir siendo estudiantes y participaciones de 2 años o más, con haberse graduado.

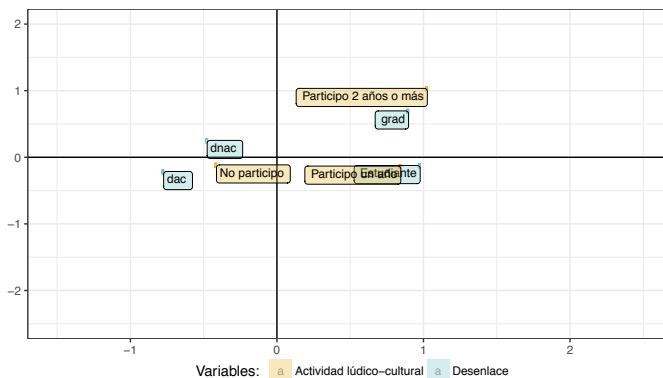


Figura 92. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa *Actividad Lúdico-Cultural* del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.

En la figura 93 se puede observar que no haber participado del programa *Promoción de la Interculturalidad*, no generó ninguna influencia sobre los desenlaces; mientras que haber participado 1 año estuvo asociado con seguir siendo estudiante. En este programa no se contó con participaciones de 2 años o más.

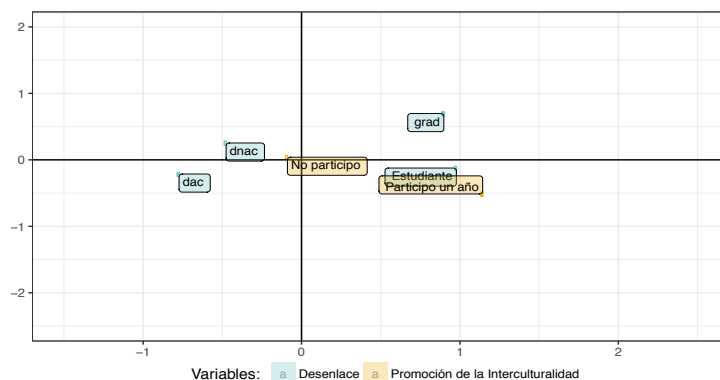


Figura 93. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa *Promoción de la Interculturalidad* del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.

No participar en el programa *Expresión de Talentos*, o participar 1 año, no generó ninguna influencia sobre los desenlaces. En este programa, no hubo participaciones de 2 años o más por parte de los estudiantes PEAMA (figura 94).

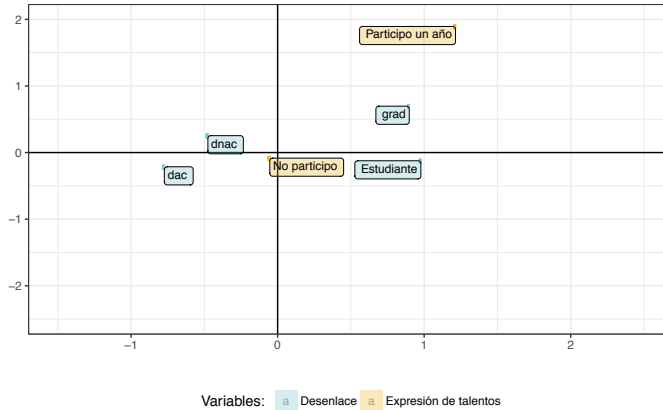


Figura 94. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Expresión de Talentos del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.

Para el programa *Instrucción y Promoción Cultural* (figura 95), se encontró que no participar en las acciones de este programa no estuvo asociado con ningún desenlace; mientras que participar 1 año se asoció con seguir siendo estudiantes; y participar 2 años o más, con haberse graduado.

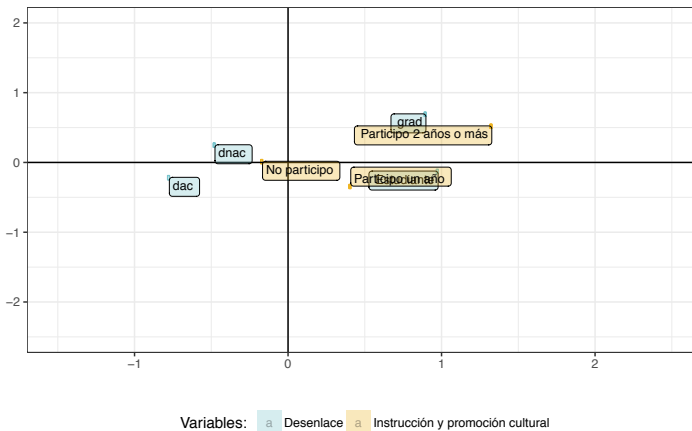


Figura 95. ACM Programa PEAMA, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según Programa Instrucción y Promoción Cultural del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.

En síntesis, en el ACM realizado a los admitidos a través de los Programas PEAMA se encontró que las variables que no influyeron fueron: Tipo de PEAMA, Estrato Socioeconómico, Traslados de sede y/o programa, Edades, PBM, Puntaje de admisión y Participar en Deportes de alto rendimiento. Con respecto a las variables que sí influyeron, se identificó que ser desertor académico se encontró potencialmente asociado con ser estudiante que cursaba 3 matrículas o menos, ser desertor no académico con cursar entre 4 y 6 matrículas, y seguir siendo estudiantes o haberse graduado con cursar entre la 10 y la 12 matrícula. Se encontró además, que no haber participado en actividades del programa *disminución de factores de riesgo en la comunidad universitaria* estuvo potencialmente asociado con ser desertor, mientras que haber participado 1 año o más, se asoció con seguir siendo estudiante o haberse graduado.

Programas PAES por situación de Vulnerabilidad

Para los ACM realizados a los estudiantes que ingresaron a través de los programas PAES Mejores Bachilleres de Municipios Pobres; Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal y PAES Comunidades Indígenas; se incluyeron las siguientes variables:

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

- Sexo: Hombre, Mujer.
- Tipo de PAES: Mejores Bachilleres de Municipios Pobres; Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal y PAES Comunidades Indígenas.
- Facultad.
- Edad al momento de ser admitido: Agrupada en los rangos de 16 a 17, de 18 a 20, de 21 a 25 y de 26 o más.
- Traslado de programa curricular: Si - No.
- Traslado entre sedes andinas: Si - No.

VARIABLES SOCIOECONÓMICAS

- Estrato socioeconómico: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6.
- PBM: Agrupado en los rangos de 1 a 11, de 12 a 17, de 18 a 39, de 40 a 60 y mayor o igual a 61.

VARIABLES DE DESEMPEÑO ACADÉMICO

- Desenlace de la vida académica: Estudiante, graduado, deserción académica, deserción no académica.

- Nivelación de asignaturas: Niveló asignaturas, no niveló asignaturas.
- Total de semestres cancelados. 0=Ninguno, 1=una cancelación, 2=dos cancelaciones.
- PAPA: Agrupado en los rangos de menor a 3, entre 3 y menor a 3.5, entre 3.5 y menor a 4, entre 4 y menor a 4.5, 4.5 o más.
- Índice de absorción de los programas curriculares a los que se presentaron: absorción baja, absorción media baja, absorción media alta y absorción alta. Puntos de corte del índice 10,82, 18,18 y 33,33 correspondientes a los percentiles 25%, 50% y 75%.
- Número total de matrículas: agrupado entre 1 y 3, de 4 a 6, de 7 a 9 y de 10 a 12.
- Puntaje de admisión: Se categorizó como puntajes bajos, puntajes medios bajos, puntajes medios altos y puntajes altos. Los cortes 502,9896, 547,5839, 614,8260 correspondientes a percentiles 25%, 50% y 75% del puntaje de admisión.

VARIABLES DE PARTICIPACIÓN EN LOS DIFERENTES PROGRAMAS DE LAS ÁREAS DEL SISTEMA DE BIENESTAR UNIVERSITARIO

- Participaciones en los programas de las áreas del Sistema de Bienestar Universitario: tomada como ninguna participación, participación de 1 año y participación de 2 años o más, por cada uno de los siguientes programas:
 - Área de Acompañamiento Integral: Gestión de proyectos, Inducción y preparación para el cambio, Acompañamiento en la vida universitaria y Convivencia y cotidianidad.
 - Área de Gestión y Fomento Socioeconómico: Gestión para el alojamiento, Gestión para el transporte, Gestión alimentaria, Gestión económica, Alianzas estratégicas para el bienestar y número de apoyos socioeconómicos simultáneos.
 - Área de Salud: Disminución de factores de riesgo en la comunidad universitaria, Apoyo para la atención primaria y de emergencias, Promoción de la salud y prevención de la enfermedad y Gestión en salud.
 - Área de Actividad Física y Deporte: Deporte de competencia, Deporte de alto rendimiento, Actividad lúdico-deportiva, Acondicionamiento físico e instrucción deportiva y Proyectos estratégicos en actividad física y deporte.
 - Área de Cultura: Actividad lúdico-cultural, Promoción de la interculturalidad, Expresión de talentos e Instrucción y promoción cultural.

Una vez realizados los ACM, se encontró que las siguientes variables no generaron un efecto diferenciador sobre los distintos desenlaces académicos: el tipo de PAES, el estrato socioeconómico, el traslado de programa curricular o entre sedes andinas, el puntaje de admisión, la edad al momento de ser admitido, el PBM, la facultad, el total de semestres cancelados, el índice de absorción de los programas curriculares y para el caso del programa Deporte de alto rendimiento del área de Actividad Física y Deporte, no se encontró que las participaciones en este programa del Sistema de Bienestar Universitario estuvieran potencialmente asociados al desenlace académico.

Los resultados del ACM con las variables que influyeron sobre los desenlaces para los Programas PAES por situación de Vulnerabilidad se presentan en las figuras 96 a la 123. En la figura 96 se observa la distribución de cada uno de los desenlaces académicos de los estudiantes que ingresaron en el 2011-1 a través de los Programas PAES por situación de Vulnerabilidad. Allí es posible evidenciar que las variables estudiantes y graduados fueron muy similares entre sí, y se diferenciaron de los estudiantes que desertaron, especialmente de los que lo hicieron por razones académicas. Los estudiantes que desertaron, tanto por motivos académicos y no académicos, también fueron muy similares entre sí.

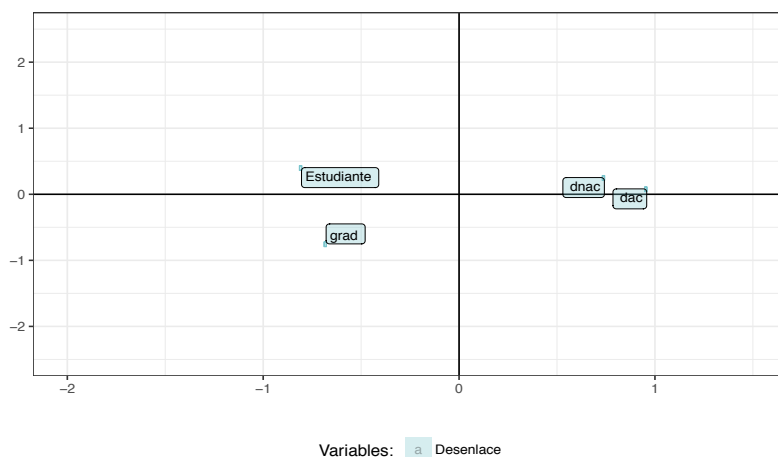


Figura 96. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes. Cohorte 2011-1.

En la figura 97, se presenta el ACM para los admitidos en la cohorte 2011-1 a través de los Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, con proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según el sexo, esta fue la única variable tipo sociodemográfica en el momento de admisión, que se encontró potencialmente asociada a los desenlaces. En este sentido, se observó que ser graduado o seguir siendo estudiante, estuvo mayormente asociado con ser mujer, mientras que ser estudiante que desertó, especialmente por razones no académicas, se asoció con ser hombre.

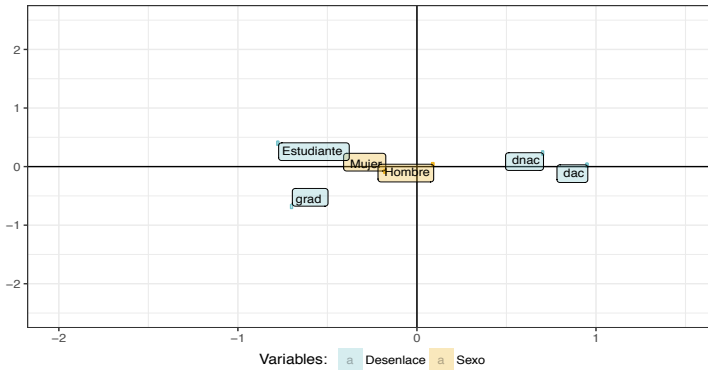


Figura 97. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según sexo. Cohorte 2011-1.

En las figuras 98 a la 100 se presentan los resultados de las variables de desempeño académico que estuvieron potencialmente asociadas a los desenlaces. En cuanto a la nivelación de asignaturas (matemáticas básicas y/o lectoescritura), por parte de los admitidos en la cohorte 2011-1 a través de los Programas PAES por situación de Vulnerabilidad (figura 98), se identificó que no nivelar asignaturas y nivelar asignaturas se asoció con el desenlace seguir siendo estudiantes.

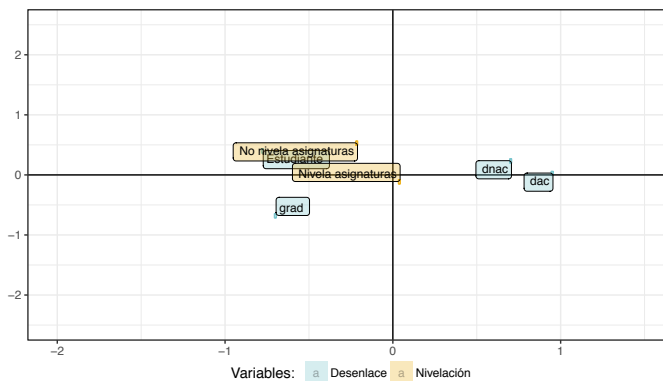


Figura 98. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según nivelación de asignaturas. Cohorte 2011-1.

En cuanto al desempeño académico por parte de los admitidos en la cohorte 2011-1 a través de los Programas PAES por situación de Vulnerabilidad (figura 99), se identificó que quienes tenían un PAPA inferior a 3 se asociaron al desenlace estudiantes que desartaron por razones académicas; tener un PAPA entre 3 e inferior a 3.5 con seguir siendo estudiantes; y PAPA superiores a 3.5 y de hasta 4.5 con haberse graduado. La deserción por razones no académicas no se asoció a ninguno de los PAPA.

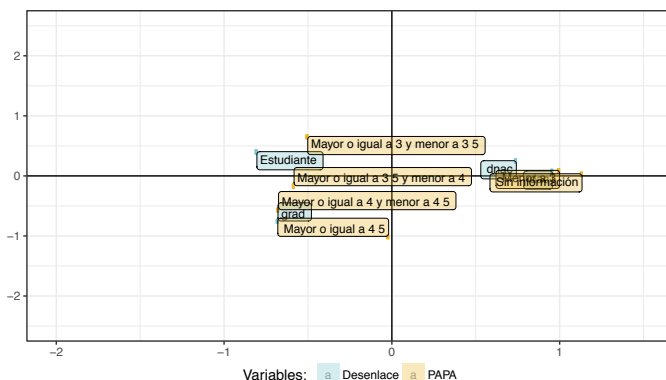


Figura 99. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según desempeño académico. Cohorte 2011-1.

De la variable número total de matrículas (figura 100), se identificó que la deserción académica estuvo asociada a las primeras 3 matrículas, mientras la deserción no académica entre la 4 y la 6 matrícula. Los desenlaces seguir siendo estudiantes o haberse graduado, con tener entre 10 y 12 matrículas. El periodo entre 7 y 9 matrículas no se relacionó a ninguno de los desenlaces.

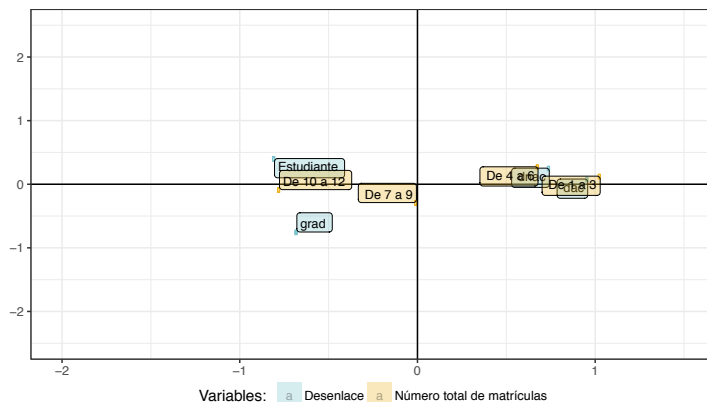


Figura 100. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según número total de matrículas. Cohorte 2011-1.

A continuación se presenta la proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según los resultados de las variables participación en cada uno de programas del Área de Acompañamiento Integral del Sistema de Bienestar Universitario (figuras 101 a la 104). Para el caso del programa de *Gestión de Proyectos* (figura 101), se encontró que no participar en este programa o participar 2 años o más, no estuvo asociado con ningún desenlace académico, mientras que participaciones de 1 año se asoció con seguir siendo estudiantes.

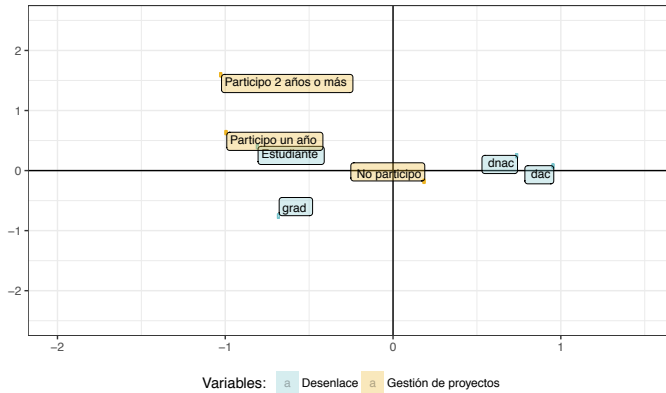


Figura 101. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el Programa Gestión de Proyectos del área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.

En la figura 102 se puede observar que no haber participado del programa *Inducción y Preparación para el Cambio* no estuvo asociado con ningún desenlace; mientras que haber participado 1 año estuvo asociado con haberse graduado y participar 2 años o más, con seguir siendo estudiantes.

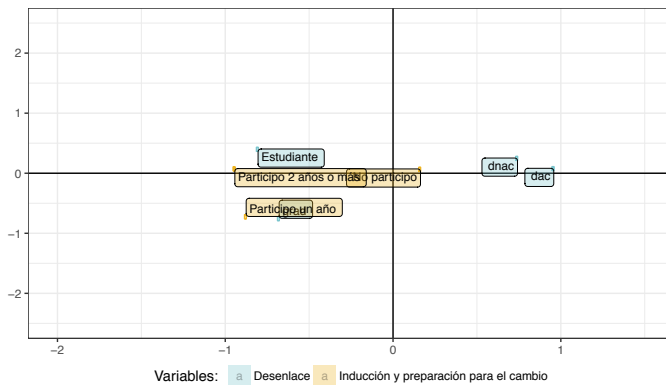


Figura 102. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Inducción y Preparación para el Cambio del área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.

No participar en el programa *Acompañamiento a la Vida Universitaria* o participar al menos 1 año, se encontró potencialmente asociado con haber sido estudiante que desertó por razones no académicas; mientras que las participaciones de 2 años o más, estuvieron asociadas con seguir siendo estudiantes (figura 103).

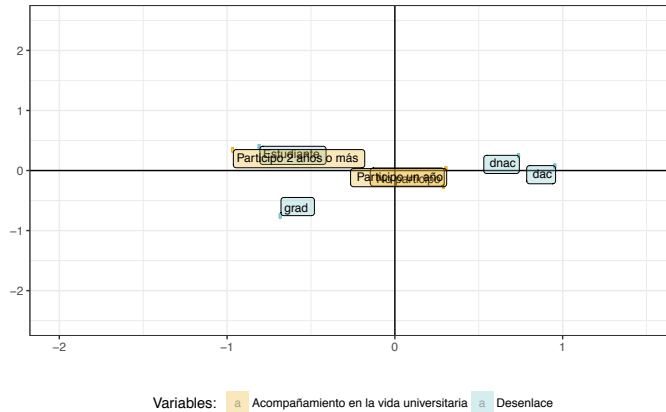


Figura 103. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Acompañamiento en la Vida Universitaria del área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.

Para el programa *Convivencia y Cotidianidad* (figura 104), el no haber participado en las actividades de este programa, no se asoció a ningún desenlace; mientras o haber participado 1 año y participaciones de 2 años o más, estuvo potencialmente asociado a haberse graduado.

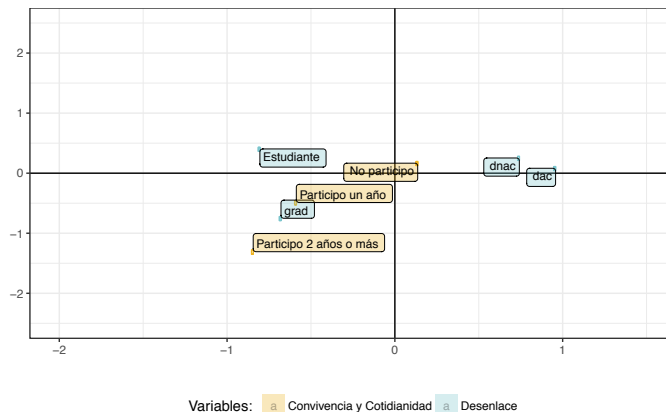


Figura 104. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Convivencia y Cotidianidad del Área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.

La proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según los resultados de las variables participación en cada uno de los programas del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico del Sistema de Bienestar Universitario, se presenta en las figuras 105 a la 110. Para el caso del programa *Gestión para el Alojamiento* (figura 105), se encontró que no participar en este programa o participar por 1 año, no pareció generar ningún efecto diferenciador sobre los desenlaces. Haber participado 2 años o más, estuvo asociado con seguir siendo estudiante. Tener un desenlace de graduación estuvo asociado con haber participado en el programa.



Figura 105. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Gestión para el Alojamiento del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.

En la figura 106 se puede observar que no haber sido beneficiario del programa *Gestión Alimentaria* estuvo potencialmente asociado con haber sido estudiantes que desartaron por razones no académicas; mientras que participar 1 año y participar 2 años o más, estuvo asociado con seguir siendo estudiante.

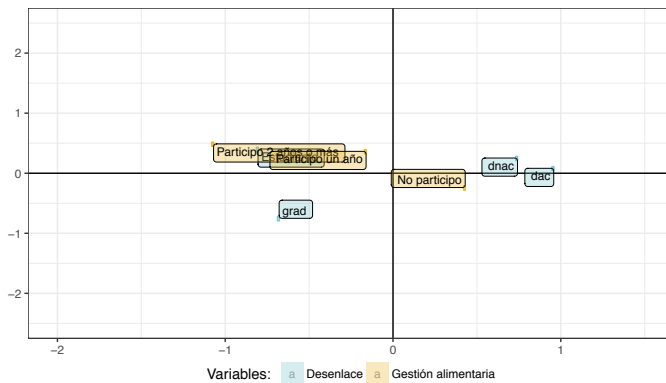


Figura 106. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Gestión Alimentaria del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.

No participar en el programa *Gestión para el Transporte*, o participar por 1 año no pareció generar ningún efecto diferenciador sobre los desenlaces, pero haber participado por 2 años o más, estuvo asociado con el desenlace seguir siendo estudiante (figura 107).

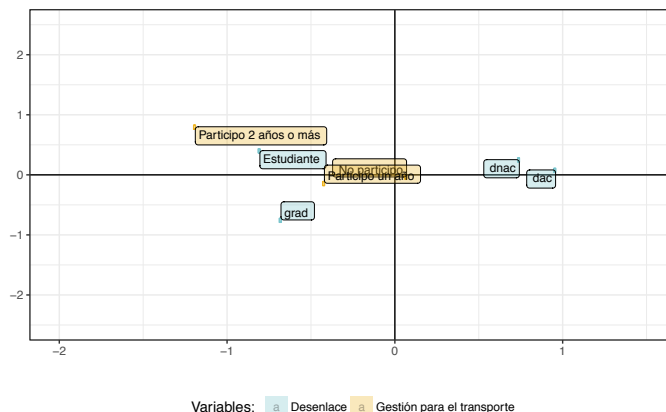


Figura 107. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa *Gestión para el Transporte* del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.

Para el programa *Gestión Económica* (figura 108), el no haber participado en las actividades de este programa se asoció a ser estudiantes que desertaron por razones no académicas; mientras que las participaciones de 1 año y las participaciones de 2 años o más, estuvieron asociadas a seguir siendo estudiantes.

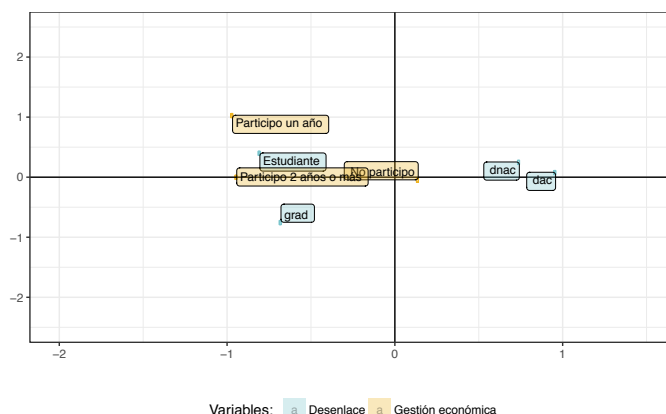


Figura 108. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa *Gestión Económica* del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.

En la figura 109 se puede observar que no haber sido beneficiario del programa *Alianzas Estratégicas para el Bienestar* estuvo asociado con haber sido estudiantes que desartaron por razones no académicas. Haber participado 1 año y haber participado 2 años o más, se asoció con haberse graduado.

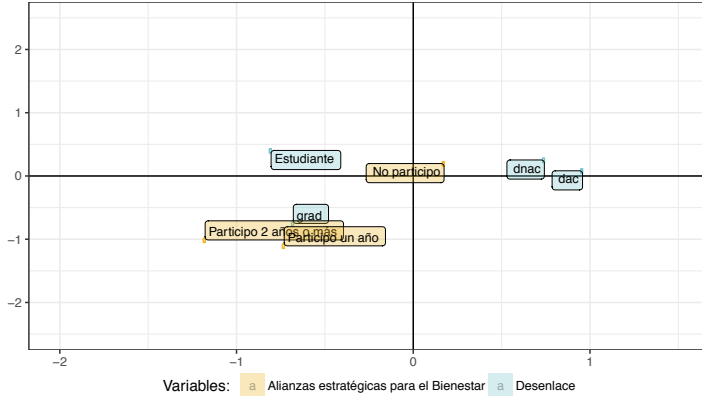


Figura 109. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Alianzas Estratégicas para el Bienestar del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.

Con relación a la variable *apoyos simultáneos del área* (figura 110), se encontró que aquellos que no tienen apoyos económicos estuvieron muy asociados con haber sido estudiantes que desartaron tanto por razones académicas como no académicas; tener 1 apoyo económico estuvo más asociado a haberse graduado o seguir siendo estudiantes; contar con 2 apoyos económicos simultáneos se fortaleció la asociación de seguir siendo estudiantes. Además, se encontró que tener durante 2 o más años los apoyos, también se asoció con seguir siendo estudiantes.

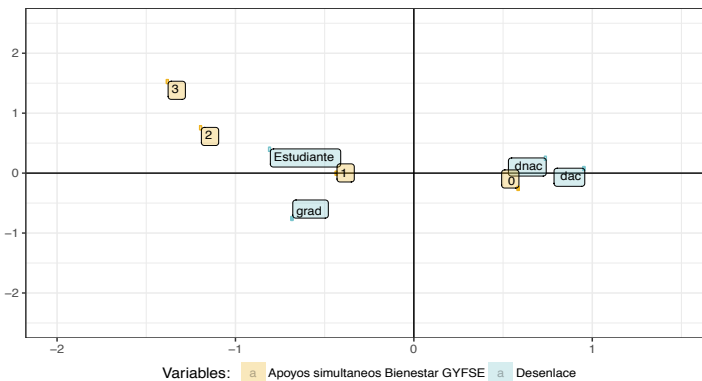


Figura 110. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según número total de apoyos simultáneos del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.

De las figuras 111 a la 114, se presenta la proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según los resultados de las variables participación en cada uno de los programas del Área de Salud del Sistema de Bienestar Universitario. Para el caso del programa de *Disminución de Factores de Riesgo en la Comunidad Universitaria* (figura 111), se encontró que no haber participado o haber tenido participaciones de máximo 1 año no estuvo asociado a ningún desenlace en particular. Las participaciones por 2 años o más, se encontraron asociados con seguir siendo estudiantes, o haberse graduado.

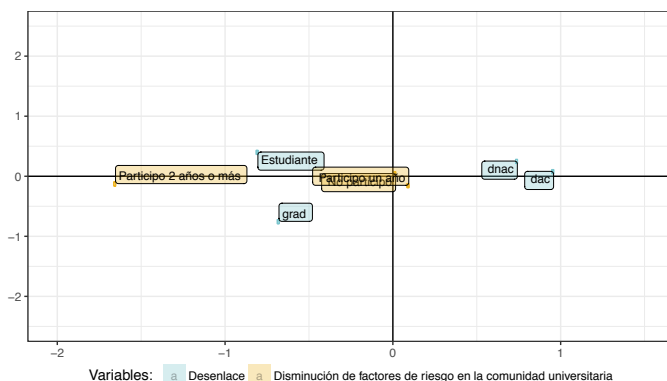


Figura 111. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Disminución de Factores de Riesgo en la comunidad universitaria del Área de Salud. Cohorte 2011-1.

En la figura 112 se puede observar que no haber participado del programa *Apoyo a la Atención Primaria y de Emergencias*, se asoció con haber sido estudiantes que desertaron por razones no académicas. Participar 1 año no generó diferencia en el desenlace, y participar 2 años o más, estuvo potencialmente asociado con haberse graduado y con continuar siendo estudiante.

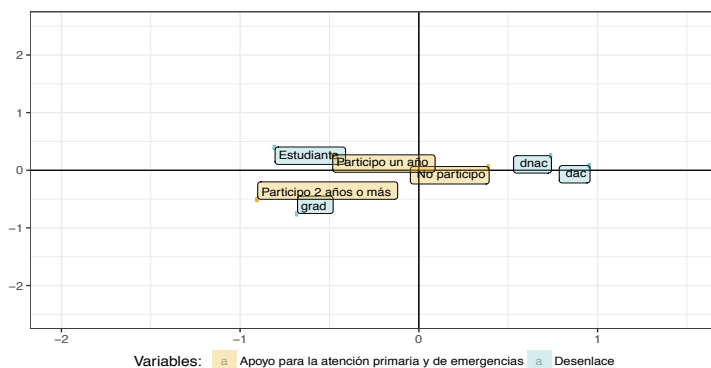


Figura 112. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Apoyo para la Atención Primaria y de Emergencias del Área de Salud. Cohorte 2011-1.

El programa *Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad* mostró que participaciones de un año se asociaron con haber desertado tanto por razones académicas como no académicas. Participar por 2 años o más, se asoció con haberse graduado o con permanecer siendo estudiante (figura 113).

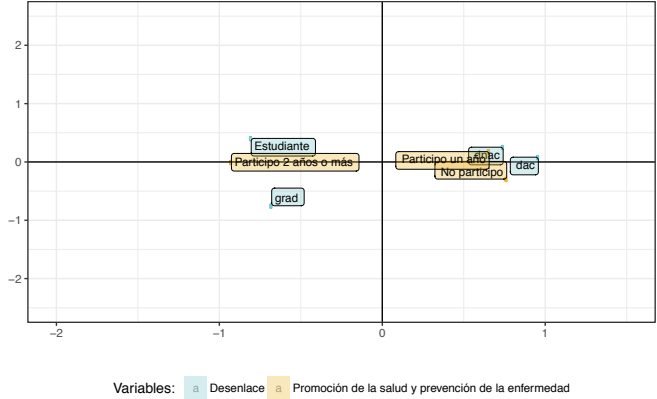


Figura 113. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Promoción de la salud y Prevención de la Enfermedad del Área de Salud. Cohorte 2011-1.

Para el programa *Gestión en Salud* (figura 114), se encontró que no participar estuvo asociado con haber sido estudiantes que desertaron por razones no académicas; mientras que participar 2 años o más, con seguir siendo estudiantes. Participar 1 año, se asoció con haberse graduado.

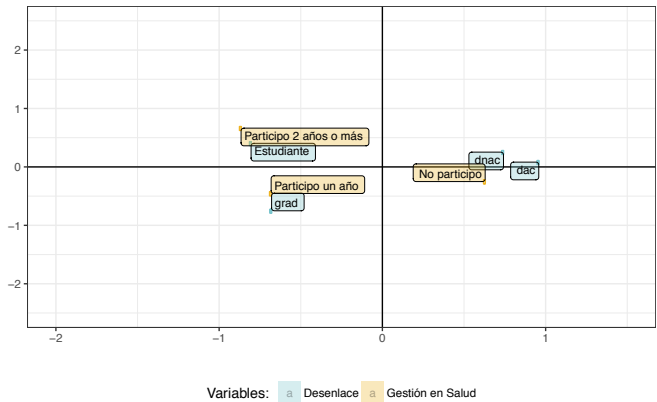


Figura 114. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Gestión en Salud del Área de Salud. Cohorte 2011-1.

La proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según los resultados de las variables participación en cada uno de los programas del Área de Actividad Física y Deportes del Sistema de Bienestar Universitario, se presenta en las figuras 115 a la 118. Para el caso del programa *Deporte de Competencia* (figura 115), se encontró que no participar no generó un efecto diferenciador sobre los desenlaces, y participar 1 año se asoció con seguir siendo estudiantes y participar dos 2 años o más con haberse graduado.

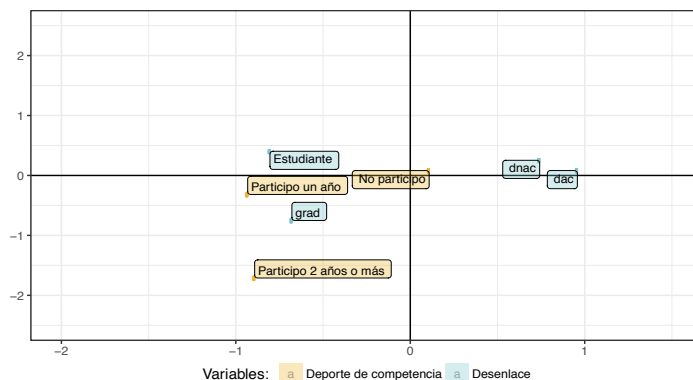


Figura 115. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Deporte de Competencia del Área de Actividad Física y Deporte. Cohorte 2011-1.

En la figura 116 se puede observar para el programa *Actividad Lúdico-Deportiva*, que no participar en éste, no estuvo potencialmente asociado con ningún desenlace, mientras participar 2 años o más en cada las actividades de este programa, se asoció con seguir siendo estudiantes.

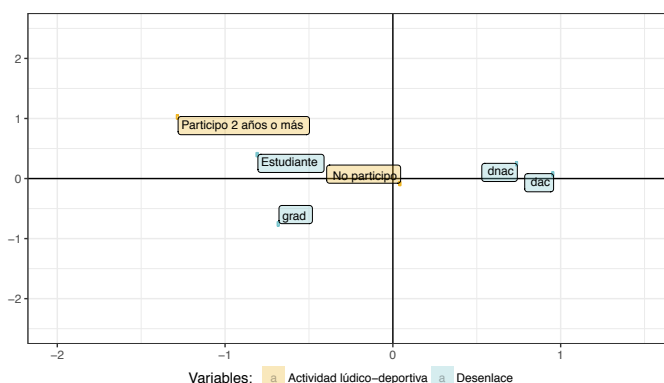


Figura 116. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Actividad Lúdico-Deportiva del Área de Actividad Física y Deporte. Cohorte 2011-1.

No participar en el programa *Acondicionamiento Físico e Instrucción Deportiva* estuvo potencialmente asociado con haber sido estudiantes que desertaron por razones no académicas; mientras que participar 1 año estuvo asociado con seguir siendo estudiante y participar 2 años o más, con haberse graduado (figura 117).

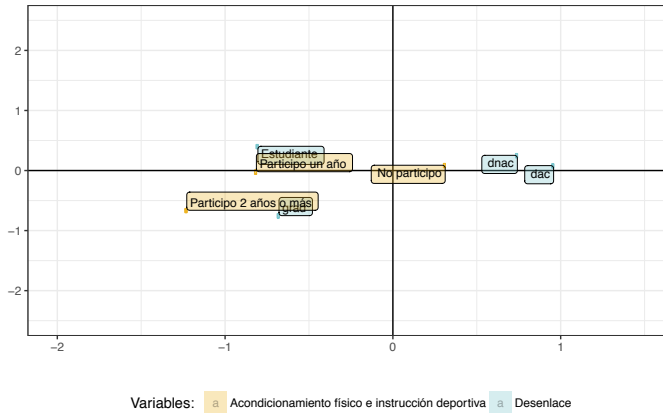


Figura 117. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Acondicionamiento Físico e Instrucción Deportiva del Área de Actividad Física y Deporte. Cohorte 2011-1.

Para el programa *Proyectos Estratégicos en Actividad Física y Deporte* (figura 118), se encontró que no participar no generó un efecto diferenciador sobre los desenlaces y participar por 2 años o más, estuvo asociada con el desenlace seguir siendo estudiantes.

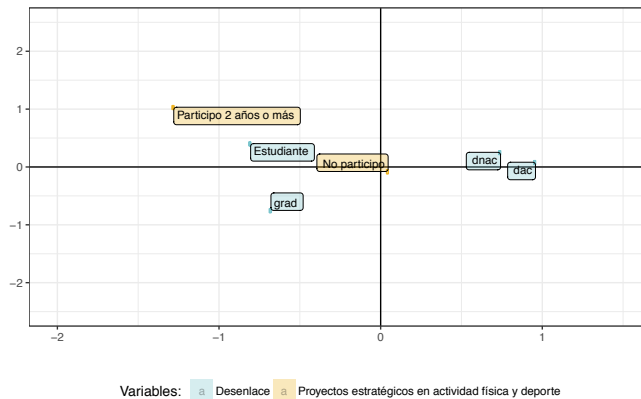


Figura 118. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Proyectos estratégicos en Actividad Física y Deporte del Área de Actividad Física y Deporte. Cohorte 2011-1.

De las figuras 119 a la 122, se presenta la proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según los resultados de las variables participación en cada uno de programas del Área de Cultura del Sistema de Bienestar Universitario. Para el caso del programa *Actividad Lúdico-Cultural* (figura 119), se encontró que no participar en este programa estuvo asociado a ser estudiantes que desertaron por razones no académicas; mientras que participaciones de 1 año y participaciones de 2 años o más, se asoció con haberse graduado.

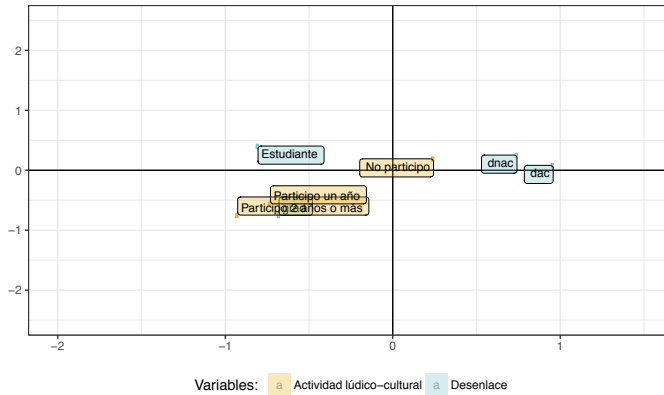


Figura 119. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa *Actividad Lúdico-Cultural* del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.

En la figura 120 se puede observar que el no haber participado del programa *Promoción de la Interculturalidad*, no generó ninguna influencia sobre los desenlaces; mientras que haber participado 1 año estuvo asociado con graduarse, y participar 2 años o más con seguir siendo estudiantes.

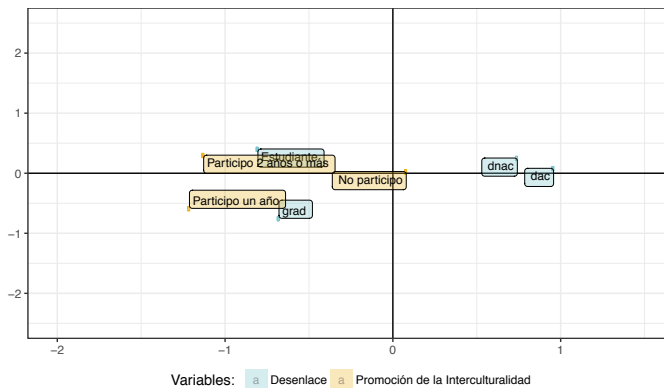


Figura 120. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa *Promoción de la Interculturalidad* del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.

No participar en el programa *Expresión de Talentos*, no generó ninguna influencia sobre los desenlaces; mientras que haber participado 1 año estuvo asociado con graduarse, y participar 2 años o más, con seguir siendo estudiantes (figura 121).

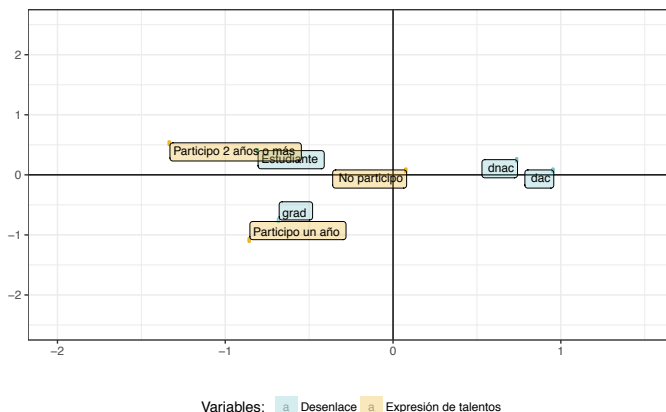


Figura 121. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Expresión de talentos del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.

Para el programa *Instrucción y Promoción Cultural* (figura 122), se encontró que no participar en las acciones de este programa no estuvo asociado ser estudiante que desertó por razones no académicas. Haber participado 1 año y haber participado 2 años o más, se asoció con haberse graduado.

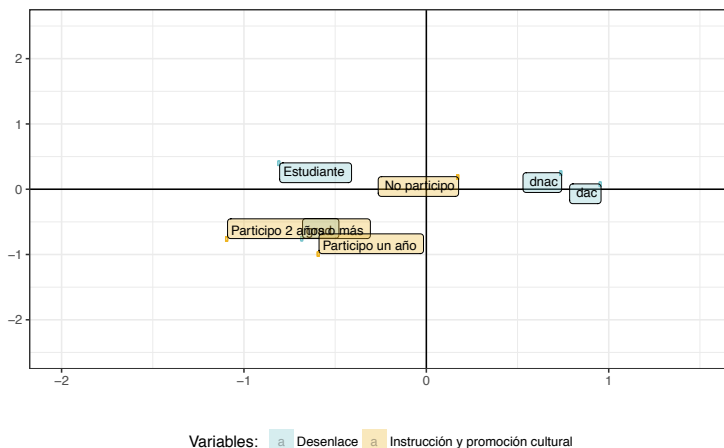


Figura 122. ACM Programas PAES por situación de Vulnerabilidad, proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según programa Instrucción y Promoción Cultural del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.

En síntesis, para el ACM realizado a los admitidos a través de los Programas PAES por situación de Vulnerabilidad se encontró que las variables que no influyeron fueron: Tipo de PAES, Estrato Socioeconómico, Traslados de sede o programa, Nivelar asignaturas, Total de cancelaciones de semestre, Puntaje de admisión y Participar en Deportes de alto rendimiento. Con respecto a las variables que sí influyeron, se identificó que ser mujer parece estar un poco más asociado con graduarse o por lo menos ser estudiantes al finalizar su proceso académico; participar un año o menos en actividades del programa acompañamiento a la vida universitaria no parece tener influencia en el desenlace, pero participar dos años o más está potencialmente asociado con graduarse o al menos ser estudiante al momento de finalizar el estudio; además, participar en los programas culturales, siempre está potencialmente asociado con graduarse o ser estudiante.

Programa PAES Excelencia

Para los ACM realizados a las variables seleccionadas para los estudiantes que ingresaron a través del Programa PAES Mejores Bachilleres, se incluyeron las siguientes:

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

- Sexo: Hombre, Mujer.
- Facultad.
- Edad al momento de ser admitido: Agrupada en los rangos de 16 a 17, de 18 a 20, de 21 a 25 y de 26 o más.
- Traslado de programa curricular: Si - No.
- Traslado entre sedes andinas: Si - No.

VARIABLES SOCIOECONÓMICAS

- Estrato socioeconómico: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6.
- PBM: Agrupado en los rangos de 1 a 11, de 12 a 17, de 18 a 39, de 40 a 60 y mayor o igual a 61.

VARIABLES DE DESEMPEÑO ACADÉMICO

- Desenlace de la vida académica: Estudiante, graduado, deserción académica, deserción no académica.
- Índice de absorción de los programas curriculares a los que se presentaron: absorción baja, absorción media baja, absorción media alta y absorción alta. Puntos de corte del índice 10,82, 18,18 y 33,33 correspondientes a los percentiles 25%, 50% y 75%.

- Nivelación de asignaturas: Nivelas asignaturas, no nivela asignaturas.
- Total de semestres cancelados. 0=Ninguno, 1=una cancelación, 2=dos cancelaciones.
- PAPA: Agrupado en los rangos de menor a 3, entre 3 y menor a 3.5, entre 3.5 y menor a 4, entre 4 y menor a 4.5, 4.5 o más.
- Número total de matrículas: agrupado entre 1 y 3, de 4 a 6, de 7 a 9 y de 10 a 12.
- Puntaje de admisión: Se categorizó como puntajes bajos, puntajes medios bajos, puntajes medios altos y puntajes altos. Los cortes 502,9896, 547,5839, 614,8260 correspondientes a los percentiles 25%, 50% y 75% del puntaje de admisión.

VARIABLES DE PARTICIPACIÓN EN LOS DIFERENTES PROGRAMAS DE LAS ÁREAS DEL SISTEMA DE BIENESTAR UNIVERSITARIO

- Participaciones en los programas de las áreas del Sistema de Bienestar Universitario: tomada como ninguna participación, participación de 1 año y participación de 2 años o más, por cada uno de los siguientes programas:
 - Área de Acompañamiento Integral: Gestión de proyectos, Inducción y preparación para el cambio, Acompañamiento en la vida universitaria y Convivencia y cotidianidad.
 - Área de Gestión y Fomento Socioeconómico: Gestión para el alojamiento, Gestión para el transporte, Gestión alimentaria, Gestión económica, Alianzas estratégicas para el bienestar y número de apoyos socioeconómicos simultáneos.
 - Área de Salud: Disminución de factores de riesgo en la comunidad universitaria, Apoyo para la atención primaria y de emergencias, Promoción de la salud y prevención de la enfermedad y Gestión en salud.
 - Área de Actividad Física y Deporte: Deporte de competencia, Deporte de alto rendimiento, Actividad lúdico-deportiva, Acondicionamiento físico e instrucción deportiva y Proyectos estratégicos en actividad física y deporte.
 - Área de Cultura: Actividad lúdico-cultural, Promoción de la interculturalidad, Expresión de talentos e Instrucción y promoción cultural.

Una vez realizados los ACM, se encontró que las siguientes variables no generaron un efecto diferenciador sobre los distintos desenlaces académicos: el traslado de programa curricular o entre sedes, el puntaje de admisión, el índice de absorción de los programas curriculares, la edad al momento de ser admitido, el PBM, la facultad, el total de semestres cancelados, y para el caso de los programas Convivencia y cotidianidad del Área de Acompañamiento Integral, Gestión para el alojamiento, Gestión para el transporte, Gestión alimentaria, Gestión económica y Cantidad simultanea de apoyos socioeconómicos del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico; Disminución de factores de riesgo en la comunidad universitaria y Promoción de la salud y prevención de la enfermedad del Área de Salud; Deporte de competencia, Deporte de alto rendimiento y Proyectos estratégicos en actividad física y deporte del Área de Actividad Física y Deporte, y por último Actividad lúdico-cultural, Promoción de la interculturalidad e Instrucción y promoción cultural del área de Cultura.

Los resultados del ACM con las variables que influyeron sobre los desenlaces para el Programa PAES Excelencia se presentan en las figuras 123 a la 137. En la figura 123 se observa la distribución de cada uno de los desenlaces académicos de los estudiantes que ingresaron en el 2011-1 a través de este programa. Se encontró que los estudiantes, los graduados y los estudiantes que desertaron por razones no académicas, por la distancia entre ellos, fueron muy similares y se diferenciaron de los estudiantes que desertaron del tipo académico.

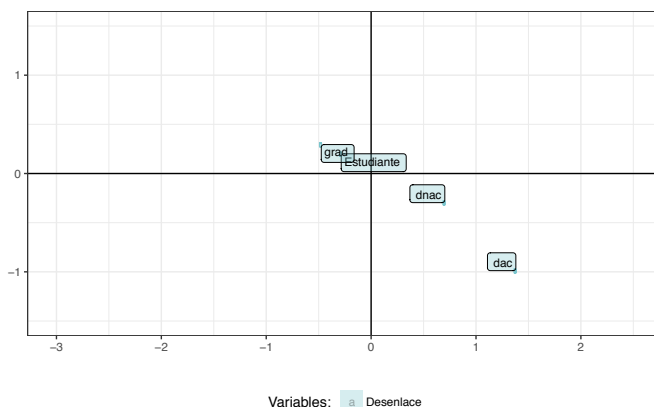


Figura 123. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes. Cohorte 2011-1.

En la figura 124 se presenta el ACM para los admitidos en la cohorte 2011-1 a través del Programa PAES Excelencia, con proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según el sexo, esta fue la única variable tipo sociodemográfica y socioeconómica en el momento de admisión, que haberse graduado o haber seguido siendo estudiante estuvo en mayor medida asociado con ser hombre, mientras ser mujer estuvo más asociado con haber sido estudiantes que desertaron por razones no académicas.

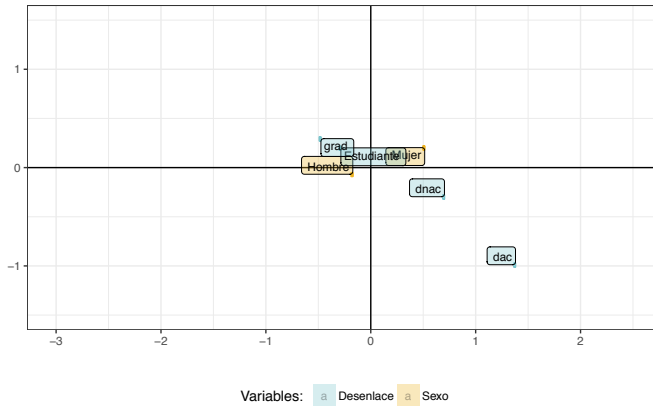


Figura 124. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según sexo. Cohorte 2011-1.

En este caso del Programa PAES Excelencia, la variable estrato socioeconómico se encontró potencialmente asociada. Los estratos 2 y 5 se asociaron con el desenlace estudiantes, estrato 3 con graduados y estrato 4 con desertores de tipo no académico (figura 125).

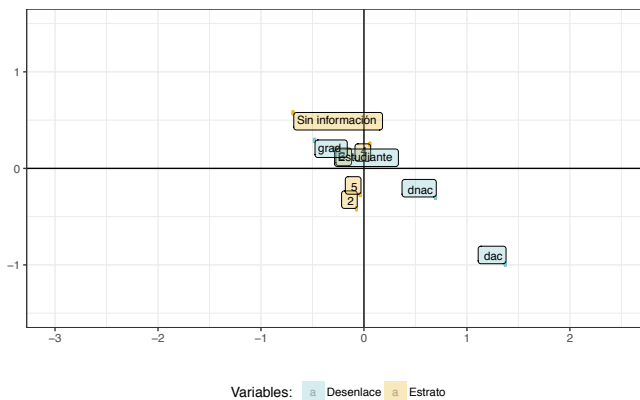


Figura 125. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según estrato socioeconómico. Cohorte 2011-1.

De las figuras 126 a la 129 se presentan los resultados de las variables de desempeño académico que están potencialmente asociadas a los desenlaces. En cuanto a la nivelación de asignaturas (matemáticas básicas y/o lectoescritura), por parte de los admitidos en la cohorte 2011-1 a través del Programa PEAMA (figura 126), se asoció con ser graduado y en menor medida con haber continuado como estudiante o haber sido estudiantes que desertaron por razones no académicas. No nivelar asignaturas se encontró muy asociado con ser estudiantes que desertaron por razones académicas.

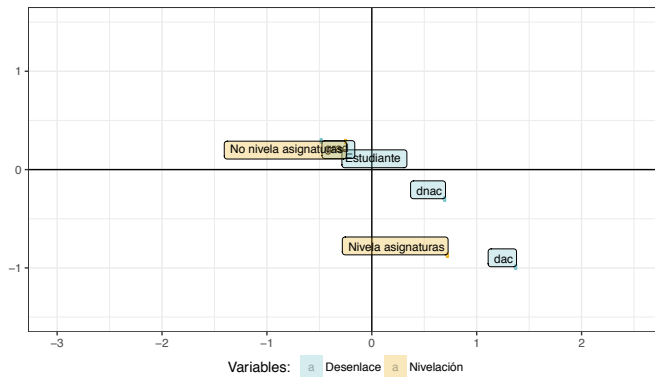


Figura 126. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según nivelación de asignaturas. Cohorte 2011-1.

En cuanto al desempeño académico por parte de los admitidos en la cohorte 2011-1 a través del Programa PAES Excelencia (figura 127), se identificó que quienes tenían un PAPA inferior a 3 se asoció al desenlace estudiantes que desertaron por razones académicas; tener un PAPA entre 3 e inferior a 3.5 con seguir siendo estudiantes; y PAPA superior a 3.5 y de hasta 4.5 con haberse graduado. La deserción por razones no académicas no se asoció a ninguno de los PAPA.

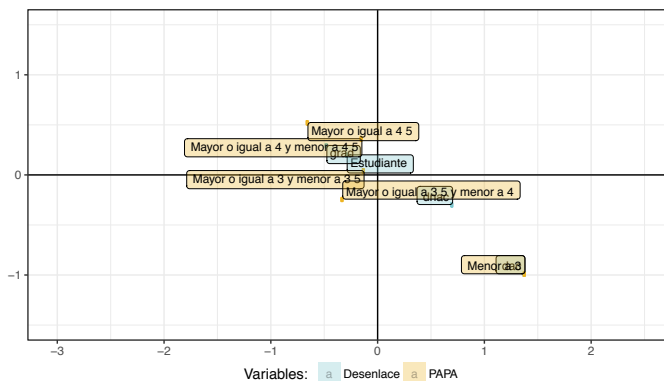


Figura 127. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según desempeño académico Cohorte 2011-1.

Los índices de absorción de los programas curriculares bajos se asociaron con graduarse y aún haber continuado siendo estudiante; mientras que la absorción medio alta, con haber sido estudiantes que desertaron (Figura 128).

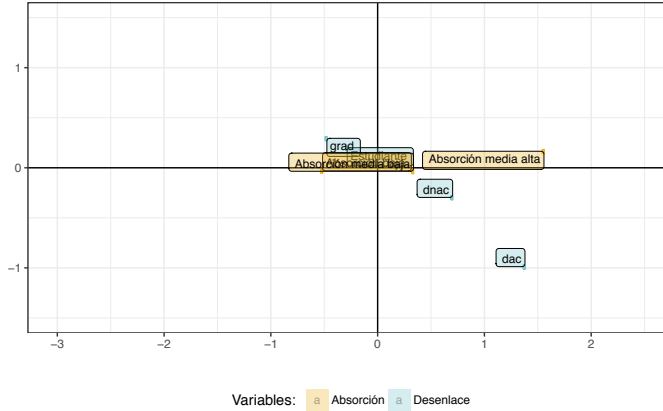


Figura 128. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según índice de absorción. Cohorte 2011-1.

En la figura 129, se presenta el ACM para los admitidos en la cohorte 2011-1 a través del Programa PAES Excelencia, con proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según número total de matrículas. Allí se observa que los estudiantes que desertaron por razones académicas se asociaron con haber cursado entre 1 y 3 matrículas, el seguir siendo estudiantes entre la 4 y 6 matrícula, y graduarse entre la 10 y 12 matrículas. El rango entre 7 y 9 matrículas no se relacionó especialmente a ninguno de los desenlaces.

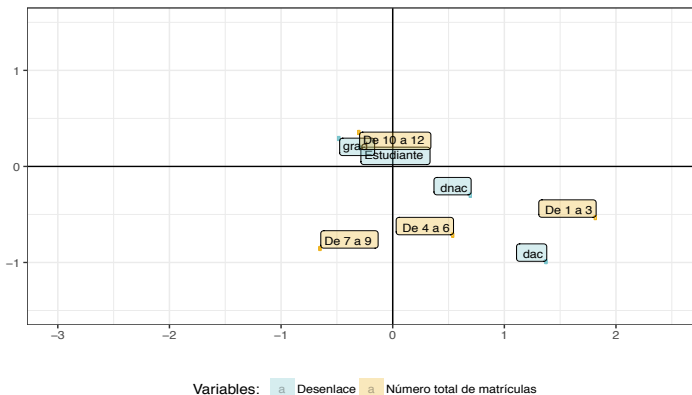


Figura 129. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según número de matrículas. Cohorte 2011-1.

A continuación se presenta la proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según los resultados de las variables participación en cada uno de programas del Área de Acompañamiento Integral del Sistema de Bienestar Universitario (figuras 130 a la 132). Para el caso del programa de *Gestión de Proyectos* (figura 130), no haber participado en este programa se asoció con ser estudiantes que desertaron por razones no académicas; mientras que haber participado 2 años o más de los programas se asoció con haberse graduado.

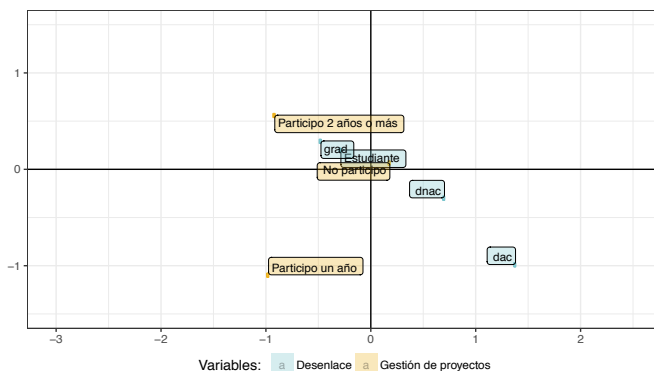


Figura 130. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Gestión de Proyectos del Área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.

En la figura 131 se puede observar que no haber participado en el programa *Inducción y Preparación para el Cambio* no estuvo asociado con ninguno de los desenlaces; participar 1 año se asoció con haberse graduado y participar 2 años o más, con haber sido estudiantes que desertaron por razones académicas.

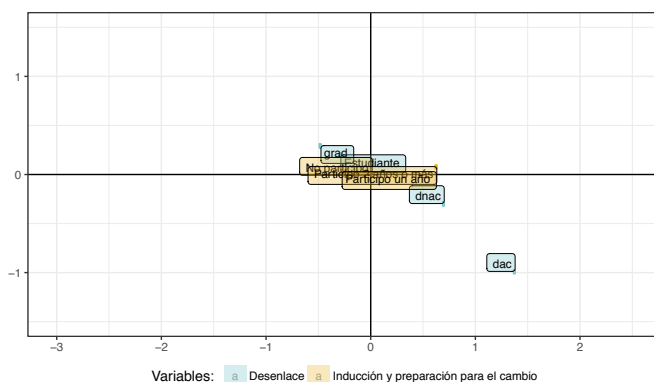


Figura 131. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Inducción y Preparación para el Cambio del Área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.

No participar en el programa *Acompañamiento a la Vida Universitaria*, se encontró asociado con haber sido estudiantes que desertaron por razones no académicas; participaciones de 2 años o más estuvieron asociadas con haberse graduado y participaciones de 1 año, con seguir siendo estudiantes (figura 132).

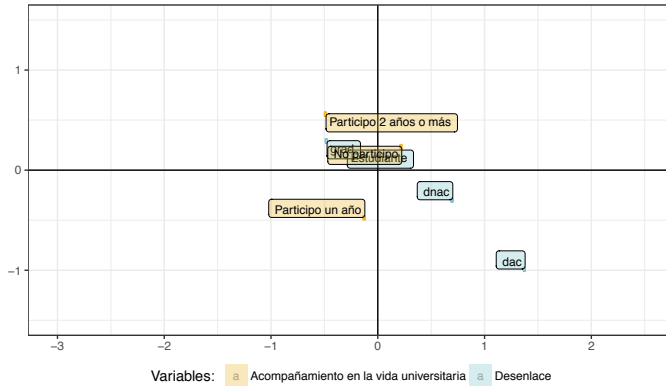


Figura 132. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Acompañamiento en la Vida Universitaria del Área de Acompañamiento Integral. Cohorte 2011-1.

La proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según los resultados de la variable participación el programa *Alianzas Estratégicas para el Bienestar del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico del Sistema de Bienestar Universitario*, por parte de los estudiantes que ingresaron a través de los programas PAES Excelencia, se presenta en la figura 133. Este fue el único programa que generó diferencias sobre los desenlaces, allí se observa que no participar, estuvo asociado a ser estudiantes que desertaron por razones no académicas; por otra parte, participar 1 año estuvo asociado con graduarse.

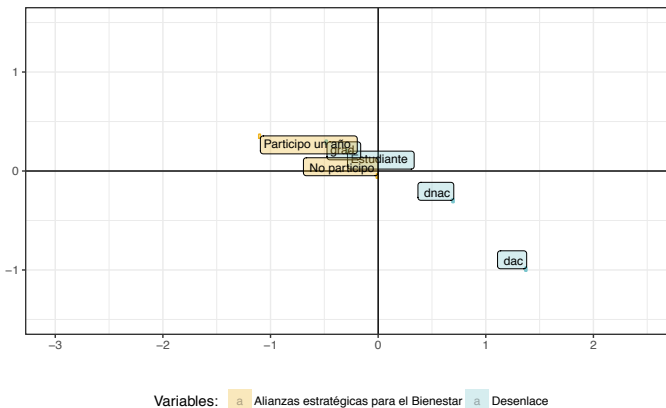


Figura 133. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Alianzas Estratégicas para el Bienestar del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico. Cohorte 2011-1.

De las figuras 134 a la 136, se presenta la proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según los resultados de las variables participación en cada uno de programas del Área de Salud del Sistema de Bienestar Universitario, de los estudiantes que ingresaron mediante programas PAES Excelencia. Para el caso del programa de *Apoyo a la Atención Primaria y de Emergencias* (figura 134), se encontró que no haber participado se asoció con seguir siendo estudiantes, mientras participar 1 año o participar 2 años o más, estuvo potencialmente asociado con haberse graduado.

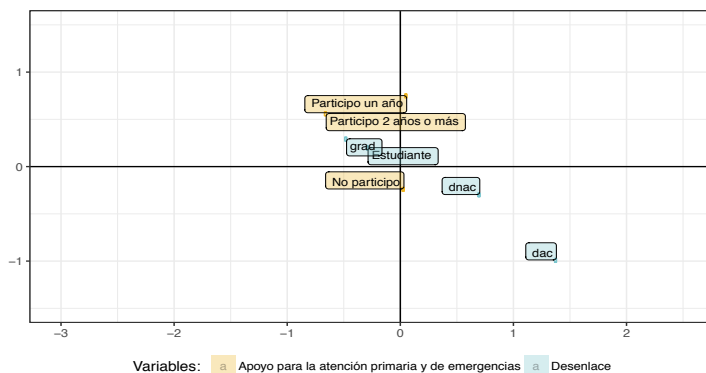


Figura 134. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Apoyo para la atención primaria y de emergencias del área de Salud. Cohorte 2011-1.

El programa *Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad* mostró que no haber participado se asoció con haber sido estudiante que desertó por razones no académicas, mientras que participar 1 año o participar 2 años o más, estuvo asociado con seguir siendo estudiantes (figura 135).

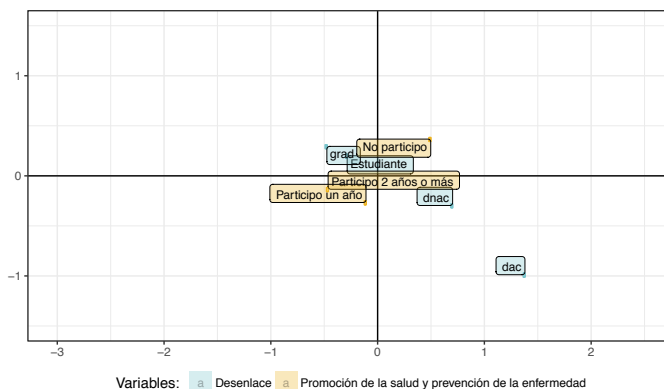


Figura 135. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa Promoción de la salud y prevención de la enfermedad del área de Salud. Cohorte 2011-1.

Para el programa *Gestión en Salud* (figura 136), se encontró que no participar estuvo asociado con haber sido estudiantes que desertaron por razones no académicas; mientras que participar 2 años o más, con seguir siendo estudiantes. Participar 1 año, se asoció con haberse graduado.

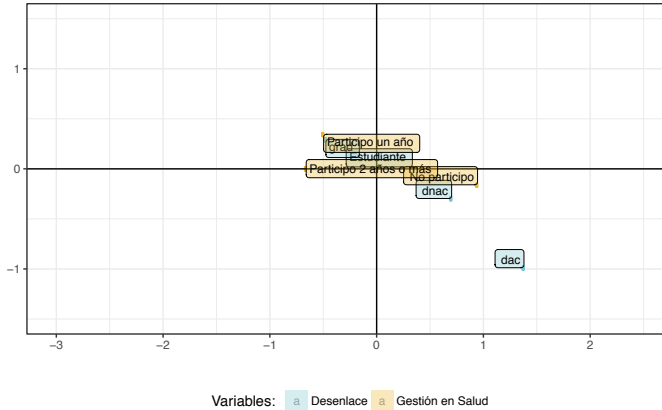


Figura 136. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa *Gestión en Salud* del Área de Salud. Cohorte 2011-1.

La proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según los resultados de la variable participación en el programa *Deporte de Competencia* del Área de Actividad Física y Deportes del Sistema de Bienestar Universitario, de los estudiantes que ingresaron por Programas PAES Excelencia se presenta en la figuras 137. Se encontró que no participar estuvo potencialmente asociado a haber sido estudiantes que desertaron por razones no académicas, mientras participar 1 año estuvo asociado con haberse graduado o con continuar siendo estudiante.

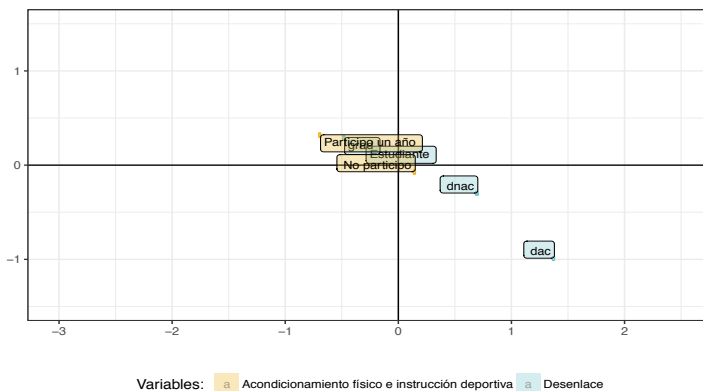


Figura 137. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa *Acondicionamiento Físico e Instrucción Deportiva* del Área de Actividad Física y Deportes. Cohorte 2011-1.

En la figura 138 se presenta la proyección de los desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según los resultados de la variable participación en el programa *Expresión de Talentos* del Área de Cultura del Sistema de Bienestar Universitario, de los estudiantes que ingresaron a través del Programa PAES Excelencia. Se encontró que no participar en dicho programa, no generó ninguna influencia sobre los desenlaces, participar 1 año en los programas estuvo asociado con ser estudiante que desertó por razones no académicas y participar 2 años o más se asoció con seguir siendo estudiantes.

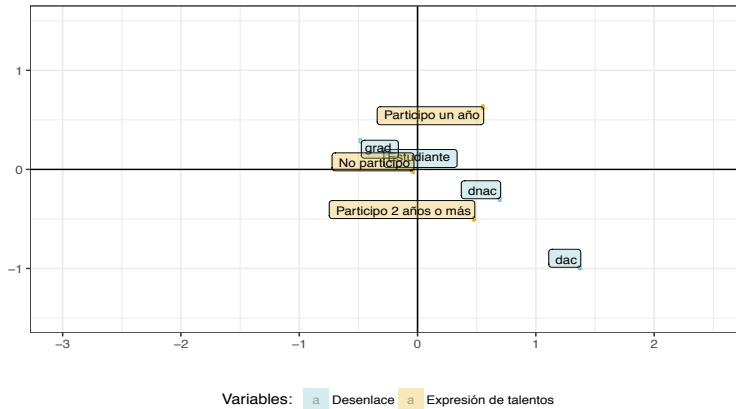


Figura 138. ACM Programa PAES Excelencia, proyección de desenlaces académicos sobre los dos primeros ejes según participación en el programa *Expresión de talentos* del Área de Cultura. Cohorte 2011-1.

En síntesis, para el ACM realizado a los admitidos a través de los Programas PAES Excelencia se encontró que las variables que no influyeron fueron: Facultad, Traslados de sede y/o programa curricular, Cancelaciones de semestre, Puntajes de admisión, PBM y participación en los programas *Convivencia y Cotidianidad*, *Gestión para el Transporte o Alojamiento o Económica*. En cuanto a las variables que sí influyeron, se identificó que ser hombre estuvo potencialmente asociado a graduarse, ser mujer con ser desertoras no académicas o seguir siendo estudiantes; tener PAPA entre 3 y 3.5 estuvo asociado a ser estudiantes o desertor no académico, y PAPA superior a 3.5 con haberse graduado; Haber sido participes de las actividades del programa *Acondicionamiento Físico e Instrucción Deportiva* estuvo potencialmente asociado con graduarse.

¿Cómo fue el egreso de los estudiantes que ingresaron en la cohorte 2011-1?

En este apartado se describe quiénes de los estudiantes que ingresaron en la cohorte 2011-1 a través de los programas de admisión especial PAES y PEAMA habían egresado hasta el 2016-3, qué pasó con ellos después de su graduación, y qué impacto tuvo en este momento de sus vidas, a nivel personal, familiar y para su región, el haber pasado por la UN.

La graduación de los programas de admisión especial hasta el 2016-3 fue del 27,21% de los estudiantes que ingresaron a través de los programas PAES y del 14,46% por los programas PEAMA; es decir, de 111 y 24 estudiantes en cada caso; mientras que por admisión regular fue superior, alcanzando un 47,64% que corresponde a 2.291 estudiantes.

En la tabla 10, se presenta la distribución por sexo de los egresados por tipo de admisión especial, allí se observa que para el programa PAES el mayor porcentaje de graduados fueron hombres con un 60%, mientras que las mujeres, representaron el 40%. En el caso del programa PEAMA, aunque la distribución fue más equitativa entre los sexos, los hombres también fueron los que más se graduaron, representando un 54% de los graduados, mientras que las mujeres un 46%.

Tabla 10. Distribución por sexo de los egresados por cada tipo de admisión especial. Cohorte 2011-1.

Población	Egresados		Total	Porcentaje	
	Mujer	Hombre		Mujer	Hombre
PAES	44	67	111	40%	60%
PEAMA	11	13	24	46%	54%

Al comparar por cada tipo de admisión especial el número de mujeres admitidas versus el número de mujeres graduadas, se encontró que para el Programa PAES el 32,12% de las mujeres matriculadas se graduó, mientras que para el Programa PEAMA este porcentaje fue del 21,62%. En el caso de los hombres, el 24,72% de los hombres matriculados a través de los programas PAES se graduó, mientras que solo el 11,21% de los matriculados a través de los programas PEAMA lo hizo. Lo anterior, permitió evidenciar que las mujeres que ingresaron a través de los Programas PAES y PEAMA en el 2011-1 tuvieron una mayor graduación que los hombres.

En cuanto a la graduación por cada tipo de PAES, se identificó que el programa PAES Mejores Bachilleres tuvo el mayor porcentaje de graduados, al lograr que el 46,43% de los estudiantes que ingresaron por este tipo de admisión en el 2011-1, se graduara 12 semestres después (es decir, en el

2016-3). Este programa al ser un programa de excelencia académica, mostró un porcentaje de graduación similar al de los estudiantes que ingresaron por admisión regular en la cohorte de estudio. El segundo lugar, lo ocupó el programa PAES Mejores Bachilleres de Municipios Pobres con 34,25% de graduados; el tercer lugar, la Población Negra Afrocolombiana, Palenquera y Raizal con 23,16% y el cuarto lugar, los admitidos a través del Programa PAES Comunidades Indígenas con 11,71%, siendo el Programa PAES con graduaciones más bajas.

Con relación a la graduación de los estudiantes que fueron admitidos a través de los diferentes tipos de admisión PEAMA, se encontró que el programa PEAMA Sede Orinoquia fue el que tuvo el mayor número graduados, alcanzando un 21,62%, el segundo lugar lo ocupó el PEAMA Sede Caribe con un 12,12% y el tercer lugar, el PEAMA Sede Amazonia, con un escaso 6,78%.

En la figura 139 se presenta el total de graduados de la cohorte 2011-1 por periodo académico y tipo de PAES; así como el total de graduados por periodo académico y tipo de PEAMA. Se observa que los estudiantes PAES se tardaron mínimo nueve semestres para egresar, aunque la mayoría de ellos lo hizo entre la onceava y doceava matrícula (71,17% del total de egresados, el cual corresponde al 19,36% de los matriculados de la cohorte), mientras los matriculados PEAMA se tardaron mínimo diez matriculas, aunque de nuevo la mayoría lo hizo en la onceava y doceava matrícula (95,83% del total de egresados, que corresponde al 13,85% de los matriculados de la cohorte).

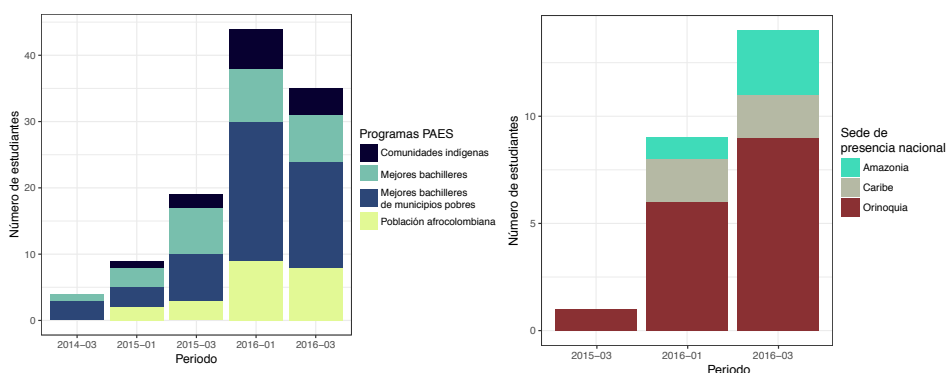


Figura 139. Total de graduados por periodo académico y tipo de PAES (izquierda). Total de graduados por periodo académico y tipo de PEAMA (derecha). Cohorte 2011-1.

Aunque hubo un estudiante del PEAMA que se graduó en los 10, reconoce que su caso fue una excepción, ella decía “Yo, por ejemplo, estudié con el Icetex [...], parte de mi afán era por terminar en el tiempo y

no estar más endeudada [...]. Yo vine solamente en diciembre durante dos años seguidos, ah! hice un vacacional en la U para adelantar materias [...] en vez de venirme a descansar, me había quedado allá dos meses estudiando todos los días para poder adelantar materias rápido” (Catalina, G15). Ella ahora piensa que le faltó aprovechar muchos espacios y oportunidades que ofrece la UN. Esto plantea el reto de cómo lograr el éxito académico, sin dejar de lado el desarrollo integral que posibilitan los espacios culturales, sociales y deportivos.

Las áreas de conocimiento¹⁰ de las que egresaron los estudiantes PAES fueron en primer lugar *Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines* con un 56,8% de los graduados (63 estudiantes), seguido por *Ciencias sociales y humanas* con el 24,3% (27 graduados); luego por *Economía, administración, contaduría y afines*, y de *Matemáticas y ciencias naturales* con el 5,41% (6 estudiantes por cada una de ellas); por las áreas de *Bellas artes y Ciencias de la salud* 3,6% (4 estudiantes para cada una), y por *Agronomía, veterinaria y afines*, con un 0,9% (1 estudiante). En el caso de los PEAMA el primer lugar también lo ocupó el área de *Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines*, con un 66,7% (16 estudiantes), seguido por *Economía, administración, contaduría y afines* con 25% (6 estudiantes), al igual que en los programas PAES, y en último lugar por las *Ciencias sociales y humanas* y de *Matemáticas y ciencias naturales* el 4,2% de cada una (un estudiante).

¿Qué pasó con los egresados PAES y PEAMA?

A través del cuestionario para egresados, se encontró que 48 de los 51 profesionales que respondieron el instrumento se encontraban trabajando, 2 únicamente estudiando y 1 no había conseguido empleo. La mayoría empezó a trabajar desde antes de graduarse (23 personas), los demás consiguieron su primer empleo como profesionales antes de cumplir los 3 meses de graduarse (10 personas), entre los 3 y 6 meses siguientes (10 personas), entre 7 meses y un año (3 personas), y más de un año después (2 personas).

Los sectores en los que se encontraban trabajando eran Industrial (14 personas), Servicios (11), Educación (5), Investigación (3), Gubernamental (3), Comercial (2), y 4 personas en los sectores: Construcción, Financiero y otros. Con relación al nivel de ingresos de quienes se encontraban trabajando, se encontró que la mayoría tenía ingresos entre 2 y menos de 5 SMLV (25 personas); seguidos del grupo que devengaba entre 1 y menos de 2 SMLV (11 personas). Los demás rangos fueron menos frecuentes entre 5 y

¹⁰ Se tomó como áreas de conocimiento las definidas por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES).

menos de 8 SMLV (3 personas), y casos únicos de 2 personas que ganaban 8 o más SMLV.

En cuanto a la experiencia laboral, con los egresados entrevistados se indagó por cómo fue el proceso de conseguir trabajo. Una parte de los egresados comentó que fue fácil vincularse laboralmente, algunos de ellos siguieron trabajando en el mismo lugar en el que realizaron las prácticas, este fue el caso de Jenny “Terminé la práctica en diciembre y me volvieron a contratar en marzo, tres meses después [...], me volvieron a contratar como personal de apoyo de lo que venía haciendo, cubriendo el huequito que había dejado y ya. Dado mi rendimiento y queriéndome dar una oportunidad ellos me ofrecieron continuar y ya fui creciendo profesionalmente con ellos” (G10).

Sin embargo, para Cristina fue difícil conseguir empleo “Yo salí de la universidad y me encontré con eso de que todo el mundo pide experiencia pero no te dan la oportunidad, entonces decía “¿pero cómo quieren que uno tenga experiencia si ni siquiera me dan la oportunidad de iniciar?” entonces fue muy difícil, yo duré como 5 meses sin trabajo, y entonces como ya venía de la universidad que yo me ganaba [mi dinero] entonces ya otra vez como que ¡papi deme pa’ esto, pa’ deme para lo otro!, ¡no! fue muy duro” (G20).

En el caso de Lucía, la crisis petrolera le afectó e impidió que se vinculara laboralmente “Me gradué y tuve un viaje, entonces estuve buscando oportunidades, pero preciso en los años que me gradué, la ingeniería de petróleos había estado muy mal laboralmente; no estaban recibiendo vacantes, antes por el contrario estaban despidiendo personal” (G9).

Pedro comentaba que el tema del desempleo de los egresados de la UN era un problema real que partía de la formación recibida en la UN “Ahí hay otro tema que no es solamente un tema de PEAMA, es un tema global de la universidad, la universidad forma muy buenos académicos pero no para el mercado, entonces yo me encontraba compañeros que, yo tuve la fortuna de que me gradué en diciembre, el diploma lo tuve en abril y empecé a trabajar en mayo, pero tengo compañeros que hasta el son de hoy no han conseguido trabajo. Es más, en las entrevistas me encontraba compañeros que se habían graduado hace dos tres años y no habían logrado un empleo en su formación y me parece a mí que la universidad forma académicos, no los prepara para el sector económico” (G13).

Con respecto a quienes consiguieron empleo, las experiencias fueron diversas, algunos comentaron que sus lugares de práctica les abrieron

puertas laborales y otros comentaron, que su primer trabajo no fue bien remunerado. Este último fue el caso de Pedro “Yo ingresé al programa de los 40.000 nuevos empleos y me regalé, me metí a un trabajo de \$1.200.000 siendo ingeniero, y sabemos que el promedio nacional en ese momento estaba en \$1.600.000 y el promedio de un egresado de la universidad nacional estaba en \$2.200.000-\$2.700.000, entonces yo dije “ah no” entre \$1.200.000 y no hacer nada en la casa “vamos para allá” (G13).

En contraste, para Cristina no fue problemático empezar desde un cargo más bajo “empecé ahí y ya, desde cero, atendiendo en un almacén, limpiando, barriendo, o sea yo nunca le he visto problema a esas cosas; diferente de pronto no se a compañeros que, que piensan de una llegar a un puesto súper alto y todo, no” (G20).

Un factor que facilitó que consiguieran trabajo fue las recomendaciones de los contactos que habían hecho durante su práctica o en la universidad. Por ejemplo Román comentó: “Una vez ya terminé la práctica, empecé a buscar y recuerdo que finalizando me hablaron del sitio en el que estoy trabajando [...] “ahh yo te voy a recomendar”. Pasada la práctica me tomé un tiempo de vacaciones y ya volví a trabajar, digamos, al mes entré a trabajar ahí y ya llevo trabajando año y medio” (G11).

Así mismo Ana Luisa comentó “Yo hice prácticas en un ingenio y me fue muy muy bien, entonces justamente ellos tenían muchos contactos, entonces un amigo de mi jefe le dijo: Alejandro usted qué está haciendo, necesito a alguien para no sé qué cosa entonces él le dijo: “yo te recomiendo a alguien, te mando la hoja de vida”, entonces comencé el proceso de selección y entré a trabajar” (G21).

Para Leonardo fue clave la relación que estableció con sus profesores “Durante el tiempo que estuve en la carrera, siempre como que trabajé bastante con los profes, estuve como cerca de los profes, a ver qué tocaba hacer, en qué les podía ayudar y adquirí como cierta experiencia en el campo, pues audiovisual. Entonces, me gradué y salió esa oportunidad; un profesor me dijo “hay una oportunidad para trabajar a Palmira ¿usted se iría? y yo le dije “yo me voy para donde me manden no hay problema” y me presenté a la convocatoria y pasé a trabajar acá” (G18).

Manuel dijo que lo que le ayudó a conseguir trabajo fue hacer la maestría “yo creo que para el pregrado hubiese sido más complicado. La mayoría de mis compañeros [...] se van de estudiante a ejercer como profesores o se van a hacer una maestría [...Yo] de una hice la maestría [...] entonces, no trabajé hasta que terminé. La maestría tenía práctica hospitalaria, entonces estaba

en el último mes de práctica, de residencia y donde estaba haciendo la residencia se fue una persona que estaba trabajando y me dijeron - ¿quieres trabajar acá? [dije] obvio. No mentira, si lo dudé, lo dudé, porque o sea era como noviembre, diciembre, yo quería ir a mi casa, entonces, yo nunca me había quedado un diciembre sin ir a mi casa y digamos el salario no era tan bueno. Hablé con mis profesores con quienes había hecho la residencia [...] me dijeron -¿tiene algo más que hacer?- me dijeron ah bueno” (G16).

Después del tema del primer empleo se exploró cómo ha seguido la trayectoria laboral de los egresados; algunos siguieron trabajando en el mismo lugar en donde hicieron la práctica, otros habían ascendido y otros consiguieron mejores empleos Yuli expresó “En ese sentido sí fui muy de buenas porque yo llegué y estaba buscando la práctica empresarial entonces aquí la conseguí [en Arauca] en una empresa y me quedé trabajando ahí” (G14).

Cristina agregó “Yo empecé desde abajo y, y pues de pronto la empresa ha visto esas cosas en mí; y renunció un compañero que era el asesor comercial, entonces pues me dijeron “¿usted es capaz?” Y yo “no, pues sí” uno qué va a decir que no (risas), y ya, y ahí estoy, ya llevo 9 meses [...] Sí, sí. Entonces ya pues cambia un poquito ya el sueldo, las condiciones” (G20). Pedro por su parte dijo “Ahora estoy en otra empresa donde gano un poquito mejor, ya subí a dos millones [...] ellos lo que hacen es instalar puntos de red EPM, somos contratistas y entré a reforzar la parte administrativa” (G13).

En cuanto a la pregunta de si se estaban desempeñando en su profesión, 38 de los 48 egresados mencionaron que sí. En las entrevistas los egresados describieron algunos detalles de sus trabajos, Román mencionó “La empresa en la que trabajo es de desarrollo de software, es la misma que conseguí posterior en lo que hice la práctica” (G11). Catalina añadió “Acá se trabajan proyectos, entonces trabajo con un contratista y ya llevamos dos años en proyectos de tipo social. Trabajo en la Secretaría de Desarrollo Social, por eso te decía, población de mujeres, población afro y población víctimas de violencia. Eso hago en el día [...], montó los proyectos, los liquido y aparte de eso, doy un ítem de cada proyecto, siempre hay un gestor de emprendimiento o un gestor de apoyo o fortalecimiento empresarial, ese es mi ítem. Hago planes de negocio para las pequeñas empresas que queremos montar en los municipios y seguimiento. Y en las noches doy clases de ética, atención al cliente y emprendimiento” (G15). Finalmente Leonardo agregó “Soy el realizador de televisión [...] me encargo de toda la producción de televisión” (G18).

La experiencia laboral fue satisfactoria en varios casos “Pues muy buena, realmente estoy en una muy buena empresa y con lo que uno se

encuentra es que la gente es diferente, o sea conflictiva, pero no, la gente con la que trabajo es buena, tengo libertad y lo que no sé lo pregunto, porque como uno es recién egresado tiene muchas dudas, pero ahí está mi jefe que ella todo me lo soluciona, y otros compañeros que están dedicados a otras cosas, lo importante es mantener contacto con las personas” (Ana Luisa, G21).

Leonardo a las experiencias positivas agregó “Bien, al principio fue un poco difícil porque era como la primera vez que iba a dirigir los trabajos, entonces llegué y tenía que decir “yo soy el realizador de televisión, el que va a tomar las decisiones de televisión” entonces fue como [...] que sintieran que era una persona que sabía y que podían confiar en mí. Intenté hacer eso y me ha ido bien hasta ahora. La gente en general en Palmira es muy amable, y [en el trabajo] son muy buena gente, siempre estuvieron ahí como acompañando mi proceso y aprendizaje” (G18).

No obstante, algunos estudiantes se encontraron con experiencias de insatisfacción “No me gusta mucho, la verdad hay días que yo digo “¿porque estoy aquí?”. Hay mucha presión, mucho estrés, demasiado. Yo digo, prefiero estar en otro lugar en donde esté más tranquila pero más feliz, porque la parte comercial es muy difícil, porque hay mucha gente, con mucha experiencia, entonces pues yo no tengo mucha, no es que no tenga buenas bases, sino pues la experiencia que es muy diferente, entonces ay no, la verdad me da pereza seguir en el trabajo” (Cristina, G20).

Frente a si los egresados PAES y PEAMA tenían o no la intención de ser emprendedores, se encontró que 11 de ellos estaban trabajando en sus propios emprendimientos, 4 como su trabajo principal. En las entrevistas se mencionó que en la UN esto se promueve “Sí hay profesores que lo promueven, que le dicen a uno emprenda, monte alguna cosa, acá hay quien les ayude, hay una unidad de emprendimiento” (Rafael, G8). Simón añadió “La idea siempre estuvo desde mucho antes de salir, pero no sabía en qué, entonces comencé a consultar en qué era, en nuestro caso son cultivos agrícolas, estuve indagando hasta que me gustó algo y comencé a trabajar en eso” (G19).

Román y Santiago también compartieron sus experiencias. La primera de ellas estuvo relacionada con emprendimientos paralelos al ejercicio de su profesión “En este momento estoy en un mediano emprendimiento con un tema de ventas y confecciones de ropa [...] a partir de ese emprendimiento he estado haciendo retribución a la misma región” (Román, G11). La segunda, estuvo directamente relacionada con su profesión “Me empecé a aburrir de

trabajar en empresa y empecé con varios compañeros el proyecto de crear mi propia empresa [de desarrollo de software y publicidad]. La opción fue crear una empresa con los conocimientos obtenidos en la universidad y en otros lados, y empezar a trabajar en ella para hacerla crecer. [Es posible hacer desarrollo de software en un municipio], hemos realizado unos trabajos para personas así del común que buscan una solución a diferentes problemas que tienen y ya uno les dice: esto se puede solucionar con algún programa. Cada vez más está aumentando la demanda, nos ha ido bien” (Santiago, G12).

En cuanto a la formación de posgrados, se encontró que 17 de los 51 egresados habían realizado estudios de especialización o maestría, de los cuales 4 los habían concluido y 13 estaban en curso. Algunos de ellos aprovecharon para cursar sus maestrías en la UN, este fue el caso de Lucía “Desde 2017 entré al programa de maestría, aprovechando pues el descuento de créditos que uno puede tomar si es dentro del año después de haberse graduado, entonces estoy estudiando maestría en recursos hidráulicos en la facultad de Minas también [...] decidí hacerla porque amplía mi perfil pues no es netamente petróleo y ahí pues he conocido y aprendido cosas muy diferentes desde el punto de vista ambiental; también estoy trabajando en un proyecto muy interesante que va con mi tesis y he podido recibir remuneración desde este semestre, entonces pues estoy contenta” (G9).

Dentro de los planes que tenían los egresados, mencionaron intenciones de estudiar posgrados, emprender, seguir construyendo su experiencia laboral y estar atentos a buenas oportunidades laborales. El 80% de los egresados que respondieron el cuestionario, informaron que querían realizar un posgrado durante los próximos 2 años. De este porcentaje, el 29% mencionó que los cursaría en Colombia, el 34% en el extranjero y el 37% no lo tenía definido.

Al respecto, los egresados entrevistados mencionaron “Yo tengo en mente hacer una especialización o maestría, y hay un programa que va a salir de la Gobernación y estoy tratando de apuntarle a que me den la beca por ahí. Si la hago, obviamente, mi proyecto de grado sería vinculado a la región, acá hay mucho potencial, mucha agricultura, muchas cosas que se pueden hacer y tenemos mucha materia prima, muchos recursos, pero no sabemos aprovecharla” (Catalina, G15).

Pedro y Lucía también mencionaron “Yo quiero ahorrar este año y empezar una maestría para principios del otro año y una vez terminada la maestría retornar a la Isla” (Pedro, G13). “Estoy en el tema de la investigación,

relacionándome con profesores que han ejercido la investigación y eso, la idea es salir al exterior y poder hacer un doctorado u otra maestría, es digamos como mi sueño ahorita” (Lucía, G9).

Santiago por su parte, manifestó su interés de formarse en temas específicos a través de cursos cortos “A mí sí me gustaría estudiar más pero no sé, no veo como una especialización o una maestría, yo preferiría un diplomado o algo más corto pero más específico, porque eso es otra cosa que uno se da cuenta en la universidad, que hay muchas materias muy buenas pero a veces no es bueno saber de todo, es mejor enfocarse en una sola rama, entonces yo por ahora creo que si veo la oportunidad de hacer algún curso de acuerdo a algo que me guste, y la idea es seguir haciendo crecer este emprendimiento” (G12).

Frente a los planes de emprendimiento se mencionaron algunas de sus ideas: “yo tengo un proyecto de emprendimiento, con mi jefe si quiero tener mi propia empresa y acá en el Valle” (Ana Luisa, G21). “También pienso obviamente en formar empresa, pero habiendo trabajado ya pues para aprender de todas esas cosas [...] Me gustaría tener un vivero, o un plantuladero, vender plantulitas” (Cristina, G20).

Simón dijo que estaba abierto a nuevas oportunidades laborales en otros lugares del País: “En este momento digamos sí hay una oportunidad buena en la Guajira, en el Amazonia, o hasta por fuera del país, uno le hace [...], donde estén las oportunidades, uno podría ir, no hay que amarrarse a un sitio” (G19). Mientras que Cristina, indicó que prefiere fortalecer su experiencia laboral “Pues en el momento quiero como quedarme un tiempito en la empresa, porque no quiero como estar saltando de aquí para allá, siento que pesa un poquito en la hoja de vida pues la antigüedad que uno tenga en algún trabajo, no, no veo como con buenos ojos que: tres meses aquí, cinco meses acá, como que esa, no, eso no” (G20).

A los estudiantes entrevistados que seguían cursando sus estudios de pregrado, se les preguntó cuáles eran sus planes al graduarse. César dijo “me gustaría irme, pero me gustaría más empezar un posgrado, ya perdí mucho tiempo” (E2). Miguel añadió “Ahorita yo quiero hacer la maestría en Alemania” (E4), y Mariluz comentó “Mi proyecto está en salir de aquí del país, a trabajar, a viajar, a ser feliz, no me veo trabajando 8 horas diarias en una oficina que es lo que he hecho en la práctica, porque no me he adaptado de oficinista, yo soy más de hacer, no puedo estar tanto tiempo en una oficina, no me veo así” (E5).

¿Cuál fue el impacto a nivel personal, familiar y para las regiones, que tuvieron los programas PAES y PEAMA?

En concordancia con lo descrito en el apartado de permanencia, frente a los resultados de la dimensión percepción del cambio, donde más del 65% de los estudiantes y egresados que diligenciaron el instrumento de impacto, afirmaron que su paso por la universidad les generó un cambio positivo, a continuación se describe el impacto a nivel personal, familiar y para sus regiones, percibidos por los egresados entrevistados, quienes habían ingresado a la UN en el 2011-1 a través de los programas PAES y PEAMA.

Con relación al impacto a nivel personal que generaron los programas PAES y PEAMA, se resaltó el desarrollo personal y profesional, al sentir orgullo por haber sido formados en la mejor Universidad del País, y la gratitud hacia la Universidad por brindar una formación de calidad. Yuli comentó “Pues yo estoy muy agradecida con la Universidad Nacional por haberme permitido ser parte de la comunidad UN hasta el fin de los días, orgullo UN” (G14). Simón agregó “Pasar por la Nacional es excelente, es muy bueno, como tal es muy gratificante” (G19).

Para Manuel, decir que es egresado es una muy buena carta de presentación “A donde quiera que voy la carta de presentación es la Universidad Nacional, entonces el egresado de la Universidad Nacional es muy respetado en Colombia, demuestra conocimiento, que es un muy buen profesional y en general, la mayoría de sitios tienen las puertas abiertas, o sea es de respeto. Si alguien es egresado de la Nacional como dicen no es cualquier cosa, entonces me llena mucho de orgullo” (G16).

Román, Jenny, Lucía y Manuel manifestaron que la UN contribuyó a su desarrollo personal, pues les permitió ser mejores personas. “A nivel personal, me dio la oportunidad de estudiar en una muy buena universidad, era una de mis opciones, entonces me abrió las puertas a tener una educación superior y a partir de ella, conocer un mundo totalmente diferente, personas totalmente diferentes a las que conocía, y creo que eso y como todas las experiencias que estuvieron relacionadas a ella, me hicieron una mejor persona” (Román, G11). “Pues, aportó mucho a mi personalidad, cuando ingresé a la universidad era una niña y madure en la universidad, en el lugar que me enseñó muchas cosas, pienso que gracias al PEAMA ingresé a la universidad [...]. La experiencia de haber ido a Leticia y luego a Medellín, me impactó mucho, me ayudó a mejorar en muchos aspectos de mi vida en ese momento. Me impactó positivamente y yo también pienso que me hizo mejor persona, más humana, porque estuve más en contacto

con las personas, con la multiculturalidad que hay, aceptar las diferencias, entender a los demás, entender que no estamos en el mundo que te digo, en la burbuja, que muchos pensamos que ese es todo el mundo, nuestra casa, nuestros amigos del colegio, los del pueblo” (Jenny, G10).

Lucía decía “[Aprendí] de la vida pues cuando uno entra es como un niño que no sabe de la vida, de cuestiones laboral, del país, de cuestiones de otros estudiantes que le hacen ver a uno pues como la otra cara de la moneda” (G9). Manuel reafirmó “Yo creo que me desarrolló un poco el carácter, porque uno encuentra muchas culturas, o sea uno viene de un estilo de vida campesino, digámoslo así, entra a la ciudad, cuando yo entré a Manizales que es algo intermedio, no es tan citadino como Bogotá, entonces digamos uno tiene cambios en el modo de vida, en las costumbres, en el fortalecimiento del carácter [...]. En el pueblo uno generalmente es muy inocente, entonces uno conoce el mundo, [aprende] a tratar a las personas, a saber cuándo una persona es buena o no, digamos que eso es subjetivo, pero digamos en el conocimiento o en la interacción con diferentes personas o sea al ir adquiriendo más experiencia” (G16).

Específicamente en las entrevistas se mencionó que pasar por la Universidad Nacional contribuyó a la construcción de una mirada crítica en ellos y de su propio criterio. “Yo me acuerdo cuando estaba de primípara allá en Manizales nos decía un profesor “usted aquí en la universidad tiene que aprender a ser crítico, si ustedes no aprenden a ser críticos perdieron el tiempo porque ese el objetivo de la universidad volver a la gente crítica y yo creo que sí, uno sabe, con tantos talleres, con las clases, yo digo que uno si agarra cierta criticidad” (Yuli, G14).

Para Cristina, “la universidad le da a uno como una visión diferente, una visión crítica de las cosas, le dicen a uno no tragar entero, como cuestionar ¿no? “Pero tal cosa”, “no, eso no es así, espere un momentico miremos” (G20). Leonardo coincidió con ella “preciso estábamos en esa cuestión de Venezuela, de Ecuador, de Colombia y no sé qué, y uno estando allá empieza [...] como “no dejemos entrar a esos ecuatorianos, a esos venezolanos, a esos no sé qué, como que lo que nos diga el gobierno, lalala, la televisión” y acá nada, uno empieza a leer y a conocer y es como “uy no, o sea las cosas no son así” como que uno entrar a la universidad, es darse cuenta de cómo funciona el país de verdad y ya si uno es de equis, posición política o social o de otras, pero igual es crear uno su propia forma de pensar, la universidad no le dice a uno “piense así”, le dice vea, tiene todo esto, decida. Creo que eso es muy bueno, es como lo mejor [...]. Siempre fui un poquito crítico con muchas cosas, pero la Universidad me abrió los ojos mucho más” (G18).

Yuli y Leonardo mencionaron que los espacios de participación de la universidad fomentan la construcción de esa mirada crítica y que la misma diversidad permite comprender cómo funciona la sociedad “La universidad abre espacios, hasta ir a esas asambleas que hacían para paros, era bueno porque uno también escucha otros puntos de vista entonces hablan de presupuesto, es como relacionarse con esa parte yo creo que uno si desarrolla eso y eso es bueno” (Yuli, G14). “Incluso sacando, dejando las clases y las materias de un lado, el sólo hecho de lo que te decía de compartir con tanta gente y tantas culturas, hace que uno también entienda de cómo funciona la sociedad, de cómo funciona la gente” (Leonardo, G18).

La universidad también les permitió ampliar su visión de mundo, ver que hay otras realidades distintas a las propias, comprenderlas e incluso tener la apertura para viajar y explorar nuevas oportunidades “Si se me presenta la oportunidad de estar en otro lado pues yo voy, yo soy muy abierta a eso. Uno aprende a ser así porque se desprende, yo me desprendí para irme a estudiar allá y tengo eso arraigado, tengo amigas que estuvieron acá en la universidad de acá y ellas dicen que irse que no, que les da miedo irse por allá a otra ciudad y yo les digo “no, cuando íbamos, nosotras también íbamos con miedo” porque nosotras cuando íbamos no conocíamos Manizales, no conocíamos a nadie, solitas las dos y uno tiene que arriesgarse, nosotras si no nos hubiéramos arriesgado a irnos aquí estaríamos. [Ver] que uno se puede ir y que este no es el único lugar que hay, y uno que ya ha salido sabe que Arauca es una burbujita chiquita, Colombia es una burbuja y Arauca es más chiquita, y la gente no quiere salir de aquí de Arauca” (Yuli, G14).

Además, les permitió construir un sentido social, que implicaba pensar en el otro, en el bien común y en aportar a la sociedad: “eso sí creo que se lo decían a uno en la Universidad, cada uno, desde lo que estudie, puede aportar a la sociedad y a uno mismo y a los demás, de muchas maneras” (Leonardo, G18). Simón agregó “en el tema social, uno se inquieta más por las cosas, le cambia a uno la forma de pensar [...]. No solamente interesarse uno por el bienestar personal, sino saber cómo están los demás, y cómo hago para no afectarlo a él en mi actividad, ese tipo de cosas, le ayudan a uno, y el respeto por la naturaleza en mi carrera [...]. Básicamente, en la universidad lo que hacen es que le enseñan a uno a pensar y cada quien escoge de qué manera pensar, entonces al enseñarle a pensar le muestran ese tipo de cosas” (G19).

Rafael también compartió su experiencia al respecto “Uno se vuelve más consciente del país en el que vive, no todo el mundo tiene las mismas oportunidades que tiene uno. Yo pensaba que a mí me iba a quedar muy difícil venirme acá, porque hay gente que tiene muchas oportunidades, hay

mucha diversidad, no solamente natural, sino pues también socialmente, entonces eso me gustó mucho, siento que fue de lo que más aprendí en la universidad” (G8).

Pedro por su parte, estuvo en desacuerdo con lo mencionado por sus compañeros, frente a los aportes de la UN a nivel personal, pero reconoció su calidad académica. Al respecto mencionó “En lo humano no [me aportó]. En lo académico me hizo quien soy ahora, pero en la parte humana la verdad no” (G13). Frente al desarrollo profesional que posibilitó la UN, Santiago agregó “Me parece que uno madura mucho allá, va entendiendo cómo funciona el mundo empresarial y uno coge muchas experiencias, propias o de los compañeros, o profesores [...] la parte académica es muy exigente, de modo que muchas de las cosas que uno hace académicamente allá, cuando se las presentan en la industria, uno las ve sencillas, eso ayuda a rendir en la parte profesional” (G12). Zulay también manifestó “[La UN me aportó] en mi bienestar personal, en mi desarrollo educativo, que es lo principal, el cual ahorita tiene un impacto que es muchísimo: ya puedo tener recursos por medio de eso que estudié, gracias a la universidad, me puedo mantener” (G17).

Se mencionó además, en cuanto a la formación académica, que la UN les permitió desarrollar competencias de análisis, resolución de problemas, lectura crítica y búsqueda de información confiable. Como se puede ver en los siguientes relatos: “Todo lo que sé, se lo debo es a la universidad [...]. Primero cómo analizar la información y gráficas, por qué aplico tal ecuación, aplicarle una lógica a las cosas, también saber que siempre hay mala información y que tengo la capacidad de investigar y saber si tiene una base científica o no. Otra competencia, aprender a socializar, a hablar en público a través de las exposiciones, de trabajo en equipo, y también la parte práctica, cómo es aplicar lo que aprendí a una parte o modelo físico” (Lucía, G9).

Santiago compartió su experiencia “Yo siempre he creído que lo principal fue que me enseñó a aprender, porque en el colegio es mucho de lo que el profesor diga, si el profesor te enseña esto tu aprendes esto. En cambio, en la universidad los profesores lo incentivan a uno a siempre estar en constante búsqueda de conocimiento, no es tanto lo que enseñan, sino que uno puede aprender en cualquier momento. La Nacional es muy investigadora, comparándome con unos compañeros de otras universidades me parece a mí que están mucho a lo que el profesor diga, en cambio uno en la Nacional está muy incentivado a la parte de siempre estar buscando por uno mismo el conocimiento y siempre nueva información, cosas así” (G12).

Rafael añadió “Uno se detiene y piensa, no es como que le ponen a hacer algo y hágalo, sino como que hay que hacerlo, lo hacemos de otra forma mejor, esos procesos a uno le quedan [...]. Yo creo que es como la capacidad de desarrollar una labor pero no mecánicamente, si no analizándolo, como hasta cierto punto, preguntándose a uno mismo de qué forma hay que hacerla y ayudando a proponer. Creo que la parte propositiva es clave, eso es lo que lo ayuda mucho a uno la universidad” (G8).

Los egresados hicieron énfasis en que la universidad les brindó oportunidades muy valiosas para su formación, como los semilleros de investigación, las salidas de campo, la posibilidad de ver materias electivas en otras facultades, organizar encuentros académicos, publicar artículos, entre otros. Estos espacios, les permitieron desarrollar competencias para su profesión y habilidades para la vida laboral. Ana Luisa compartió “¿Qué me dejó la universidad?, algo súper importante y que realmente marcó mi vida como profesional, que pertencí a un grupo de investigación, y con nuestro director de investigación aprendimos de la responsabilidad total, eso casi no se ve en las aulas. La disciplina es extra clase, terminas una materia y tenías que ir al laboratorio o que salir de clase y escribir, sin descuidar los estudios, entonces era hacer algo diferente pero sin dejarlo. Realmente me ayudó y agradezco al grupo de investigación, a nuestro director que fue muy bueno por todo nos lo enseñó, eso para mí fue fundamental. Eso en mi vida profesional me sirve mucho, las cosas deben hacerse bien” (G21).

Frente al impacto para las familias, los egresados entrevistados manifestaron que desde el momento de la admisión a la UN, ellos sintieron felicidad, confianza y tranquilidad, por el hecho de entrar a la mejor universidad del país y por contar con beneficios económicos en el costo de la matrícula. “Para mi familia fue algo muy satisfactorio porque fui la primera de mi familia que había entrado pues a la Universidad Nacional. Muchas expectativas, es una buena universidad, es una buena carrera, se va a graduar, ella va a poder lograr lo que nosotros no hemos logrado, desde ese punto para ellos fue muy satisfactorio, y de mucha expectativa” (Lucía, G9). Ramón añadió “También creo que el programa le dio una ayuda económicamente a mi familia, yo soy el segundo de cuatro hermanos, entonces digamos que fue un alivio que ellos tuvieron en su momento en el tema de educación para mi persona” (G11).

Ser egresados también les permitió ser un ejemplo para sus hermanos, la motivación para que ellos estudien. Además, les ha ayudado a mejorar las relaciones familiares, a estimar más el esfuerzo de los egresados y darles más prestigio a las familias.

El orgullo que sintieron las familias por el ingreso de sus hijos a la UN, fue mayor cuando ellos lograron culminar su carrera y graduarse. Este fue el caso de Cristina, quien además de graduarse de la mejor universidad del país, fue la primer profesional de su familia “Sí, en mi familia no hay muchas personas que sean profesionales [...]. Si yo no estoy mal, yo soy como la primera, entonces bueno, eso es muy chévere” (G20).

Sumado a lo anterior, se mencionó el mejoramiento de las condiciones socioeconómica de sus familias y su calidad de vida al obtener su primer empleo “Para mi familia un apoyo económico, porque he desarrollado mi carrera acá, he laborado, he ayudado mucho a mis padres [...]. Por ejemplo, mi familia no ha tenido una casa así muy bonita, le he ayudado a construir la casa a mi mamá. También, ella adquirió unos préstamos en esa época, también para ayudarme y además ella no tenía solamente, una hija que soy yo, sino que yo tengo 7 hermanos más [...] y entonces también para poderlos ayudar a ellos, y yo, pues, le ayudado mucho a pagar, contribuir para pagar préstamos y todo, y apporto mucho al sustento de mi familia” (Zulay, G17).

Cristina agregó “Sí [la situación económica de la familia ha cambiado], pues no como quisiera porque obviamente pues estoy iniciando pero había muchas cosas de las cuales uno se limitaba en ese entonces, por lo menos hoy paso por lugares donde me tocaba que pasar a pie, asolearme y de todo [...]. Había veces que uno quería algo y no, no lo podía tener, o por lo menos a mis papás yo también los puedo ayudar mucho a ellos, yo sé que obviamente la parte económica y material pues no nunca va a llenar ciertas cosas, pero siento como de alguna forma es mi forma de agradecerles a ellos. Si mi mamá me llama y me dice ¡mami [...] no tengo plata pa´ tal cosa! y yo le puedo mandar a ella o a mi papá, ¡no papi no se preocupe yo le doy tal dinero pa´ tal cosa! [...]. [Mi hermana menor] no ha pasado las cosas que mi hermana y yo pasamos, pues cuando vivíamos con mis papás; obviamente nunca nos faltó el amor de ellos ni nada de esas cosas, pero pues en lo material y en lo económico sí” (G20).

En lo referente al impacto en las regiones, los programas PAES y PEAMA han promovido la formación profesional en ciudades donde no la había, debido a que la mano de obra profesional, provenía de las principales ciudades del País. Jenny mencionó “El hecho de que haya egresados de la UN de los programas PAES y PEAMA, les da ejemplo a las personas de esas regiones y les muestran que sí es posible estudiar y ser profesional. “Es apoyar a las personas, motivarlas, brindar nuestra experiencia. Pienso que la experiencia habla por sí sola, ejemplo, si yo lo hice pues tú también lo puedes hacer” (Jenny, G10).

Los mismos egresados han cumplido un rol de embajadores de la UN haciendo difusión de los programas, por ejemplo yendo a presentar los programas de admisión especial en sus colegios, solucionando inquietudes de los jóvenes de su municipio. Román además, manifestó que esta difusión era una manera de agradecer a la Universidad “en algún momento, en mi colegio yo hablé del tema porque era algo que me parece espectacular, aprovechar quienes estuviesen en el colegio [...]. El Rector me invitó a hacer una charla del tema, sobre qué tal había sido mi experiencia participando del programa, porque se quería transmitir esa información [...]. Es la oportunidad que tengo de agradecer al programa las oportunidades que me brindó” (Román, G11).

Pedro mencionó que junto con otros egresados de la Sede Caribe, organizaron eventos para compartir su experiencia con otros jóvenes de la isla “[Hay personas de un colectivo que] están trabajando en San Andrés, también con grupos de base [...] ellos desde la base en los barrios para apoyar a esos muchachos, para que despierten ese interés en estudiar y nosotros [desde otro colectivo] hemos apoyado mucho en el tema de la continuidad, nosotros damos asesorías en materias básicas, pero esas básicas son realmente la dificultad [...]. El objetivo del colectivo son muchachos que vengan de las islas: Providencia, Santa Catalina, San Andrés” (G13).

Otra de las formas en las que se impactó a las regiones fue aportando al desarrollo de éstas, a través del trabajo concreto de profesionales que han recibido educación de calidad y que han regresado, en las áreas que se necesitan. Este fue el caso de Catalina y de Zulay “El beneficio es tener profesional, mucho profesional, mucha calidad de profesional” (G15). “En cuanto al desarrollo de acá de la región [...]. No he conseguido un colega que sea ingeniero agrícola, o afines a la carrera. Por ejemplo, ingenieros agrónomos hay muy pocos y he hablado con muchos líderes de acá o con la gobernación, ellos comentan eso “necesitamos profesionales en esa área” y acá casi no se cuenta con profesionales y los que ya están, ya están de 60 años, ya son edades muy avanzadas y como ellos dicen es “necesitamos profesionales en esa área, ¿por qué? porque este departamento es principalmente agrícola, desarrollo del sector agropecuario y donde uno le pueda aportar mucho, en proyectos, digamos, que proyectos de riego o proyectos específicos que ayuden a los campesinos. Eso ayuda al departamento en su desarrollo” (G17).

Los programas PAES y PEAMA también han permitido con sus egresados llevar innovación y resolver problemáticas locales “Empecé con varios compañeros el proyecto de crear mi propia empresa [...]. Entonces yo renuncié en octubre del año pasado al trabajo y empecé con esto, y lo que

yo espero, como decía la pregunta al principio, es traer un poco de esta innovación o de estas nuevas prácticas que hacemos acá a la región, porque acá casi siempre trabajamos es para la parte de la subregión del oriente antioqueño, acá donde están ubicados estos municipios” (Santiago, G12). Eduardo agregó “en Orinoquia ayude a resolver la contaminación de un río por petróleo, lo que disminuyó el impacto biológico y social” (E3).

Hubo egresados que realizaron proyectos para sus regiones como parte de los compromisos que tenían para la condonación de préstamos. Este fue el caso de Leonardo “Yo como realizador de Cine y Televisión hago documentales, hago talleres a los niños, por ejemplo, mi proyecto de ICETEX de condonación, fue eso, fue hacer talleres de cine y hacer un producto audiovisual con ellos” (G18).

Los egresados llegaron a sus regiones a dar una mirada diferente de la realidad de país. Para Lucía “El hecho de salir, de mirar otras cosas, estar en una universidad de alta calidad, hace que desde la juventud se empiece a identificar, a comparar, esta es la situación de los acá, tanta injusticia de la situación mi pueblo, con la de por ejemplo la de las ciudades. Entonces sí ayuda como a tener más visión, podría ser una consecuencia” (G9).

Rafael dijo “uno llega a Tumaco con otra idea, con otros conocimientos y lo que quiere es eso, que los demás también sepan de verdad qué es lo que está pasando. Con los papás es pelea a muerte con temas políticos y sociales, porque están como en esa cultura también metidos, pues de la violencia que les muestra todo el tiempo la televisión y de los temas que le muestra la televisión, entonces, eso no, dicen “mijo usted puede haber estudiado allá y saber mucho más que nosotros, pero no” o sea, ahí no hay temas de discusión. Pero, eso también ayuda mucho, uno poder ir allá y hablar con la gente y decirle “vea, o sea, yo le estoy diciendo que estas cosas las puede hacer así o así, no le estoy diciendo que haga lo que yo diga” pero igual, si es como abrirles un poco la mente” (G18).

Ana Luisa mencionó que su experiencia sirvió “para que se motiven, que salgan, el problema de una ciudad pequeña es que las personas piensan en pequeño. Entonces piensan en quedarse ahí estudiando y no ver qué hay más allá. Realmente las oportunidades están saliendo, no entrándose más en la región, que obviamente es diferente que tu salgas, estudies y regreses, pero ya con un conocimiento de otra parte, otras experiencias y puedas trabajar en tu región, a que se queden todo el tiempo allá” (G21).

El PEAMA Sede Caribe ha ayudado según Philip “a que la gente de San Andrés tenga aún en la cabeza la idea de estudiar. Si en la Isla hay más

gente educada, la isla va a mejorar; yo tengo mucho sentido de pertenencia por la Isla, entonces yo sé que el PEAMA a la larga va a ayudar a la Isla” (E7).

En contraste con lo anterior, Simón mencionó que el hecho de haberse graduado no había tenido un impacto directo en su región, principalmente porque él no había retornado a su municipio por no haber encontrado un espacio laboral “En mi caso yo no regresé, me quedé aquí en el Valle, no sé cómo apoye la región porque no trabajo allá, lo que hago no lo hago allá” (G19). Manuel agregó “directamente no [apoyé mi región], porque igual la profesión que yo tengo no tiene un impacto directo en un pueblo tan pequeño [...]. Yo trabajo en salud, en unas instalaciones que cuestan más o menos, por barato, dos millones de dólares, pues la gente que pone eso necesita sacar ese dinero, o sea, no la va a poner en un pueblo. Lo más cercano que podría ser es que me fuera a trabajar a Pasto, pero allá ya hay alguien trabajando [...]. También los centros son pocos [...] de tratamiento para el cáncer, con radioterapia” (G16).

Por su parte, Lucía añadió “La verdad no, para mi región como tal no [...]. Digamos que de pronto si hubiese estudiado otro tipo de carrera más de ciencias humanas que pueda ser trabajo con mi comunidad, de pronto si” (G9).

El cuestionario para egresados PAES y PEAMA incluyó un ítem sobre el retorno a sus regiones, pese a que solo el PEAMA tiene dentro de sus etapas promover el retorno a su sede de origen. Se encontró que el 35% de los egresados (18 personas) han vuelto a sus regiones y allí se mantienen, es decir alrededor de una tercera parte de ellos y el 6% (3 personas) siguen en sus regiones. Aunque el 23% (12 personas) indicó que no planean regresar por completo, sí quieren realizar proyectos para la región; el 12% (7 personas) planean retornar a largo plazo y el 8% (4 personas) a corto o mediano plazo. También se encontró que el 10% (5 personas) no planea retornar a su región y el 6% (3 personas) marcaron la categoría Otro¹¹ (Figura 140).

Al analizar específicamente las respuestas de los egresados del Programa PEAMA se encontró que de los 51 egresados que respondieron el instrumento el 6% (9 egresados) eran PEAMA, el 55% de la Sede Orinoquia y de las Sedes Amazonia y Caribe un 22,5% en cada una. El 55% de ellos había retornado a su región y actualmente sigue allí, el 22,5% no planeaba retornar totalmente, pero sí planeaba hacer proyectos para la región y el 22,5% planeaba volver a largo plazo a su región. En cuanto a los que han

11 En la categoría Otro se agruparon las siguientes respuestas: “Aún sigo estudiando soy de doble titulación”, “retorné a mi lugar de procedencia después de que me gradúe pero ahora me encuentro en otros lugares del país” y “sigo viviendo en Medellín trabajando y voy a mi región solo de visita”.

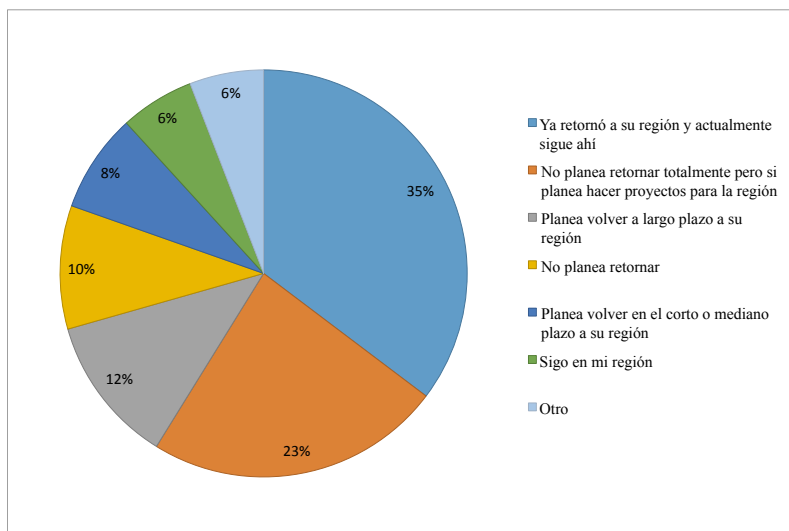


Figura 140. Distribución porcentual de la categoría Retorno de los egresados que ingresaron a la UN a través de los programas PAES y PEAMA. Cohorte 2011-1.

retornado a sus regiones, han visto oportunidades para trabajar en su profesión y consideraron el tema de vivir en un lugar con mejor calidad de vida y el deseo de aportar a la región.

Las personas que no habían retornado, se quedaron trabajando o estudiando en las ciudades de las Sedes Andinas y en otras ciudades. Los entrevistados que no han retornado, mencionaron que no lo hicieron porque en sus regiones no existían oportunidades para ellos, pero sí en las ciudades, que ofrecen mejores condiciones de vida y oportunidades de seguirse formando y adquirir experiencia. Simón comentó “antes de salir siempre quería hacer algo, ya cuando estaba haciendo la práctica monté algo por decirlo así, [un emprendimiento] y ya me quedé acá, en Palmira es muy barato vivir si vos lo comparas con Bogotá, por ejemplo cuando vivía en Bogotá, una habitación pagaba 410 mil pesos, cuando llegué a Palmira tenía algo similar por 200 mil pesos, entonces aparte de eso por la economía también fue que me quedé [...]. Yo considero que no [podría haber hecho lo mismo en mi municipio de procedencia] porque como tal es un pueblo muy pequeño que depende mucho de los recursos del Estado, entonces si vos querés hacer allá algo, pues tiene que ser un trabajo público, trabajar en la Gobernación, Alcaldía, en cualquier secretaría, para dar asesoría técnica y ya. Lo otro es el costo de vida, por la lejanía es mucho más caro, todo llega en avión, digamos que acá es económico” (G19).

Los egresados que no planearon regresar totalmente a sus regiones, pero que sí querían desarrollar proyectos desde lo que habían aprendido (el 23%), mencionaron “Y también nosotros pues como que la mayoría que yo conozco, queremos volver y de alguna manera aportar; aunque hay unos que salen y dicen “no, yo no quiero volver a allá”. De los que yo conozco, unos no quieren volver, se quieren ir a otros lados, pero desde donde estén quieren aportar de alguna manera “Yo voy a hacer esto para [...] Tumaco”. [Volvería a hacer] proyectos, desde mi campo no es fácil ir, volver y trabajar allá [...]. Mi área es la documental, ahorita tengo un proyecto que escribí y estoy esperando a ver si pasa en señal Colombia, es una película para hablar de salsa choque [...]. Volver a Tumaco da mucho miedo [...] por la violencia” (Leonardo, G18).

Quienes planearon retornar a corto, mediano (8% de los egresados), o a largo plazo (12% de los egresados), fue porque consideraron que primero debían adquirir mayor experiencia laboral o incluso realizar estudios en el exterior. Este fue el caso de Leonardo “Creo que en este momento estamos adquiriendo experiencia, lo mejor es aprender y tomar la experiencia de otras personas que ya la han adquirido previamente y te pueden dar una guía, un seguimiento y te pueden aportar ese conocimiento y a partir de ese conocimiento hacer como retribución en la región [...]. Yo me sigo visualizando en Quibdó, una región que está por explotar, es un lienzo en blanco para hacer obras espectaculares. [...], me veo adquiriendo ese conocimiento práctico y teórico para así mismo retribuirlo, o sea, a un mediano y largo plazo volviendo al país y al Chocó, aplicando ese conocimiento adquirido” (Román, G11).

En cuanto a los que no tienen intenciones de regresar (10% de los egresados); algunos están estudiando o trabajando en el extranjero, y otros por sus campos de acción, en investigación o en áreas que implican alto desarrollo tecnológico, no encuentran opciones en sus regiones. Lucía mencionó “la verdad en [mi municipio de procedencia] como tal no miro muy viable, lo que podría hacer es en una ciudad, igual es muy limitado el campo laboral en mi municipio. [Sería] aquí en Medellín u otra ciudad” (G9). Manuel agregó “yo trabajo en salud, lo más cercano que podría es ir a trabajar a Pasto [...]. Los centros [especializados] son pocos” (G16).

El hecho de que seis años después solo 14% de las personas que ingresaron a través del programa PEAMA en las tres SPN y solo 12% de los que lo hicieron por el PAES Comunidades Indígenas se haya graduado, se podría asociar a varios factores. En primer lugar a que el 57% de ellos hayan desertado, por lo que el número de personas que tenían la

posibilidad de graduarse se redujo a menos de la mitad, por no cumplir con los estándares académicos de la universidad. En segundo lugar, el 43% restante, probablemente se demoró en graduarse porque se enfrentó a las debilidades propias de los programas PAES y PEAMA que se mencionaron en las entrevistas, relacionadas con los retrasos académicos que genera el tiempo de la etapa inicial en las SPN (para los PEAMA), las falencias académicas de la formación en educación media con las que ingresaron los estudiantes y que la Universidad no logró nivelar, la falta de apoyos para el sostenimiento, la prolongada permanencia que ocasionó inscribir carga mínima y la falta de acompañamiento. A continuación se describen las experiencias de Philip y Mariluz.

Philip mencionó “Mi mamá me ayudaba con lo que podía, ella trataba de tenerme una mesada, mensualmente darme tanto, pero aun así no me alcanzaba, entonces eran dos opciones: conseguirme un trabajo y reducir la carga, o regresarme para San Andrés; y pues no aguanta hacer todo ese proceso de poder entrar a la Nacional que no es cualquier universidad, y una vez estar adentro pues quedarse con los brazos cruzados y dejarse sacar simplemente porque no tienes para comprarte un pan con una salchicha. Me puse a la tarea y me imagino que más de un estudiante se ha puesto a eso, a buscar trabajo y reducir la carga académica mientras termina [...]. Yo [además] tuve problemas con las matemáticas y con químicas, en toda la carrera eso fue lo que más duro me dio” (E7).

“Yo he escuchado que ahorita todo se concentra en PEAMA, pero en si no hay esa atención para PAES. Los PAES nos preguntamos qué ha pasado con fulanito o con fulanita, por qué ha desertado, duran tres semestres y desisten de la carrera, porque ya no dan con el promedio académico, por razones socioeconómicas, o por problemas emocionales desertan de la carrera [...]. Hay estudiantes indígenas que han ingresado pero no se han mantenido y se han retirado, como el último estudio de 2008 de la deserción en diferentes universidades, no se sabe si esa deserción sigue manteniéndose o ha disminuido, cómo ha hecho bienestar universitario para acompañar a ese estudiante para que permanezca, termine su carrera y vuelva a territorio que ya es otro cuento” (Mariluz, E5).

Mariluz continuó “También hay como un rezago en la universidad, yo ya no quiero estar acá, quiero salir. Me he atrasado porque he perdido materias, porque hay materias que solo las ofrecen anualmente, [otras tienen] un tope de cupos que son 20 y estamos esperando ingresar 60 [personas], por esas circunstancias me he atrasado. Ya queremos

salir porque la universidad agota y decepciona, en cuanto a docencia y administrativos, yo he tenido varias experiencias [...], vengo de una comunidad indígena, me [costo] un poco conocer las dinámicas de cómo se mueve el mundo [...], me ha decepcionado que siempre trata de ofrecer todo ese conocimiento pero desmitifica o minimiza ese conocimiento desde las comunidades indígenas (E5)”.

Ella finalizó diciendo “Me preocupa el programa PAES [...], desde el 2012 cambió el ingreso de los estudiantes, yo creería que ha disminuido. El estudiante no entra a estudiar lo que quiere, sino lo que el promedio le da para estudiar, entonces yo creería que hay mucha más deserción o que los estudiantes ya no están ingresando 2 por carrera, sino que si acaso 1 o ningún estudiante indígena a estudiar lo que quiere estudiar. Me he encontrado con compañeros que no están a gusto con su carrera, de trabajo social que quieren estudiar artes plásticas [...]. Han buscado la posibilidad de poder hacer traslado, pero se quedan y avanzan dos o tres semestres y luego ya desisten de la carrera [...]. El sistema de admisión te corta la entrada a la universidad, yo no veo garantías de permanencia ni de culminación de la carrera, y cómo es posible que un promedio te diga qué es lo que tienes que estudiar, cuando no está en ti, no tienes la actitud o no es lo que quieres hacer y ser” (E5).

¿Cómo ha sido el proceso de admisión y permanencia de los estudiantes que ingresaron a través de los programas PAES Víctimas y PEAMA Sede Tumaco desde su apertura?

El Programa de admisión especial para bachilleres Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia (creado mediante Acuerdo 075 de 2012 y Modificado mediante Acuerdo 215 de 2015 del Consejo Superior Universitario), responde al fin misional de la UN de estudiar y analizar los problemas nacionales y proponer formulaciones y soluciones pertinentes, para contribuir al acceso equitativo, con justicia, responsabilidad, rectitud e inclusión a la educación superior; así como al cumplimiento de lo establecido en el Artículo 51 de la Ley 1448 de 2011 del Congreso de la República por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.

El Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA), de Presencia Nacional para la Sede Tumaco se reglamentó en el año 2015 (Resolución, 887 de 2015, modificada por Resolución 55 de 2016 y modificada por Resolución 42 de 2018 de la Rectoría), funciona igual que el PEAMA

en las Sedes Amazonia, Caribe y Orinoquia y sus objetivos apuntan al fortalecimiento de los procesos educativos y la formación de profesionales socialmente comprometidos de acuerdo al contexto regional y nacional.

Los programas PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia y PEAMA Sede Tumaco se implementaron posteriormente al 2011-1. El primero de ellos a partir del 2014-1 y el segundo del 2015-1, por esta razón a continuación se presentará una evaluación de proceso, la cual consiste en describir datos generales de la admisión y la permanencia de cada programa en las cohortes de estudio, así como los resultados arrojados por el instrumento escala para medir el impacto de los programas de admisión especial PAES y PEAMA. Lo anterior, debido a que no se poseen cohortes ni con estudiantes graduados, ni con estudiantes que hayan desertado por razones académicas o no académicas.

En total, hubo 1.796 aspirantes para el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia en los periodos¹² 2014-1, 2015-1, 2015-3, 2016-1, 2016-3, de los cuales 105 fueron admitidos y solo 56 se matricularon, lo que corresponde al 53% de los admitidos. Para el Programa PEAMA Sede Tumaco se contó con 493 aspirantes para la cohorte 2015-1, de los cuales fueron admitidos 51 aspirantes y se matricularon 49, es decir el 96% de los admitidos.

En la Tabla 11 se presenta el total de estudiantes matriculados que ingresaron a través de los Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia y PEAMA Sede Tumaco en cada periodo académico desde el 2014-1 hasta el 2016-3. Allí se observa que para el primer caso, en el año en que se implementó (2014-1), el programa, no hubo matriculados, en el 2014-3 se matriculó 1 solo admitido que se mantuvo durante cada uno de los periodos académicos del estudio, lo mismo sucedió en el 2015-1 se matricularon 4 que mantuvieron su calidad de estudiante los siguientes periodos académicos; en 2016-1 se matricularon 3 que se mantuvieron; en el 2016-1 se matricularon 6 en ambos semestres, y la cohorte 2016-3 es la que tuvo un mayor número de matriculados con un total de 40.

12 Se tomaron cada una de las cohortes que abarcó el estudio, debido al bajo número de admitidos en cada cohorte, durante los primeros años de implementación del programa.

De los 49 estudiantes matriculados a través del Programa PEAMA Sede Tumaco en el 2015-1, solo 25 se matricularon en el 2015-3, 31 en el 2016-1 y 28 en el 2016-3, lo que permite ver que transcurrido el primer periodo académico el 12% mínimo hizo reserva automática de cupo o perdió la calidad de estudiante, y que al menos el 37% no regresó a la UN en los semestres posteriores.

Tabla 11. Total de estudiantes matriculados por cada tipo de admisión en cada periodo académico. Cohortes 2014-1 a 2016-3.

Programa - Cohorte	Periodos					
	2014-1	2014-3	2015-1	2015-3	2016-1	2016-3
PAES-Víctimas 2014-01	0	0	0	0	0	0
PAES-Víctimas 2014-03		1	1	1	1	1
PAES-Víctimas 2015-01			4	4	4	4
PAES-Víctimas 2015-03				3	3	3
PAES-Víctimas 2016-01					6	6
PAES-Víctimas 2016-03						40
PEAMA Sede Tumaco 2015-01			49	25	31	28

En la figura 141 se observa que la mayoría de los admitidos a través del Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia en las cohortes 2014-1 a 2016-3 tenían entre 17 y 20 años de edad al momento de la admisión (el 75,24% de los admitidos). Los admitidos más jóvenes tuvieron 16 años, mientras que el de mayor edad tenía 36 años. En cuanto al sexo de los admitidos, el 64,76% fueron hombres y el 35,24% mujeres.

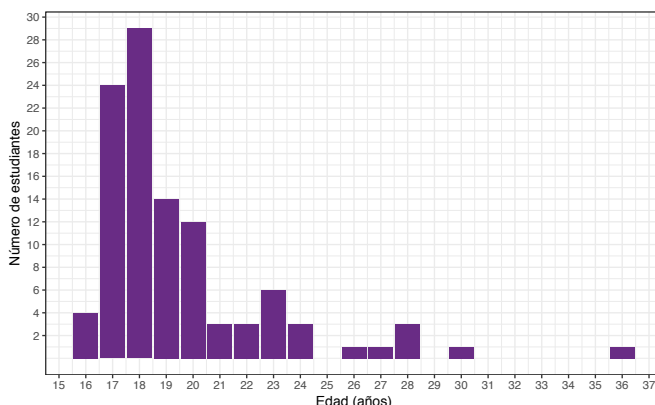


Figura 141. Total de admitidos por el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia, según edad al momento de la admisión. Cohortes 2014-1 a 2016-3.

Para el caso de los admitidos a través del Programas PEAMA Sede Tumaco, se identificó que el 68,63% tenía entre 17 y 20 años. Los admitidos más jóvenes fueron de 16 años, mientras que los mayores de 30, 34 y 38 años. Con relación al sexo, el 62,7% fueron hombres, mientras que el 37,3% mujeres (figura 142).

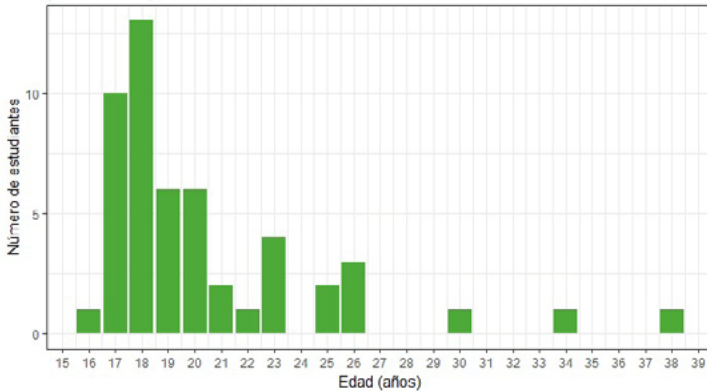


Figura 142. Total de admitidos por el Programa PEAMA Sede Tumaco, según edad al momento de la admisión. Cohorte 2015-1.

Los aspirantes que fueron admitidos por el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia, provenían de 18 diferentes departamentos del País, de manera específica se admitieron 38 estudiantes de Antioquia, 18 de Caldas, 9 de Bogotá, 7 del Valle del Cauca, 6 de Nariño, 4 de Huila, 4 de Putumayo, 4 de Tolima, 2 de Arauca, 2 de Caquetá, 2 de Casanare, 2 de Cundinamarca, 2 de Santander, 1 de Bolívar, 1 de Boyacá, 1 de Cauca, 1 de Córdoba y 1 de Sucre. En cuanto a su estrato socioeconómico (ver figura 143), el 37,14% de los admitidos eran estrato 2, el 30,48% estrato 1, el 20,95% estrato 3, el 10,48% de zonas sin estratificar y el 0,95% de estrato 5.

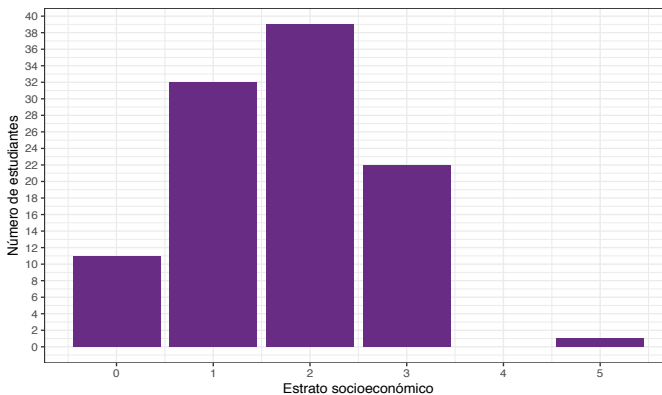


Figura 143. Total de aspirantes que fueron admitidos por el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia, según estrato socioeconómico. Cohortes 2014-1 a 2016-3.

Por su parte, el 100% de los aspirantes que fueron admitidos por el Programa PEAMA Sede Tumaco, fueron del Departamento de Nariño, distribuidos así: 1 del municipio de Barbacoas, 1 del municipio Olaya Herrera y 49 del municipio de San Andrés de Tumaco. Con relación a su estrato socioeconómico (figura 144), el 88,24% de los admitidos eran estrato 1, el 7,84% de estrato 2 y el 3,92% no estaban estratificados.

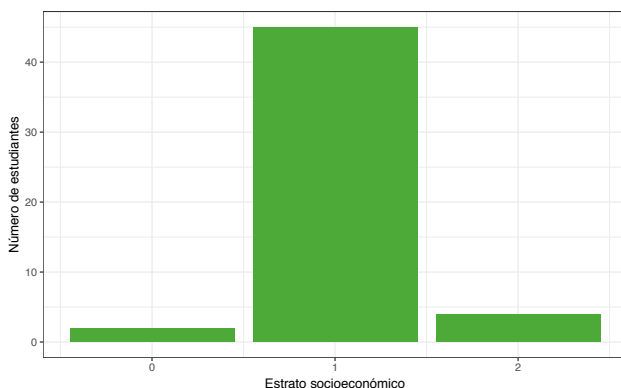


Figura 144. Total de aspirantes que fueron admitidos por el Programa PEAMA Sede Tumaco, según estrato socioeconómico. Cohorte 2015-1.

En la figura 145, se presenta el total de aspirantes que fueron admitidos en las cohortes 2014-1 a 2016-3, por el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia y según Sede Andina. Allí se evidencia que el 50% de los admitidos escogió la Sede Medellín (53 admitidos), para cursar su programa curricular, el 27% la Sede Manizales (28 admitidos), el 17% la Sede Bogotá (18 admitidos), y el 6% la Sede Palmira (6 admitidos).

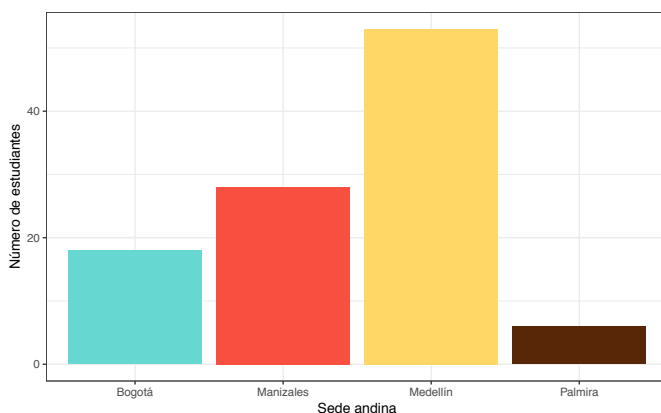


Figura 145. Total de aspirantes que fueron admitidos por el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia, según Sede Andina. Cohortes 2014-1 a 2016-3.

En cuanto al total de aspirantes que fueron admitidos en la cohorte 2015-1, por el Programa PEAMA Sede Tumaco y según Sede Andina (figura 146), se encontró que la mayoría de los admitidos escogió la Sede Medellín para cursar su programa curricular (40%), la Sede Bogotá ocupó el segundo lugar con un 29% de admitidos por este tipo de admisión, la Sede Manizales el tercer lugar con un 16% y la Sede Palmira el último, con un 15%.

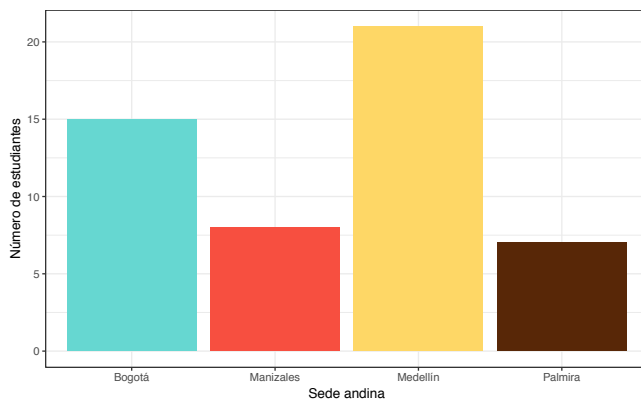


Figura 146. Total de aspirantes que fueron admitidos por el Programa PEAMA Sede Tumaco, según Sede Andina. Cohortes 2015-1.

El Puntaje en el examen de los aspirantes que fueron admitidos por el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia, por cohorte se presenta en la figura 147. Se observa que los admitidos tuvieron un desempeño igual o superior al último admitido por admisión regular en cada cohorte. La tendencia fue que los puntajes de admisión empezaron con una media alta que fue decreciendo hasta la cohorte 2016-1 donde volvió a crecer y luego se vuelve a disminuir. En el 2014-1 los admitidos ingresaron con los puntajes más altos, mientras que en el 2015-3, con los más bajos.

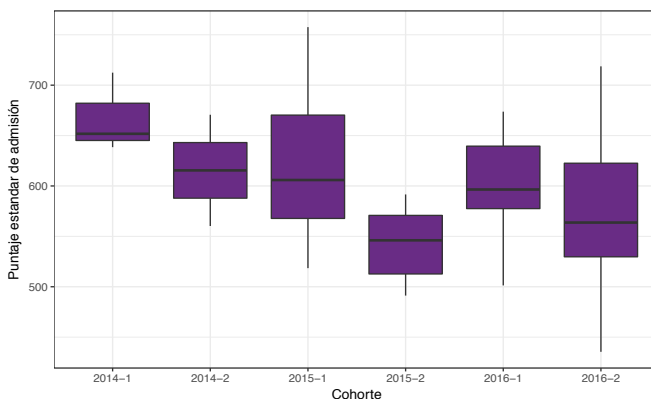


Figura 147. Puntaje en el examen de los aspirantes que fueron admitidos por el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia. Cohortes 2014-1 a 2016-3.

En la figura 148, se identifica que los puntajes en el examen de admisión de los aspirantes que fueron admitidos por el Programa PEAMA Sede Tumaco en el 2015-1, fueron inferiores a los puntajes de admisión del programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia, encontrándose por debajo de los 500 puntos en mediana.

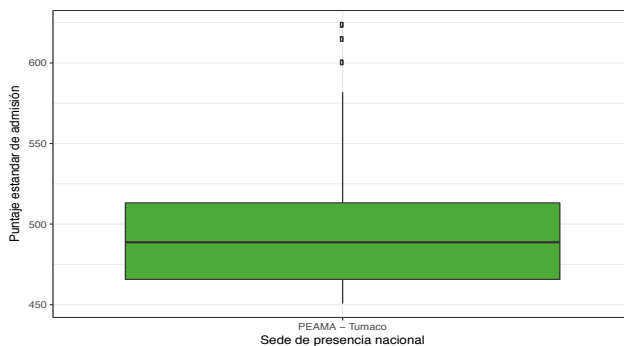


Figura 148. Puntaje en el examen de los aspirantes que fueron admitidos por el Programa PEAMA Sede Tumaco. Cohorte 2015-1.

El total de admitidos por el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia, por cada Programa Curricular para las cohortes 2014-1 a 2016-3 se presenta en la Tabla 12. Los tres programas con mayor número de admitidos fueron: Ingeniería eléctrica Sede Manizales con 9 admitidos, luego Ingeniería agronómica Sede Medellín con 8 admitidos y Estadística Sede Medellín con 6 admitidos.

Tabla 12. Total de admitidos por el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia, por cada Programa Curricular. Cohortes 2014-1 a 2016-3.

Sede	Facultad	Programa	No admitidos
Bogotá	Artes	Diseño Industrial	1
Bogotá	Ciencias	Física	1
Bogotá	Ciencias	Matemáticas	1
Bogotá	Ciencias Agrarias	Ingeniería Agronómica	2
Bogotá	Ciencias Humanas	Filosofía	1
Bogotá	Ciencias Humanas	Geografía	1
Bogotá	Ciencias Humanas	Trabajo Social	1
Bogotá	Derecho, Ciencias Políticas y Sociales	Ciencia Política	1
Bogotá	Enfermería	Enfermería	5
Bogotá	Ingeniería	Ingeniería Agrícola	1
Bogotá	Ingeniería	Ingeniería de Sistemas y Computación	1
Bogotá	Ingeniería	Ingeniería Mecánica	1
Bogotá	Odontología	Odontología	1
Manizales	Administración	Administración de Empresas (Diurno)	3

Sede	Facultad	Programa	No admitidos
Manizales	Administración	Administración de Empresas (Nocturno)	1
Manizales	Administración	Administración de Sistemas Informáticos	2
Manizales	Administración	Gestión Cultural y Comunicativa	2
Manizales	Ciencias Exactas y Naturales	Ingeniería Física	2
Manizales	Ciencias Exactas y Naturales	Matemáticas	1
Manizales	Ingeniería y Arquitectura	Arquitectura	3
Manizales	Ingeniería y Arquitectura	Ingeniería Civil	1
Manizales	Ingeniería y Arquitectura	Ingeniería Eléctrica	9
Manizales	Ingeniería y Arquitectura	Ingeniería Electrónica	2
Manizales	Ingeniería y Arquitectura	Ingeniería Química	2
Medellín	Arquitectura	Arquitectura	1
Medellín	Arquitectura	Artes Plásticas	1
Medellín	Arquitectura	Construcción	2
Medellín	Ciencias	Estadística	6
Medellín	Ciencias	Ingeniería Biológica	4
Medellín	Ciencias	Ingeniería Física	2
Medellín	Ciencias	Matemáticas	2
Medellín	Ciencias Agrarias	Ingeniería Agrícola	3
Medellín	Ciencias Agrarias	Ingeniería Agronómica	8
Medellín	Ciencias Agrarias	Ingeniería Forestal	2
Medellín	Ciencias Agrarias	Zootecnia	1
Medellín	Ciencias Humanas y Económicas	Ciencia Política	4
Medellín	Ciencias Humanas y Económicas	Economía	1
Medellín	Ciencias Humanas y Económicas	Historia	2
Medellín	Minas	Ingeniería de Control	2
Medellín	Minas	Ingeniería de Petróleos	2
Medellín	Minas	Ingeniería de Sistemas e Informática	2
Medellín	Minas	Ingeniería Eléctrica	1
Medellín	Minas	Ingeniería Geológica	5
Medellín	Minas	Ingeniería Industrial	1
Medellín	Minas	Ingeniería Química	1
Palmira	Ciencias Agropecuarias	Ingeniería Agronómica	2
Palmira	Ciencias Agropecuarias	Zootecnia	1
Palmira	Ingeniería y Administración	Ingeniería Agroindustrial	2
Palmira	Ingeniería y Administración	Ingeniería Ambiental	1

En el caso de los admitidos a través del Programa PEAMA Sede Tumaco por cada programa curricular, se encontró que Ingeniería ambiental de la sede Palmira fue el programa curricular con mayor número de admitidos con un total de 6, los demás programas cuentan con máximo 3 admitidos cada uno (Tabla 13).

Tabla 13. Total de admitidos por el Programa PEAMA Sede Tumaco, por cada Programa Curricular. Cohorte 2015-1.

Sede	Facultad	Programa	Número de admitidos
Bogotá	Ciencias Agrarias	Ingeniería Agronómica	1
Bogotá	Ciencias Económicas	Administración de Empresas	2
Bogotá	Ciencias Económicas	Contaduría Pública	3
Bogotá	Ciencias Económicas	Economía	1
Bogotá	Ingeniería	Ingeniería Agrícola	1
Bogotá	Ingeniería	Ingeniería Civil	3
Bogotá	Ingeniería	Ingeniería de Sistemas y Computación	1
Bogotá	Ingeniería	Ingeniería Mecánica	1
Bogotá	Ingeniería	Ingeniería Mecatrónica	1
Bogotá	Ingeniería	Ingeniería Química	1
Manizales	Administración	Administración de Sistemas Informáticos	1
Manizales	Ingeniería y Arquitectura	Ingeniería Civil	3
Manizales	Ingeniería y Arquitectura	Ingeniería Eléctrica	3
Manizales	Ingeniería y Arquitectura	Ingeniería Química	1
Medellín	Ciencias	Ingeniería Biológica	2
Medellín	Ciencias Agrarias	Ingeniería Agronómica	1
Medellín	Minas	Ingeniería Administrativa	3
Medellín	Minas	Ingeniería Civil	3
Medellín	Minas	Ingeniería de Minas y Metalurgia	3
Medellín	Minas	Ingeniería de Petróleos	3
Medellín	Minas	Ingeniería de Sistemas e Informática	3
Medellín	Minas	Ingeniería Eléctrica	1
Medellín	Minas	Ingeniería Geológica	1
Medellín	Minas	Ingeniería Mecánica	1
Palmira	Ingeniería y Administración	Administración de Empresas	1
Palmira	Ingeniería y Administración	Ingeniería Ambiental	6

El PAPA por periodo académico de los admitidos por el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia, se encontró con una media por encima de 3,5 en cada una de las cohortes de estudio, excepto para el 2015-3 que fue de 3,3. Por otra parte, se identificó que 2 matriculados tuvieron bloqueo por PAPA inferior a 3.0 (figura 149).

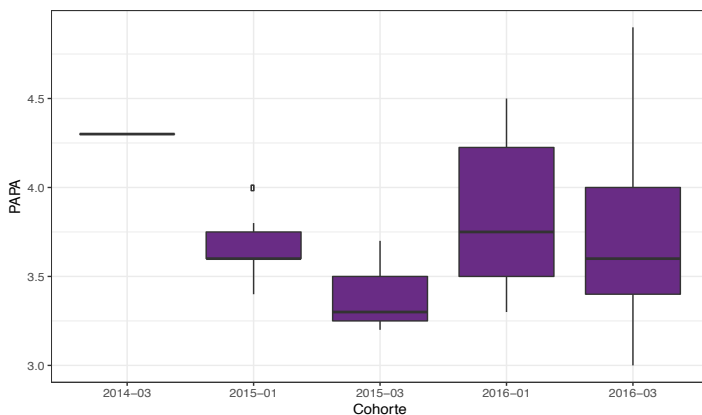


Figura 149. PAPA por periodo académico de los admitidos por el Programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia. Cohortes 2014-1 a 2016-3.

Para los admitidos por el Programa PEAMA Sede Tumaco, en la figura 150 se presenta el PAPA por periodo académico. Se encontró que estos estudiantes tuvieron un PAPA con una media de 3.3, la cual estuvo por debajo de la de los admitidos a través de PAES Víctima del Conflicto Armado Interno en Colombia. Se identificó que 15 matriculados tuvieron un bloqueo por PAPA inferior a 3.0.

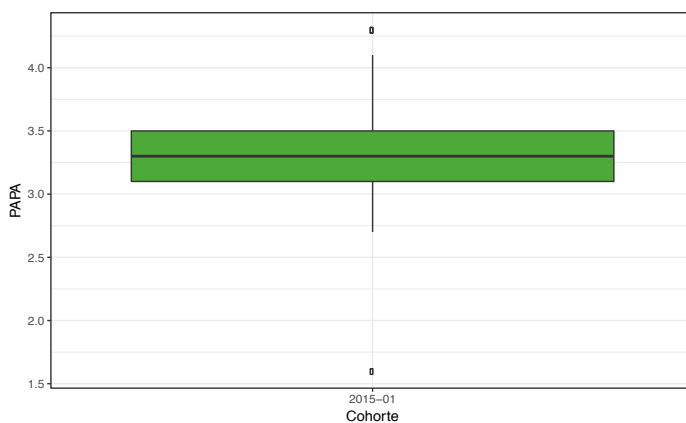


Figura 150. PAPA por periodo académico de los admitidos por el Programa PEAMA Sede Tumaco. Cohortes 2015-1.

En cuanto a la participación de los admitidos a través de los programas PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia y PEAMA Sede Tumaco, en las diferentes actividades realizadas por el Sistema de Bienestar Universitario se encontró: en el Área de Acompañamiento Integral el programa PEAMA Sede Tumaco tuvo una participación del 79,56% de los matriculados, mientras que el PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia del 50%.

En el Área de Gestión y Fomento Socioeconómico el programa PEAMA Sede Tumaco tuvo una participación del 73.47% de los matriculados y el PAES Víctimas una participación máxima del 50%. En las áreas de Salud, Cultura y Actividad Física y Deporte, el programa PAES Víctimas tuvo una participación del 64,28% de los matriculados en Salud, y 37,5% de los matriculados tanto en Cultura como en Actividad Física y Deporte. Para el caso del PEAMA Sede Tumaco, no tuvo participación en ninguna de las áreas trabajadas, debido a que dichas áreas no se habían implementado en esta Sede.

¿Qué impacto ha tenido la UN en los programas PAES Víctimas y PEAMA Sede Tumaco desde su apertura?

El instrumento Escala para evaluar el impacto de los programas de admisión especial PAES y PEAMA fue diligenciado por 57 estudiantes de los programas PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia cohortes desde el 2014-1 al 2016-3 y PEAMA Sede Tumaco de la cohorte 2015-1 (equivalente al 54,28% de las cohortes), y la mayoría de ellos tenía entre 18 y 22 años (el 85,96%). Con relación a la Sede Andina, el 49,1% eran respondientes de la Sede Medellín, el 22,8% de la sede Manizales, el 15,8% de la sede Bogotá y el 12,3% de la sede Palmira. El 98% de los respondientes eran estudiantes y el 2% había terminado materias.

En cuanto al tipo de programa por el que habían ingresado los estudiantes que respondieron el instrumento, se encontró que el 68% habían ingresado por el programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia y el 32% a través del PAES Sede Tumaco. Con relación al sexo, el 63,2% fueron hombres y el 36,8% mujeres. El 47,4% reportó vivir en el estrato 1, el 35,1% en el estrato 2, el 10,5% en el estrato 3, el 5,26% en lugares sin estratificar y el 1,75% en el estrato 4.

Al analizar la participación interna por cada tipo de admisión especial, se encontró que el 69,6% de los que ingresaron en las cohortes 2014-1 a 2016-3 a través del PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia, respondieron. Mientras que el 36,7% de los que lo hicieron a través del PAES Sede Tumaco participaron (Tabla 14).

Tabla 14. Porcentaje de estudiantes que respondieron el instrumento Escala de impacto de los programas PAES y PEAMA. Cohorte PAES Víctimas 2014-1 a 2016-3 y PEAMA Sede Tumaco 2015-1.

Tipo de programa	Participantes	Población de estudio	%
PAES-Víctimas del conflicto armado	39	56	69,6%
PEAMA - Tumaco	18	49	36,7%
Total general	57	105	54,3%

Con respecto a la participación en programas del Sistema de Acompañamiento Estudiantil, el 63,2% mencionó haber participado en programas del Sistema de Bienestar Universitario, el 8,77% tanto en Programas del Sistema de Bienestar Universitario como de la Dirección Académica, y el 28,1% en ninguno. En términos generales, estos resultados coinciden con los obtenidos por los demás estudiantes PAES y PEAMA cohorte 2011-1 en este instrumento. En cuanto a la manera como financiaron sus estudios, el 68% lo hizo con *el apoyo de la familia*, el 17% con *becas*, el 12% con *recursos propios* y el 2% restante con *préstamos del ICETEX*.

En la figura 151, se presenta el grado de acuerdo desagregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a las dimensiones analizadas del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, por tipo de admisión, para las Cohortes PAES Víctimas 2014-1 a 2016-3 y PEAMA Sede Tumaco 2015-1. Se observa que para ambos tipos de Admisión Especial más de la mitad de los estudiantes que respondieron el instrumento, es decir, entre el 58,67% y el 66,32%, reportaron estar de acuerdo en que la UN les había aportado a su bienestar en las distintas dimensiones, a excepción de la dimensión de Bienestar Material que tuvo el porcentaje más bajo con 38,16%.

Tomando las categorías *de acuerdo* y *muy de acuerdo* como una sola se encontró que la dimensión que más les impactó fue Bienestar Emocional con un 66,31%, seguida por Bienestar Personal con 63,47% y Componente Académico con 63,3%, luego por Bienestar Social con 62,28%, Percepción de Cambio con 60,53%, Bienestar Físico con 58,67% y por último Bienestar Material con 38,16%. Tomando las categorías *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo* como una sola se observó que la dimensión que menos les impactó fue Bienestar Material con un 32,89%, seguida por Bienestar Físico con 18,71%.

Al hacer un análisis por tipo de admisión, se identificó que los estudiantes PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia que respondieron el instrumento, reportaron niveles un poco mayores de acuerdo en que la UN les aportó en Bienestar Personal, Bienestar Emocional y Componente Académico, comparado con los respondientes PEAMA Tumaco. Las dimensiones en las que se reportó mayor impacto por los PEAMA Tumaco fueron en Bienestar Personal y Percepción de Cambio. Tanto PAES Víctimas del Conflicto Armado y PEAMA Sede Tumaco tuvieron el mayor porcentaje de personas en desacuerdo en que la UN les aportó en la dimensión de Bienestar Material.

IMPACTO DE LOS PROGRAMAS PAES Y PEAMA

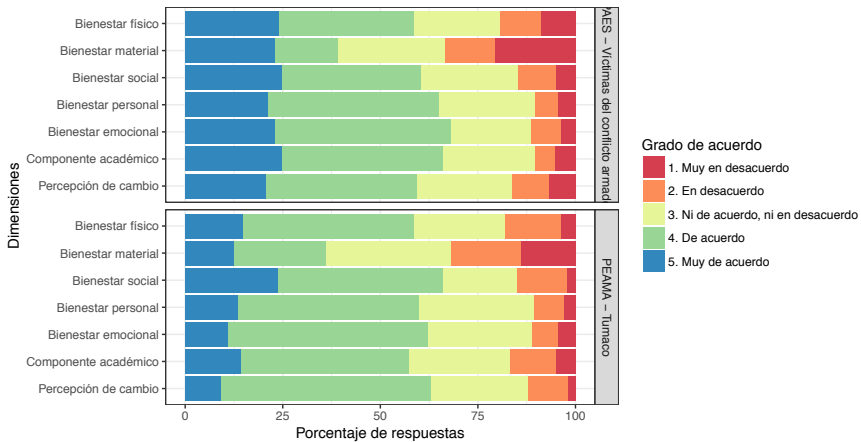


Figura 151. Grado de acuerdo desagregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a las dimensiones analizadas del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, por tipo de admisión. Cohorte PAES Víctimas 2014-1 a 2016-3 y PEAMA Sede Tumaco 2015-1.

Los resultados según la Sede Andina a la que pertenecían los estudiantes que diligenciaron el instrumento se muestran en la figura 152. No se encontró una sede en la que los estudiantes percibieran que la UN hubiese tenido un mayor impacto en su bienestar comparada con las demás sedes. Sin embargo, si se puede observar que la sede que reportó un mayor desacuerdo en que la UN le hubiese aportado en casi todas las dimensiones fue la sede Palmira, con excepción de “Percepción de Cambio” en donde la superó la sede Medellín.

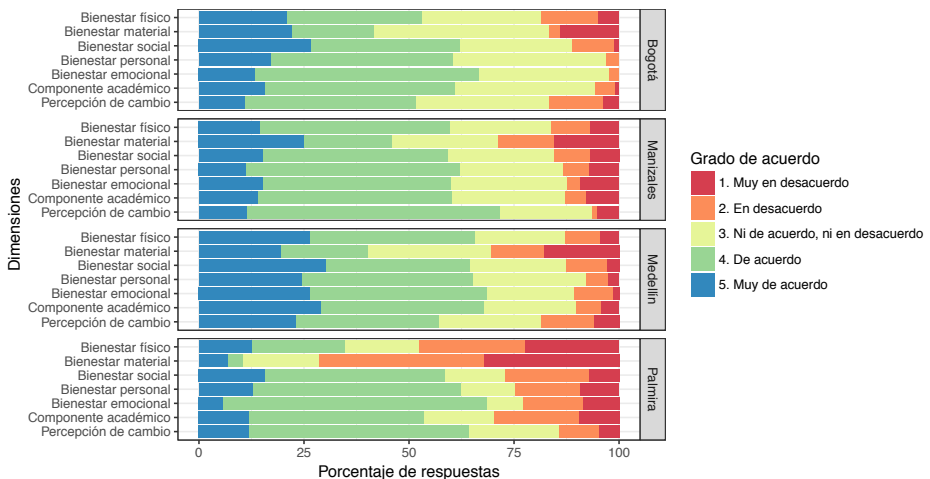


Figura 152. Grado de acuerdo desagregado con el impacto que tuvo la UN en los estudiantes PAES y PEAMA, frente a las dimensiones analizadas del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, por Sede Andina. Cohorte PAES Víctimas 2014-1 a 2016-3 y PEAMA Sede Tumaco 2015-1.

La dimensión de **Bienestar Emocional** tuvo un porcentaje de acuerdo del 66,32%. Esta dimensión incluyó dos escalas: autoestima y manejo de emociones. Como se observa en la figura 153, para PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia hubo un mayor impacto sobre la autoestima y para el PEAMA Sede Tumaco el impacto fue mayor sobre el manejo de emociones. El 73,5% de los PAES Víctimas y el 61,11% de los PEAMA Sede Tumaco, reportaron que la Universidad les ayudó a mejorar su autoestima, a reconocer sus capacidades y a sentirse una persona digna de aprecio al igual que los demás.

En Manejo de emociones el 60,26% de los PAES Víctimas y el 63,89% de los PEAMA Sede Tumaco estuvieron de acuerdo con que la universidad les permitió manejar el estrés y desarrollar habilidades para resolver los problemas de manera asertiva. Los estudiantes de la sede Medellín reportaron un mayor aporte de la UN en el manejo de las emociones, mientras que los estudiantes de la Sede Manizales, un mayor número de personas en desacuerdo en que la UN le aportó en el manejo de las emociones. Por otra parte, los estudiantes de la Sede Palmira y Manizales mencionaron un mayor impacto en el Autoestima, comparado con las demás sedes.

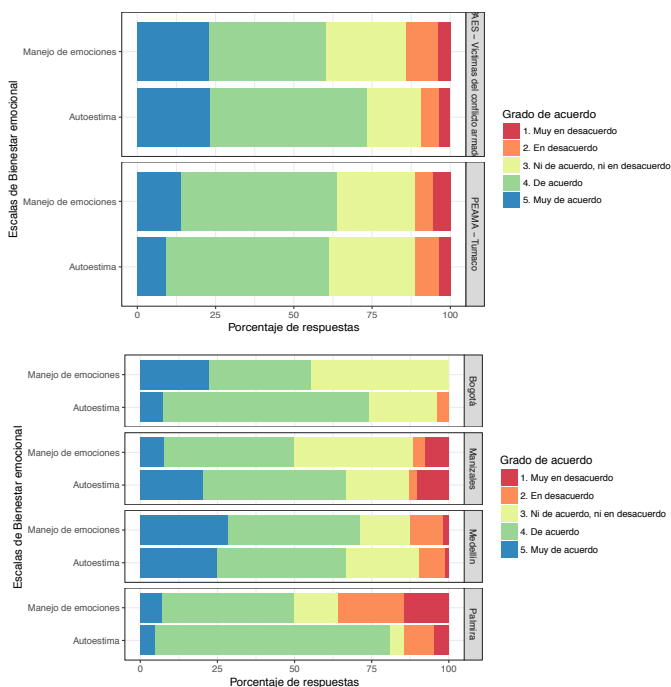


Figura 153. Grado de acuerdo desagregado con el impacto de la UN en los programas PAES y PEAMA, frente a la dimensión Bienestar Emocional del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según tipo de admisión especial (parte superior), y Sede Andina (parte inferior). Cohorte PAES Víctimas 2014-1 a 2016-3 y PEAMA Sede Tumaco 2015-1.

En cuanto a la dimensión de **Bienestar Personal** (figura 154), el 65,03% de los admitidos a través del programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia y el 60,1% de PEAMA Sede Tumaco manifestaron que la UN les aportó en temas de competencia personal, resolución de problemas y autodeterminación. Un 10,61% de los estudiantes del PEAMA Sede Tumaco y un 10,26% del PAES Víctimas reportaron que la UN no les aportó en Bienestar Personal.

Los dos tipos de admisión para esta dimensión tuvieron porcentajes “De acuerdo” similares en las tres escalas, en cuanto a competencia personal el programa PAES Víctimas tuvo en Autodeterminación 67,95% y PEAMA Sede Tumaco 55,56% en Competencia personal. Aunque todas las Sedes tuvieron valores similares en las tres escalas del Bienestar Personal, la sede Bogotá presentó el porcentaje más bajo de impacto en Competencia personal y el más alto en Autodeterminación. La sede Palmira fue la que tuvo un mayor número de personas en desacuerdo en el impacto en las tres escalas.

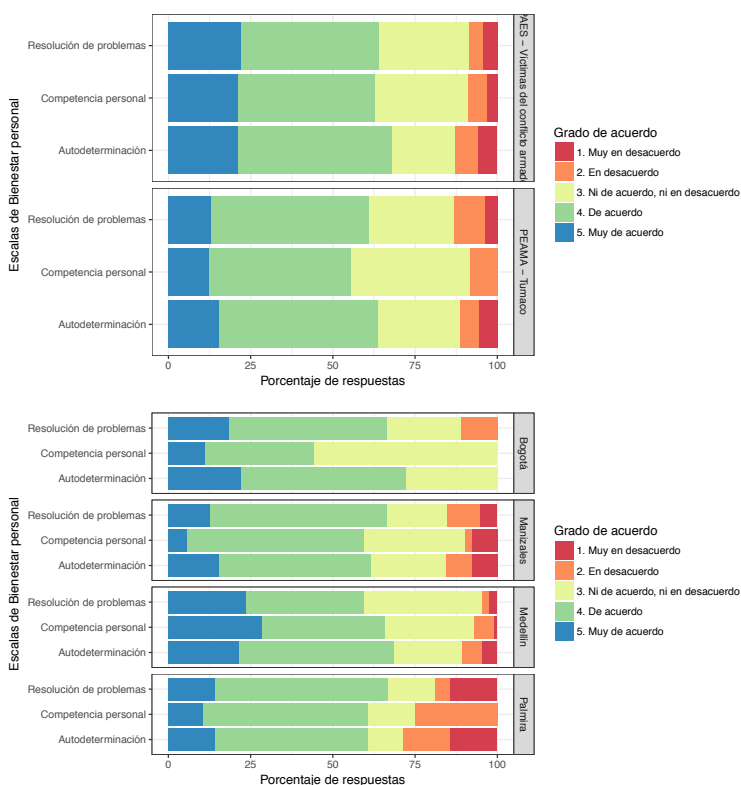


Figura 154. Grado de acuerdo desagregado con el impacto de la UN en los programas PAES y PEAMA, frente a la dimensión Bienestar Personal del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, Según tipo de admisión especial (parte superior), y Sede Andina (parte inferior). Cohorte PAES Víctimas 2014-1 a 2016-3 y PEAMA Sede Tumaco 2015-1.

La dimensión **Componente Académico**, incluyó el acceso a oportunidades académicas, a mejorar el rendimiento, el facilitar la permanencia y el acompañamiento para terminar la carrera en los tiempos previstos, entre otros. El mayor impacto en esta dimensión lo reportaron las personas del programa PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia (66,03%), seguido del PEAMA Sede Tumaco que tuvo un porcentaje de impacto del 57,41%. En contraste, para el 10,47% de los estudiantes del PAES Víctimas y para el 16,67% de los PEAMA Sede Tumaco, la UN no tuvo impacto en el Componente Académico.

En cuanto a las Sedes Andinas, la Sede Medellín se destacó por tener un impacto del 67,86% en este componente, mientras la sede que más percibió que la UN no le aportó en el Componente académico fue la Sede Palmira con un 29,76%.

En la dimensión **Bienestar Social**, el 60,51% de los estudiantes PAES Víctimas y el 66,11% del PEAMA Sede Tumaco coincidieron en que la UN les aportó en esta dimensión de su vida. Sin embargo, 16,67% de los admitidos a través del PAES Víctimas y el 16,24% de los PEAMA Sede Tumaco se mostraron en desacuerdo.

Esta dimensión se evaluó con dos escalas: relaciones interpersonales y actividades de tiempo libre. Los resultados arrojaron valoraciones más favorables para esta última (figura 155), excepto en la sede Palmira donde las Relaciones interpersonales tuvieron un mayor impacto que las Actividades de tiempo libre. La sede Palmira, presentó además un mayor número de personas “En desacuerdo” en el impacto que tuvo la UN sobre ambas escalas.

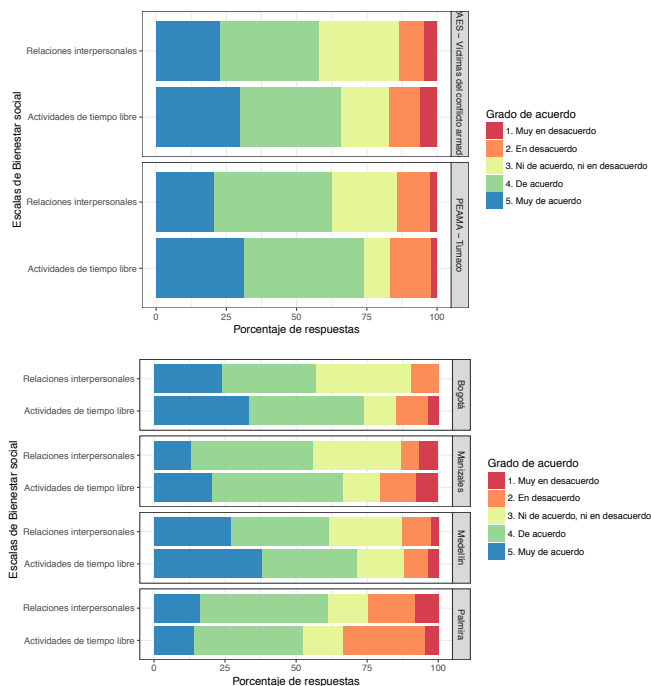


Figura 155. Grado de acuerdo desagregado con el impacto de la UN en los programas PAES y PEAMA, frente a la dimensión Bienestar Social del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según tipo de admisión especial (parte superior), y Sede Andina (parte inferior). Cohorte PAES Víctimas 2014-1 a 2016-3 y PEAMA Sede Tumaco 2015-1.

En la dimensión **Percepción de Cambio**, el 59,4% de los estudiantes PAES Víctimas del conflicto armado interno en Colombia y el 62,96% de los estudiantes del PEAMA Sede Tumaco estuvieron “De acuerdo” en que la UN contribuyó al mejoramiento de sus condiciones de vida y a su crecimiento a nivel personal. Mientras que el 16,24% de los PAES Víctimas y el 12,04% de los PEAMA Sede Tumaco reportaron que la UN no les aportó en este campo.

La Sede Manizales fue la que reportó tener un mayor impacto en la escala “Percepción de Cambio” con un 71,79%, seguido por la Sede Palmira con 64,29%, luego por la Sede Medellín con 57,14% y finalmente por la Sede Bogotá con un 51,85%. La Sede Medellín fue la que mayor desacuerdo mostró (18,45%), con el impacto de la UN en su “percepción de cambio”, le siguió la Sede Bogotá (16,67%), luego la Sede Palmira (14,29%), y finalmente la Sede Manizales (6,41%).

En la dimensión de **Bienestar Físico**, que se refiere a la Salud, al estilo de vida y a los servicios de salud, un 58,69% de los estudiantes PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia y un 58,64% de los PEAMA Sede Tumaco reportaron que la UN les aportó a su bienestar en este ámbito. En contraste, el

19,09% de los PAES Víctimas y el 17,9% de los PEAMA Sede Tumaco afirmaron estar en desacuerdo en que la UN les aportó en esta dimensión.

En la figura 156 se observa que los porcentajes de acuerdo en los tipos de admisión y en las tres escalas fueron muy similares. Los estudiantes PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia reportaron el mayor porcentaje “De acuerdo” en la escala “Salud” (64,1%), y el menor en “Estilo de vida” con un 53,85%. Los PEAMA Sede Tumaco presentaron el mayor porcentaje de “Desacuerdo” en Salud (24,07%), y el menor Servicios de salud con un 13,89%.

En los resultados por Sede Andina, se observó que en la Sede Bogotá se tuvo el mayor impacto en “Servicios de salud” con un 66,67%; en la sede Manizales en la escala “Salud” con un 71,79%; y en la sede Medellín en “Estilo de vida” con un 61,61%. En contraste, la Sede Palmira presentó los menores porcentajes de impacto en todas las escalas y el mayor porcentaje “De desacuerdo” del aporte hecho por la UN en esta dimensión, en especial en la escala de “Servicios de salud” la cual fue de 71,43%.

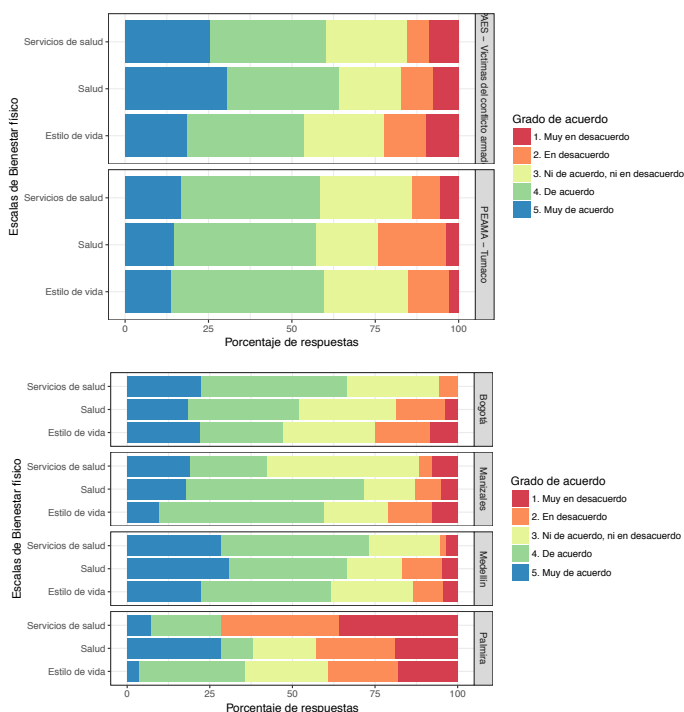


Figura 156. Grado de acuerdo desagregado con el impacto de la UN en los programas PAES y PEAMA, frente a la dimensión Bienestar Físico del instrumento “Escala de impacto de los Programas PAES y PEAMA”, según tipo de admisión especial (parte superior), y Sede Andina (parte inferior). Cohorte PAES Víctimas 2014-1 a 2016-3 y PEAMA Sede Tumaco 2015-1.

Por último, para evaluar la dimensión **Bienestar Material** se indagó por las condiciones materiales brindadas por la UN. El 39,1% de los estudiantes PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia y el 36,11% de los PEAMA Sede Tumaco reportaron que cuando lo han necesitado, la Universidad les ayudó con el apoyo alimentario, de transporte o para el alojamiento.

Con relación al Apoyo Alimentario, el 44% de los estudiantes PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia y el 33% de personas de PEAMA Sede Tumaco respondieron que la UN les había aportado cuando lo habían necesitado; en contraste, un 44% y un 39% respectivamente, reportaron que la UN no les brindó dicho apoyo cuando lo necesitaron.

En cuanto al Apoyo para el Transporte, el 59% de los estudiantes PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia y el 56% de los PEAMA Sede Tumaco afirmaron estar de acuerdo en que la UN los apoyó, mientras que un 21% y un 28% respectivamente, informaron que la UN no los apoyó.

Con respecto al Apoyo para el Alojamiento, el 15% de los estudiantes PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia y el 17% de los PEAMA Sede Tumaco dijeron que la UN les brindó apoyo para acceder a vivienda cuando lo necesitaron, en contraste un 33% y 29% respectivamente, expresaron no haber recibido tal apoyo por parte de la UN.

La sede que más impacto reportó en esta dimensión fue Manizales con un 46,15%, seguida por la Sede Bogotá con un 41,67%, luego por la Sede Medellín con un 40,18% y finalmente por la Sede Palmira con 10,71%; mientras que las sedes que más estuvieron “En desacuerdo” con que la UN les hubiese aportado a su Bienestar Material fueron la sede Palmira (71,43%), luego la sede Medellín (30,36%), seguido por la Sede Manizales (28,85%), y finalmente por la sede Bogotá (16,67%).

¿La UN brindó una educación inclusiva a sus estudiantes PAES y PEAMA?

A continuación se presentará la mirada de los estudiantes y egresados que fueron admitidos a través de los programas de admisión especial tanto PAES y PEAMA en las cohortes 2011-1 frente a qué tan inclusiva es la UN y si recibieron o no una educación inclusiva. Para el desarrollo de este apartado, se realizará una descripción que aborde cada una de las características del concepto de educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (2013).

Equidad

Partiendo de lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (2013), este término implica reconocer la diversidad que está inmersa en toda la comunidad universitaria y brindarle a cada persona lo que requiere dentro de un enfoque diferencial y de acuerdo con sus necesidades individuales, sociales, de carácter político, económico, cultural, lingüístico y geográfico. Sumado a esto, la equidad implica estrategias de accesibilidad y calidad para garantizar que todas las personas puedan utilizar los servicios del sistema educativo sin barrera alguna.

Con respecto a la equidad hubo dos posiciones, algunos consideraban que sí la hay y otros que hay falencias en este tema. Los que consideraban que la UN sí era equitativa, estuvieron de acuerdo en que dicha equidad veía reflejada en las condiciones de los Programas de Admisión Especial PAES y PEAMA, tanto en la forma de ingreso de los admitidos, como en el costo de la matrícula y en la reducción de los costos de sostenimiento durante la etapa inicial del PEAMA (mencionados en el capítulo de admisión).

También mencionaron que la equidad se manifestó en los diferentes apoyos de tipo académico que se ofertaron como las nivelaciones, las tutorías y las monitorías, estas dos últimas, estaban libres para aquellas personas que lo requerían. Además se mencionó que los apoyos socioeconómicos eran asignados a las personas según su vulnerabilidad, ya que estos apoyaban a quienes más lo necesitaban.

En los siguientes extractos se puede identificar que hay unas condiciones especiales para la admisión y aunque una vez admitidos, acceden a la misma educación que los estudiantes regulares, sí reciben apoyos socioeconómicos y académicos diferenciales. Este fue el caso de Jenny “considero que con el proceso que hacen de admisión pues tratan de reflejar eso, cobrarle más al que tiene más, y ya lo que viene de la carrera para todos es igual” (G19). Santiago agregó “me parece que en la parte de la matrícula sí es equitativa. En algunas clases [el profesor dice] esto lo tienen que estudiar de este libro, por suerte está la biblioteca entonces no hay que hacer una inversión en lecturas, hay transporte y alimentación para los más necesitados. En esa parte me parece que sí es bastante equitativa, en todo sentido, igual los cursos todos están abiertos [...] no es como las privadas que usted tiene que pagar por curso, acá si a usted le ha ido bien, puede coger más cursos o puede jugar más con sus créditos, no importa el estrato ni nada de eso, en esa parte me parece que es bastante equitativa” (G12).

Pese a lo anterior, también se encontró estudiantes que mencionaron falencias en la UN frente a la equidad. En primer lugar, en cuanto a la matrícula y al proceso de asignación del PBM, pues en algunos casos aseguraron que no correspondía a la situación socioeconómica de su familia, por lo que sugirieron criterios distintos para evaluar temas como el tipo de vivienda y el tipo de colegio privado de los pueblos versus ciudades. Sugirieron además tener presente las diferencias que generaba el venir de otras ciudades, pues ellos incurrían en gastos adicionales de vivienda y alimentación en ciudades más costosas aun cuando sus familias tenían ingresos más bajos.

En segundo lugar, los estudiantes y egresados entrevistados mencionaron que en cuanto a los apoyos socioeconómicos, tener un PBM de 14 se convertía en una barrera para acceder a los apoyos del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico, por lo que aun teniendo necesidades económicas, les era imposible recibir atención diferencial para apoyar su sostenimiento, por lo que tenían que endeudarse.

En tercer lugar, otro de los factores mencionados que afectó la equidad fue el hecho de que algunos estudiantes reportaran información falsa para tener PBM más bajos, por lo que la UN debería generar mayores controles. A continuación se presentan las apreciaciones al respecto, realizadas por Catalina, Pedro y Leonardo.

“Para la gente que va de otras sedes debería haber más prioridad, porque nosotros incurrimos en demasiados gastos para vivir en una ciudad. Yo me gastaba lo que se gastaba mi familia viviendo acá y cuatro años en eso, es demasiado dinero” (Catalina, G15). “Yo ingresé con un costo de ochocientos mil pesos más o menos y pedí una reubicación económica, y me lo subieron a un millón, entonces me quedaba la duda de [que la UN te apoye], terminé haciendo un préstamo en el ICETEX para poder pagar mi sustento, entonces a mí siempre me quedó la duda de ¿Por qué necesito un préstamo para poder estudiar en una universidad pública?” (Pedro, G13).

Leonardo manifestó “Creo que hay que encontrar la manera de ver esta cuestión socioeconómica. Yo tengo amigos que estuvieron en esos programas que de verdad los necesitaban mucho, pero también conozco otras personas que pagan mucho en la universidad y no tenían la manera de tener un bono alimentario o de transporte, por el PBM altísimo, pero de verdad no tenían esos recursos, o porque estudiaban en colegios privados. Creo que esa cuestión no está bien implantada de los colegios privados y los públicos, porque los papás en Tumaco meten a los estudiantes a los

colegios privados con el fin de que salgan con una mejor educación, pero igual esforzándose muchísimo, más no porque tengan mucha plata para hacerlo. Para nadie es un secreto este tema de que muchos empiezan a falsear los papeles, entonces que solo vive o con la mamá, o con el papá, o que solo trabaja el papá o la mamá, para bajar los costos de una carrera. Hay que hacer una revisión de cómo se califica para dar ese tipo de bonos en la universidad” (G18).

También agregó “En cuanto a la equidad académica, aunque la calidad de la educación a la que puedan acceder los estudiantes de PAES y PEAMA es la misma de los estudiantes regulares, su vulnerabilidad académica [demostrada en] menores puntajes de admisión, menores promedios y mayor porcentaje de deserción, les impide beneficiarse en igual medida en su formación de los recursos académicos de la UN. Como decía un egresado “Es tan complicado este tema de lo académico en la educación superior, cuando en la educación media no es equitativo” (G18).

Calidad

De acuerdo con el MEN (2013), la educación inclusiva no solo debe garantizar la equidad en el acceso a la educación, sino además asegurar que todas las personas tengan las mismas condiciones óptimas que permitan el mejoramiento continuo de la educación y del desarrollo integral de cada estudiante dentro de la sociedad. La calidad se relaciona con la cualificación docente, el desarrollo de la investigación, los procedimientos, las estrategias metodológicas de enseñanza, los currículos y la calidad de las relaciones humanas. Además, la calidad exige la adaptación del conocimiento a las condiciones particulares de cada estudiante con el fin de responder a las necesidades, expectativas e intereses de la comunidad educativa.

La alta calidad de la educación en la UN fue destacada por los estudiantes y egresados entrevistados, quienes no dudaron en denominarla “la mejor universidad del País” (Pedro, G13), otros se refirieron a ella como una de las mejores “la Nacional junto con los Andes, y tal vez la de Antioquia son las top, las que mejor calidad le ofrecen a las personas” (Rafael, G8); dado su buen nivel académico, la calidad de sus profesores y la calidad humana de la comunidad universitaria “la calidad de la universidad es muy buena nace a partir de las mismas personas que están, de los profesores y de los estudiantes con los que uno comparte” (Rafael, G8).

Dentro de los beneficios de los programas PAES y PEAMA se mencionó la calidad de la UN, “[estos programas brindan la] oportunidad de poder ingresar [...] a una educación superior de calidad” (Valeria, E1). Esta calidad

es públicamente conocida, tanto la universidad como sus egresados cuentan con prestigio y reconocimiento, según Rafael “Donde estoy trabajando entra alguien o se presenta alguien de la nacional, y ya tiene muchos puntos ganados, porque lo tienen a uno en la mentalidad que es juicioso, ordenado, que va a cumplir y que va a hacer las cosas lo mejor posible. Yo creo que sí, que todo el esfuerzo que se hizo durante la carrera, uno se acostumbra a trabajar de esa forma, entonces a meterle muchas ganas al trabajo” (G8).

Las sedes también gozan de reconocimiento, en el caso de la Sede Palmira en el campo del agro, esto mencionó Cristina “Pues yo desde que entré, los comentarios son que la facultad de ciencias agropecuarias, la carrera de agronomía, y los agrónomos que se gradúan de esta sede son muy [...] reconocidos o tienen de referente que la educación aquí es en el área agrícola porque Palmira es la capital del agro. La Universidad Nacional en agronomía tiene muy buenas bases, cuando uno está afuera cómo que no, él es profesor de la universidad, él es investigador de la Universidad, entonces está muy bien, mejor dicho las personas que han salido y en especial de mi carrera, han dejado muy en alto el nombre de la carrera como tal y de la Universidad” (G20).

Por su parte, Rafael mencionó “el año pasado estaban en un proceso de nuevamente acreditación de alta calidad de mi carrera. Yo veía los correos y ya les habían dado el aval a casi todas, entonces yo decía pues sí, de verdad se preocupan bastante” (E8).

Yuli expresó que la calidad de la UN en cuanto a exigencia y formación de los estudiantes es mayor que en otras universidades “a uno le exigen mucho [...] si no estudia pues no pasa” (G14). Philip coincidió con Yuli y agregó “Si hablamos con gente que está supuestamente más preparada que nosotros, que son de otras universidades, nos damos cuenta que sabemos mucho, entonces simplemente en una conversación se da cuenta que la calidad que te están dando aquí en la Nacional es muy por encima que las que dan en otras universidades” (E7).

En cuanto a la calidad de los profesores se destacó su formación, sus posgrados, su experiencia y sus métodos de enseñanza. Como se aprecia en lo mencionado por Santiago, Philip y Rafael “Me parece excelente la calidad de los profesores eso es lo que marca la diferencia con otras universidades, los profesores de la nacional son excelentes, saben lo que hacen” (Santiago, G12). “Mis profesores casualmente son los especialistas de cada área, entonces yo tengo los mejores profesores, mientras que por decir en otra universidad el profesor que está dando allá la misma

asignatura fue estudiante de un estudiante de mi profesor, a mí me lo está dando el profesor que es [...] mundialmente, especialista, los más tesos del área” (Philip, E7).

“Donde estoy trabajando, si, utilizamos bastantes programas de diseño y como te digo hay gente que viene de todas partes, y la enseñanza que nos dan a nosotros no tiene nada que ver con programas [...], eso lo puede aprender uno en cualquier parte, pero el tema de investigación, de análisis, de procesos de pensamiento, no sé cómo llamarlo, si lo da la Universidad y se enfocan mucho en eso, y eso yo pienso que es un diferencial grande que hay con la Universidad y en cuanto a otras” (Rafael, G8).

En contraste con lo anterior, otros estudiantes mencionaron que recibieron clases con profesores estudiantes de maestría con poca experiencia y pedagogía, o profesores que no estaban actualizados “Materias con algunos vacíos de profesores, entonces las rellenaban como con estudiantes de maestría, uno no quedaba como muy satisfecho cuando ellos daban las clases (Cristina, G20). Santiago expresó: “Hay profesores muy vieja guardia que ya llevan sus años allá y que han tenido el mismo método casi que desde que están [...] y también son muy apegados a lo que hacen, entonces están muy reacios al cambio y yo creo que en mi carrera, en la parte de ingeniería de sistemas, el cambio es netamente necesario y siempre se debe estar actualizando” (G12).

Además aunque hubo profesores que brindaron su apoyo y se preocuparon por sus estudiantes (como se describió en el apartado “Componente académico”), Erik mencionó que había falencias en la calidad humana de algunos otros profesores, “la mayoría son muy malas personas, no sé si es ego porque son muy buenos, son directores de empresas, que lo miran por debajo del hombro a uno, y hay otros que se sientan con uno a tomar un café y a escuchar las ideas de negocio. Otro que decía yo nunca me equivoco [...]. Algunos no escuchan a los estudiantes, solo lo que ellos digan” (E6).

Frente a la calidad de la infraestructura, a pesar de existir falencias, los estudiantes y egresados entrevistados mencionaron que se pueden utilizar e incluso que en algunos casos se han hecho mejoras “Sé que la Sede [Medellín] es vieja porque tiene muchísimos años y habían salones o pupitres en mal estado, pero siento que eso no es impedimento para uno estudiar” (Catalina, G15); “En cuanto a espacio, la escuela de cine, ahorita no está tan mal, pero cuando yo entré sí estaba muy, muy mal. A veces llovía y caían goteras en los salones” (Leonardo, G18); “cuando yo inicié sí había instalaciones algo precarias pero no sé porque, pusieron nueva

silletería, nuevos aires acondicionados, ya no goteaban, ya nuevos techos” (Santiago, G12).

En cuanto a la calidad de los recursos (equipos, bibliotecas y laboratorios), se destacó la buena calidad de las bibliotecas “Las bibliotecas tienen absolutamente todo, todo lo que por lo menos yo necesité durante la carrera y además tienen convenios con revistas científicas que no son de fácil acceso para todo el mundo, afortunadamente tú simplemente te metes en el SINAB buscas lo que necesitas, obviamente hay que saber buscar y está todo” (Philip, E7). En cuanto a los laboratorios y los equipos tecnológicos hubo distintas posiciones, por una parte se destacó la calidad de los equipos especializados en los laboratorios de ingeniería de petróleos en la Sede Medellín, los laboratorios en la Sede Bogotá y el equipamiento de los salones en la Sede Manizales “allá en Manizales todos los salones tienen video beam, todos tienen sus tableros digitales” (Yuli, G14).

En contraste, Ana Luisa mencionó las falencias de los laboratorios en la Sede Palmira, que carecían de recursos “Todo tiene que mejorar, la educación es muy buena, pero sí le hace falta laboratorios. Estuve metida casi dos años en un laboratorio, nos faltaba una probeta, nos faltaba un tubo, nos faltaba un equipo, siempre con las uñas [...]. Es importante que se trabaje en mejorarlos, porque uno se da cuenta afuera que no basta con la teoría, o sea si tú no tienes buena práctica todavía no eres un buen profesional” (G21). Simón agregó “en Bogotá hay unos excelentes laboratorios, son grandes y digamos que hay presupuesto, ya cuando uno llega a Palmira, son buenos también pero no es el mismo tamaño y el presupuesto reduce un poco”(G19); Leonardo añadió que en cuanto a los equipos en ambas sedes habían falencias “La crítica sería un poco a los espacios, que no solo en la sede Bogotá sino aquí en la sede Palmira están graves pues, no hay video beam para proyectar, cómo voy a recibir clases ahí, pero se saca adelante” (G18).

Adicionalmente, la calidad se relacionó con los servicios ofrecidos por el Sistema de Bienestar Universitario, específicamente del Área de salud y de los espacios del área de Deporte, tal como se mencionó en el apartado de la experiencia de los entrevistados con el Sistema de Bienestar Universitario.

Diversidad

Este término hace alusión a las diferencias que existen entre todos los individuos, por lo que se espera que en el proceso de inclusión, todas las personas de la comunidad educativa aprendan a vivir con las diferencias y además aprendan de las diferencias (Ainscow, 2001). Para Blanco (2006), la inclusión implica la adaptación de la enseñanza a la diversidad de las

necesidades de todos los educandos, que son fruto de su procedencia social, cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses.

Una de las fortalezas en términos de inclusión en la UN es la diversidad. Allí se encuentran personas de distintos lugares del País, de diferentes contextos socioeconómicos, de condiciones sexuales y con perspectivas del mundo diversas. Para Rafael “yo creo que programas así son los que ayudan a la universidad a que sea como es, y le dan esa diversidad, que te permitan a ti encontrar cualquier cosa, cualquier persona de cualquier parte” (G8).

Los estudiantes y egresados entrevistados mencionaron que valoraban que los estudiantes de la UN eran de diferentes regiones del País (este dato que fue ratificado con los datos presentados en el apartado donde se analiza la procedencia), “de hecho, lo que más me gustaba de la Universidad Nacional, es como ver que estaba toda Colombia ahí, como uno se encuentra gente de todos lados y de sitios que ni siquiera conocía” (Leonardo, G18). La universidad se vuelve un espacio de encuentro cultural “más que todo en Bogotá, se ve el afro, sanandresano, o del Pacífico, como pues se ve el bogotano, que son totalmente diferentes, está el valluno, el santandereano, el llanero, que son como un encuentro” (Simón, G19); algunas personas mencionaron que había más diversidad regional en la sede Bogotá que en la sede Palmira.

Aunque en general se valoraba la diversidad en cuanto a la procedencia de todas las regiones del País, Santiago compartió que también hubo rechazo a la diferencia “en las redes sociales de los universitarios, había gente que decía como “usted es de la costa, si usted tiene universidad allá para qué se viene para acá” (G12); Leonardo añadió “a la gente le falta un poquito de entender como el comportamiento de las personas de otras regiones, por ejemplo, en la forma de hablar. Pues, nosotros tenemos ciertas palabras que utilizamos, que para nosotros no están mal, pero, para gente de Bogotá sí [...] nuestros compañeros decían que estaba mal, y “no se dice así, ¿por qué dicen eso así o por qué ese comportamiento?, así no es porque acá no lo hacemos así” [...] y no es como decir “está mal”, sino que se dice diferente y ya” (G18).

Se habló de la existencia de estudiantes de todos los estratos sociales “lo de los estratos socioeconómicos, yo creo que eso sí lo valoran porque se supone que ese es el papel de la Universidad Nacional en ese punto, impulsar en los estratos socioeconómicos bajos la educación, para poder alzar el nivel social de ellos [...]. En Manizales la universidad tenía mucho

prestigio, entonces ahí no estudiaban solamente los pobres, sino también los más ricos de Manizales. Había mucha inclusión” (Manuel, G16).

Cristina agregó que en la Sede Palmira también se vivió ese ambiente de diversidad regional y socioeconómica “muy chévere que le permita a diferentes personas estudiar aquí, porque así como yo estudiaba con mi compañera que era de Puerto Asís-Putumayo, cuando estudiaba con la de Palmira era otro mundo diferente porque ella pues era de estrato 6 [...] y así todos convivíamos muy chévere [...]. No sentí en ningún momento discriminación para nada, eso te libera un poquito porque uno estudia tranquilo, “ay que si me están mirando tal cosa” [...], fue muy bacano esa parte de poder estudiar con otras personas de distintos lugares” (G20).

Por otra parte, también se mencionó la diversidad sexual, Catalina dijo “en cuanto a la sexualidad o a la libre expresión de cada uno como tal se refleja mucho. Acá en Arauca, es diferente porque tú no puedes salir desarreglado [...] Ese tipo de cosas, en cambio, en la ciudad es completamente diferente, en la universidad no estás ni preocupado por eso, ni pendiente de cómo te ves. Yo no andaba pendiente si mi compañero era gay o no era gay, o si tenía el pelo morado, eso era lo que menos me interesaba. Y si hay mucha diversidad de gays, lesbianas, eso se ve mucho ahora, y es chévere, a mí la verdad me parece bien que se muestren como son” (G15).

En la Sede Manizales la expresión de la diversidad sexual fue menos visible “no Manizales era muy conservador. [...]. Había diversidad sexual, pero digamos no era tan notoria” (Manuel, G16). Sin embargo pareciera que en la UN hay mayor apertura a la diversidad socioeconómica que a la diversidad sexual pues en el mismo discurso se encontraban palabras peyorativas frente a la diferencia “aquí en la universidad no, no se notaba mucho, de pronto uno que decía “ah no mirá ese, el rarito, no sé qué cosa” pero pues igual uno lo respetaba porque así es la universidad” (Ana Luisa, G21). Según Catalina se requiere trabajar en acciones afirmativas de equidad de género “mientras yo estuve no hubo ningún programa para la población LGBTI” (G15).

La UN es plural y diversa, alberga diversidad de posturas ideológicas y miradas del mundo, para Catalina “Los debates de política, de que si es de izquierda o de derecha, todas esas cosas se ven, hay gente particular en un grupo siempre hay alguien más interesado, inclinado hacia esas áreas, que son los que hacen parte de las revueltas, de cuando se hacen reunión de representantes, el representante cita a asamblea estudiantil, se escuchan cantidad de opiniones distintas” (G15).

La diversidad de posturas también se observó al interior de las disciplinas, por ejemplo Simón para el tema agrícola mencionó “está el que le gusta en el caso de los cultivos agrícolas el que le gusta ver todo plano y solamente una sola planta, y está el muchacho que tiene un pensamiento agro-ecológico que en un pedacito quiere meter de todo” (G19).

Santiago por su parte afirmó “creo que mucha gente valora la diversidad que tiene la universidad” (G12), Ana Luisa complementó “Yo creo que sí valora [la diversidad étnica] uno porque apoya todas esas reuniones cuando se forma el cabildo, da auditorios, recursos o lo que sea necesario para que estas reuniones se den y para que no se quede, digamos hacen eventos al sol, a la tierra, entonces también se está apoyando esto, realmente sí siento que lo apoyan y es de mucho valor el que hayan diferentes etnias es aprendizaje para todos” (G21).

Finalmente, en cuanto al impacto de la diversidad ésta contribuyó a que los estudiantes tuvieran una mirada más incluyente, en la que se reconocen las múltiples diferencias pero se aprecia a las personas como sujetos de derechos “[Me sirvió para] entender que no todos somos iguales y cosas así, y respetar las diferencias, que todos tienen derechos” (Santiago, G12); “estar en una universidad con tanta variedad, me volvió más sencilla y yo acepto a cualquiera, puedo interactuar con cualquier persona, de cualquier clase social, de cualquier tipo de población y no siento una diferencia, siento que todos somos iguales” (Catalina, G15).

Además aprender que Colombia es un país diverso y que no todas las personas tienen las mismas oportunidades “esa diversidad nos hace mirar otras realidades, otros contextos, otras personas. Entonces aprender a madurar en ese sentido de mirar la situación del otro, que no solamente cómo me ha tocado a mí le ha tocado al resto del mundo, sino que hay otros que han tenido mejores oportunidades, y otros que ni siquiera han tenido las oportunidades que uno ha tenido. Eso lo hace valorar más lo que uno tiene” (G9).

Interculturalidad

Definida como el conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto (MEN, 2013).

La interculturalidad implica el aprendizaje cultural que sucede entre las personas en ambientes diversos. La mayoría de entrevistados describieron

que en la UN se dan procesos de interculturalidad gracias a la diversidad cultural y a las múltiples oportunidades de encuentro e intercambio entre personas que provienen de distintos contextos, costumbres e incluso cosmovisiones. Este fue el caso de Ana Luisa “Uno llega a la universidad y se encuentra con personas de todas partes, Palmira es una sede que recibe de todas partes, es muy poca la gente que hay del Valle, las personas que están de otras partes del país son más. Ese encuentro de culturas, de personas y de lugares que uno no conoce, realmente es chévere [porque uno aprende mucho de ellos]” (G21).

Philip coincidió “Yo tuve compañeros que habían sido desplazados o que venían de culturas indígenas, del Caquetá, de la Guajira, de Riohacha, y pues es muy chévere tratar con ese tipo de personas porque son muy parecidos a mí, hay unos que manejan otra lengua, otra forma de pensar, yo conozco alguien de biología que sabe todo lo que ha visto casi las mismas asignaturas que yo entonces sabe lo mismo que yo sé, y aun así cree o sea tiene sus creencias que aprendió en el Amazonas, ejemplo que si te metes al río en cierta época de tu periodo menstrual y aparece un delfín rosado significa tal cosa, lo cree mucho y lo cree así como yo puedo creer en Dios y es muy chévere las creencias, la forma de hablar, la forma de pensar” (E7).

Los espacios que permitieron ese aprendizaje entre personas de distintas culturas fueron los salones de clase y la interacción diaria con personas de todas las regiones. También ayudó, los eventos que organizó el Área de Cultura tales como los Encuentros de regiones y la semana universitaria, los clubes de idiomas, los intercambios nacionales e internacionales, viajar a otros países, las salidas de campo, entre otros. Cristina comentó “nosotros nos reuníamos, hacíamos comida, entonces por lo menos en el Putumayo no conocen una papa aborrajada, o ellos hacían unas cosas cómo con banano; habían clases muy bacanas también que me gustaron mucho, cómo de biodiversidad y cosas así y al final del semestre hacíamos comidas, era muy chévere, entonces “ay mirá tan bacano” o en el mismo y a lo largo de la carrera iban expresando cosas de cada región, o nos sentábamos y “¿cómo se dice en tu región tal cosa?”(G20).

Catalina comentó sobre su experiencia “en la parte cultural sí, en una que otra ocasión, en la semana de la U, se hicieron muestras gastronómicas, bailes, con la misma gente que uno conoce en clases, que le cuenta a uno anécdotas, historias de otras partes, gente que uno piensa que nunca va a ver. Yo vivía con gente de San Andrés, hasta aprendí a hablar un poquito de ese idioma creole que ellos manejan. Tenía un compañero y él me enseñaba cositas. Me escribía en el celular “dónde estabas” pero en ese idioma y yo le contestaba” (G15).

En cuanto a los Encuentros de regiones organizados por el área de Cultura del Sistema de Bienestar Universitario comentaron que son espacios de intercambio “cada colonia mostraba lo cultural de ellos, por ejemplo, en la costa ponían pescado, se vestían de piloneras, la región andina mostraban los tamales, la lechona, se vestían de bambuco, la parte de la región de Nariño mostraba el cuy” (Manuel, G16); por una parte decían que quienes más participaban eran los estudiantes de PEAMA Orinoquia y los que menos de Caribe, por otra parte decían que la población que asistía más eran PEAMA y PAES, pero que los estudiantes de admisión regular poco aprovechaban estos espacios.

Miguel por su parte dijo “Pues yo me fui de intercambio a estudiar al exterior y también es una buena forma de hacer amigos. [En la UN] hay estudiantes del exterior, es una buena oportunidad de hacer un intercambio intercultural para las personas de Colombia que no tienen la oportunidad de ir al exterior, me han parecido muy buenos esos espacios” (E4).

Lucía mencionó que la interculturalidad vivida en la UN le permitió ampliar su visión de mundo, reconocer la diferencia y aceptarla “aquí uno nota que hay muchas diferencias de religión, pensamiento, comida. [Las diferencias en las regiones nos acercaban] porque cuando uno hablaba, [decía] es que mi familia hace tal cosa, o los domingos tal cosa, eso ayuda a entablar conversación, primero que todo con otros estudiantes, a tener tolerancia; cuando uno está en el colegio todos son iguales, pero cuando uno ya está en la universidad mira que hay como tantas formas de pensar y de ser, le enseñan a uno a reconocer la diferencia en el otro a convivir y respetarla” (G9).

Además les sirvió para valorar el conocimiento de las personas de otras culturas: “Me di cuenta lo grande que es Colombia y lo pequeño que es el mundo [...] afortunadamente viajando con las salidas de campo, cada salida de campo un profesor nos llevaba a resguardos indígenas y eso para entrar a un resguardo indígena era un protocolo incluso más difícil que ir a ver al presidente, no podíamos llevar ciertas cosas, no podíamos hablar de ciertas cosas y cuando tú te pones a hablar con esas personas del resguardo indígenas te das cuenta que ellos saben mucho, y que tu realmente con todos los libros que te has leído en la carrera no sabes nada” (E7).

Philip por su parte consideró que la interculturalidad no se vive en la universidad, y que sintió que no aprendió en esos espacios o que faltó más apoyo a esos procesos interculturales como en el caso de los raizales o de los indígenas, en cuyo caso se percibía que la academia desconoce y descarta los saberes ancestrales “Yo sé que con otros grupos como los

pastos hay un trabajo más grande, más profundo, pero el tema de los raizales es casi nulo en la Nacional [...] sería muy bacano por ejemplo con la universidad de Antioquia, nosotros ya logramos ofertar dos materias en tema de interculturalidad, allá se dicta clase de creole [y otro curso] de la cosmovisión raizal, es como vemos el mundo y para donde lo proyectamos y por qué somos así” (G13).

Mariluz añadió “Me ha decepcionado que siempre trata de como embestir ese conocimiento pero desmitifica o minimiza el conocimiento de las comunidades indígenas. Las comunidades indígenas también tenemos saberes, y así como la academia va e investiga a las comunidades, las costumbres y tradiciones, nosotros también tenemos muchas cosas que enseñar también [...]. No los valoran, ni sus tradiciones, de por qué se respeta el agua, por qué no se corta ese río, por qué se respeta y se cuida ese río. Son otro tipo de lógica en cuanto a saberes y conocimientos que no se entienden y que la academia trata de minimizar o no valorar, pero los antropólogos, los sociólogos si van a las comunidades a investigar y a poner al descubierto las comunidades” (E5).

Participación

La participación en el marco de la educación inclusiva hace referencia “a dar voz” a todos los miembros de la comunidad educativa (Sarto, 2009), e implica que el currículo y las actividades educativas contemplen las necesidades de todos los estudiantes y se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de la institución educativa (UNESCO, 2008).

La participación como característica de la Educación inclusiva pretende garantizar que los estudiantes sean escuchados y tenidos en cuenta. En las entrevistas hubo dos posiciones opuestas algunos concebían que sí hay espacios de participación y otros que no. Entre los espacios de participación, se habló de la representación estudiantil y de los mecanismos de evaluación para retroalimentar los procesos, Catalina expresó “Hay espacios donde te hacen encuestas de la U, llegan muchas encuestas al correo, pero hay gente que no le importa, yo siento que hay muchos que no contestan, por físico gusto o por física pereza. Si hay la oportunidad que nos escuchen, están el representante de los estudiantes, que para eso se eligen. Siento que sí escuchan las necesidades, solamente que de pronto si a ti te hacen una encuesta y dicen “Bienestar está divulgando una encuesta para que tú digas lo que tú quieres decir” si no la contestamos ya es problema de nosotros como estudiantes, no tenemos como forma de quejarnos. Pero la universidad sí es muy pendiente y los docentes también” (G15).

Otras personas dijeron que aunque estos mecanismos existían no servían y que sentían que no eran realmente escuchadas y atendidas las peticiones de los estudiantes, Simón comentó “Participación hay, una cosa es que sí los escuchen o sirva para algo [...]. Cuando yo te comentaba en el tema de los presupuestos de los laboratorios, digamos ahorita está fresco aquí [en Palmira], pero hay momentos donde hace mucho calor entonces los estudiantes decían por qué no ponen un ventilador, eso hace más amena la clase, un aire acondicionado, la respuesta era no hay presupuesto y ya, y ni siquiera la miraban, por eso decía los muchachos participan, pasan la solicitud, hacen el proceso pero pues hasta ahí llega” (G19).

Para Erik, los estudiantes solo eran escuchados cuando hacían protestas masivas por lo que sugería que la UN estuviera atenta a las peticiones de la comunidad estudiantil de manera más continua “Asistí cuando lo de la reforma, y la protestas y lo que yo veía es que nos escuchaban cuando ya todo el mundo se alzaba, no escuchan a tiempo a los estudiantes que son los que viven directamente la U, ojalá vieran una o dos veces al semestre qué problemas hay y cómo se pueden mejorar, no todo lo que digan los estudiantes sino siguiendo unas políticas de la U, pero que escuchen y les pongan atención a los estudiantes en cosas que se puedan mejorar. Las ideas que tienen los estudiantes son muy buenas y sería bueno que la U los escuche a tiempo” (E6).

Lucía agregó que no solo es un tema de la UN, sino también de que los estudiantes han perdido terreno y no defienden sus derechos “[...] también siento que la universidad ha cambiado mucho, en el sentido en que los estudiantes antes eran más activos en cuánto a exigir no nos quiten esto, o sea ahora miro como los estudiantes que entran son más sumisos. De pronto no conocen como era antes y de hecho también hay un problema, el examen de admisión es una exigencia y es difícil pasar, entonces con los cupos se están quedando a veces los estudiantes de colegios privados de acá de Medellín, entonces ellos tienen otro contexto y no ven la necesidad de transporte que antes había un bus que iba al metro por el centro en las horas de la noche [...]. Los estudiantes como que lideraban, hablaban en una asamblea, “no, no nos quiten esto”, “tenemos derecho a tal”, [ahora] como que hay mucha conformidad [...]. Antes había restaurantes y establecimientos que prestaban un servicio más económico para todos, en cambio ahora esto es increíble que un jugo \$5.000 o sea hay estudiantes que la verdad no tienen ni \$500 para el día, a duras penas para el pasaje. En ese sentido ha cambiado la universidad, como más conformismo, como la mayoría de estudiantes que vienen de bajo nivel socioeconómico, y para otro tipo de estudiantes, más como para las minorías diría yo (G9).

Rafael, habló del valor que tienen los mecanismos de protesta, como espacios de participación y de compromiso con la universidad “A nosotros nos tocó el paro del 2011, que fue el de la Ley 30. Los mismos profesores le decían a uno mira hay mucho que hacer tenemos clase y todo pero si quieren hoy no hacemos, y se llevan trabajo para la casa, pero vayan a esos comités estudiantiles, pues vayan porque son ustedes los que tienen que mirar. Por ese lado era chévere, obviamente también muchos amigos, muchos compañeros hablaban del tema y uno estaba enterado [...] en el correo también como está el tema de representación estudiantil y los comunicadores oficiales, entonces uno va viendo todos los puntos de vista. Yo [creo que] desentenderse tanto de lo que pase no es tan bueno [...]. Todo el mundo tiene una opinión, hay unos que están a favor, otros que están en contra, pero uno lo discute y se generaban espacios, entonces se reunía en un salón gigante toda la gente que quisiera, y eran profesores, se les llevaban propuestas y demás [...] Yo siento que sí [sirvió] en el paro del 2011, pues claramente porque esa Ley se pospuso al menos” (G8).

Para finalizar, el componente de la participación dentro del enfoque de educación inclusiva es uno de los que más se debería fortalecer y es el que puede retroalimentar los otros cuatro componentes. Si bien no se pueden desconocer los mecanismos de participación existentes, es necesario prestar atención para escuchar realmente la voz de los estudiantes y sus peticiones.

Limitaciones

Durante la realización del estudio se encontraron algunas limitaciones que vale la pena mencionar. Contar con una sola cohorte de estudio para realizar la evaluación del impacto, no permitió el uso de métodos estadísticos más sofisticados para llevar a cabo la medición de asociaciones y el estudio de otros fenómenos de interés, debido al bajo número de estudiantes con el que se contó. Se sugiere que para estudios posteriores se incluya una mayor cantidad de cohortes que permitan utilizar modelos estadísticos para predecir comportamientos, o estudiar el efecto de traslados de programas y sedes, entre otros.

La información existente de las cohortes para la evaluación de proceso, PAES Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia y PEAMA Sede Tumaco, no permitió la realización de análisis de mayor profundidad acerca de estas poblaciones, debido al poco tiempo que llevan en funcionamiento estos programas.

Los estudiantes que ingresaron a través del PEAMA Sede Amazonia, fueron quienes tuvieron una menor participación tanto en las entrevistas, como en los demás instrumentos: “Escala para evaluar el impacto de los programas PAES y PEAMA”, “Cuestionario para admitidos no matriculados”, “Cuestionario para Egresados PAES-PEAMA” y “Cuestionario estudiantes que han desertado”. Hubiera sido importante tener más participantes con el fin de contar con mayor información que facilitara la identificación de focos de mejora que contribuyeran a la implementación de acciones concretas en las Sedes.

En cuanto al estudio del fenómeno de la deserción, se encontró una debilidad institucional relacionada con la falta de información actualizada de los estudiantes que han desertado, razón por la cual fue difícil contar con una tasa de respuesta alta en el instrumento “Cuestionario estudiantes que han desertado”, así como la realización de entrevistas a dicho grupo de estudiantes, los cuales hubiesen permitido obtener información precisa sobre las dificultades que tuvieron para continuar con sus estudios.

Se identificó que la Universidad no cuenta con información actualizada de sus egresados, por lo que al momento del estudio se desconocía si

quienes “completaron su ciclo de estudios”, ya habían o no realizado sus ceremonias de grado y la caracterización de los mismos. Es decir, sus datos de contacto actualizados, ciudad de residencia, si habían o no realizado estudios de posgrado, rangos salariales, entre otros.

También existe una falta de una cultura de participación en investigaciones, la cual se evidenció en el proceso de recolección de información, debido a que tomó mayor tiempo del planeado por el número de solicitudes que se debió enviar y la baja tasa de respuesta en los instrumentos, que fue mayor para algunos instrumentos.

Conclusiones

Los programas de Admisión Especial PAES y PEAMA despiertan un gran interés a nivel institucional. Lo anterior, teniendo en cuenta que la mayoría de estos programas fueron creados para fomentar el acceso con equidad a las personas con situación de vulnerabilidad étnica, socioeconómica y social en todo el territorio colombiano. A partir de su creación, desde instancias académicas y de bienestar universitario se han venido implementando diversas acciones afirmativas con el fin de favorecer la permanencia de los estudiantes que ingresan a través de estas admisiones.

Al analizar el impacto de los Programas de Admisión Especial PAES se encontró que en cumplimiento de sus objetivos, éstos sí promovieron el acceso en condiciones de equidad, a los estudiantes bachilleres que se presentaron a través de los programas PAES integrantes de Comunidades Indígenas; Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal, y municipios Pobres, quienes ingresaron mínimo al 2% de los cupos ofrecidos por cada programa curricular en las Sedes Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira. En el caso de los estudiantes admitidos a través del programa PAES Mejores Bachilleres, también se cumple el objetivo de atraer bachilleres destacados por su calidad académica.

En cuanto al impacto en la etapa inicial del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica PEAMA la mayoría de los admitidos en la Sede Amazonia residían en los departamentos Amazonia y Putumayo; en la Sede Caribe del Archipiélago en el departamento de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y en la Sede Orinoquia en los departamentos de Arauca, Casanare y Guainía, alcanzando parcialmente este objetivo del programa. Con relación a la etapa de movilidad, solo el 57.3% de los admitidos a través de los programas PEAMA lograron la movilidad, es decir un poco más de la mitad de los admitidos, por lo que en este caso también hubo un cumplimiento parcial de este objetivo.

Frente a la etapa final del PEAMA, se observó que aunque hubo algunas excepciones, en la mayoría de los casos el retorno no se promovió, evidenciando así un incumplimiento a este objetivo del programa. Consecuencia de esto, solo el 20% de los egresados por este tipo de

admisión, regresó a trabajar en la región de origen, aportando al desarrollo y progreso de la misma.

Los estudiantes admitidos PAES y PEAMA ingresaron a la UN con la motivación de mejorar sus condiciones de vida y la de sus familias, escogieron a la UN porque se ajustaba a sus necesidades económicas y por el reconocimiento a nivel nacional e internacional de la Universidad en cuanto a la calidad de sus programas académicos, y porque podían estudiar el programa curricular que habían escogido.

Los programas de Admisión Especial PAES y PEAMA son divulgados permanentemente en las diferentes regiones del País, en algunas de ellas incluso se regala el PIN de inscripción para presentarse a la UN. Realizar visitas a los colegios donde tienen cobertura estos programas y dar la información de la existencia de dichos programas y sus beneficios directamente a los estudiantes de grado 11, fue más efectivo que brindar dicha información a los rectores de los colegios para que fueran ellos quienes informaran a los estudiantes.

En cuanto a la admisión de los programas de admisión especial PAES y PEAMA, se puede concluir que en la cohorte de estudio el índice de absorción por este tipo de admisión fue mayor para la admisión especial (13,6% PAES y 14,6% PEAMA), comparado con el de la admisión regular (9,1%). En este sentido, presentarse a la UN por un programa PAES o PEAMA aumentó en un 75,7% o en un 64,5% respectivamente, las posibilidades de ser admitido, comparado con los que se presentaron de manera regular. Además ser admitidos a la UN les generó un sentimiento de orgullo y satisfacción a los admitidos.

Tanto los programas PAES como PEAMA admitieron más hombres que mujeres, debido a que dos terceras partes de los admitidos fueron hombres. Para el caso del Programa PEAMA, la diferencia entre ambos sexos se incrementa en un 5% a favor de los hombres. En este sentido, las mujeres que se inscriben por programas PAES tienen menores posibilidades de entrar a la UN comparativamente con los hombres, y estas posibilidades se reducen aún más, si lo hacen a través del PEAMA Sede Orinoquia.

El Programa PAES Mejores Bachilleres que promueve la excelencia académica fue el que menor número de mujeres admitidas tuvo (32,1%), evidenciando las diferencias que se reciben en la formación básica media tanto hombres como mujeres. Aunque el programa Mejores Bachilleres

de Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal fue el que más mujeres admitió, solo alcanzó un 36,8%.

Los programas PAES y PEAMA de la UN promueven el ingreso de estudiantes de contextos vulnerables y de regiones apartadas o de aquellas con dificultades de acceso a la educación superior, como parte de los mecanismos implementados para promover una mayor equidad de oportunidades de acceso a la educación superior. Este propósito se cumple al permitir la competencia equitativa en el examen de admisión y poder ingresar con puntajes más bajos, así como al tener costos equitativos de la matrícula, ya sea pago mínimo de la matrícula en el caso de PAES, o al pagar un monto proporcional a los ingresos y condiciones de la familia en el caso de PEAMA.

Los Programas PAES y PEAMA son complementarios al beneficiar a poblaciones con diferentes condiciones de vulnerabilidad y con excelente rendimiento académico. Estos admitidos proceden de diferentes regiones del País y de municipios distintos a los de los admitidos regulares, logrando una cobertura nacional y diversa en los aspectos cultural, regional y socioeconómico.

La vulnerabilidad socioeconómica fue una variable común en los aspirantes y admitidos a través de los programas PAES y PEAMA. Las tres principales razones de los admitidos en el 2011-1 para no matricularse fueron: la falta de recursos económicos para el pago de la matrícula y para su sostenimiento, haber sido admitido a una carrera diferente a la que querían estudiar y no haber recibido información clara, ni oportuna para hacer el proceso de matrícula.

Aunque la mayoría de los admitidos a los programas PAES y PEAMA tenían entre 16 y 20 años al momento del ingreso, se logró identificar que algunos de ellos ingresaron con tan solo 15 años y otros, incluso tenían 38 y 39 años, lo cual implica esfuerzos institucionales diversos para favorecer la permanencia de dichos estudiantes.

La Sede Bogotá recibió aproximadamente el 50% de los admitidos de cada uno de los programas PAES y PEAMA de la cohorte de estudio, mientras que la Sede Manizales y Palmira fueron las Sedes que menor número de estudiantes recibieron con aproximadamente un 9% por cada tipo de admisión. En cuanto a las Sedes de Ppresencia Nacional, la Sede Orinoquia fue la que más admitidos tuvo y la Sede Caribe la que menos. Esto implica que las sedes Bogotá y Orinoquia fortalezcan sus acciones de acompañamiento

para los estudiantes PAES y PEAMA con el fin de favorecer la adaptación de sus estudiantes tanto a la vida académica como a la vida universitaria. No obstante, todas las Sedes deben mejorar el acompañamiento que brindan a estas poblaciones.

Ingeniería fue el área que mayor interés despertó en los admitidos a través de los Programas PAES, la Facultad de Minas de la Sede Medellín fue la que más admitidos tuvo seguido por la Facultad de Ingeniería de la Sede Bogotá, en contraste con la Facultad de Ingeniería y Arquitectura en la Sede Manizales que fue la que menor número de admitidos tuvo. Para los PEAMA, las ingenierías son las que mayor oferta de programas curriculares tenía, por lo que por esta razón tuvieron el mayor número de admitidos, el mayor número fue en la Facultad de Ingeniería en Bogotá, y el menor en la Facultad de Ciencias Humanas Bogotá.

La deserción fue menor para los que ingresaron a través del Programa PAES (del 43%), y mayor para quienes lo hicieron por medio del Programa PEAMA (del 57%), lo cual evidenció que casi cerca del 50% de los que ingresaron con la ilusión de tener un título profesional no lo lograron. De los estudiantes que lograron graduarse, se encontró que el 27% de los que ingresaron por Programas PAES y el 14% de los PEAMA obtuvieron su título. Para el 2016-3, el 30% de los estudiantes matriculados por Programa PAES y el 29% de PEAMA continuaban siendo estudiantes.

El Programa PEAMA Sede Amazonia tuvo la mayor deserción (63%) de todos los programas de admisión especial, seguida por el PEAMA Sede Caribe (58%), y por el PAES Comunidades Indígenas (57%). En estos tres casos, la deserción se encuentra por encima de la deserción de estudiantes regulares que fue del 44,2%. Para el programa PAES Mejores Bachilleres de Municipios Pobres la deserción fue del 33% y aunque está por debajo de la deserción de estudiantes regulares, sigue siendo alta para el esfuerzo institucional frente a la admisión regular. El Programa PAES Mejores Bachilleres a pesar de ser un programa de excelencia académica tuvo una deserción del 27%, lo que deja ver que pese a que tienen las habilidades académicas, estos estudiantes no logran su objetivo académico.

Otro aspecto importante relacionado con la deserción, fue identificar el tipo de deserción que tuvieron los estudiantes. El 30,6% de admitidos a través de Programas PAES y el 45,2% a través del Programa PEAMA, desertaron por razones académicas, es decir por tener un PAPA menor a 3.0 y en la mayoría de los casos se dio en el primer semestre. Los demás estudiantes,

se fueron por razones no académicas, es decir, por motivos económicos o falta de identidad con el programa curricular que estaban cursando, estudiaron entre 4 y 6 semestres máximo y decidieron irse, aun cuando tenían un buen promedio.

Se encontró que adaptarse a la ciudad y a la universidad fue uno de los retos que enfrentaban los estudiantes para poder permanecer; las personas que no lograban adaptarse tenían más riesgo de desertar. La adaptación a las ciudades más pequeñas o a las SPN fue más fácil que a las ciudades como Bogotá y Medellín. En cuanto a la adaptación a la UN, la exigencia académica representó un choque fuerte, sobre todo en las sedes andinas, aunque en las SPN también comentaban que había clases que en ese momento les eran difíciles. Para la adaptación a la ciudad y a la UN fue importante contar con o construir redes de apoyo, por ejemplo tener grupos de amigos y grupos de estudio.

Además se hizo evidente que la población de PAES y PEAMA tiene vulnerabilidades académicas y económicas, que según los resultados obtenidos en el estudio, no están siendo atendidas en relación con la necesidad, cuando sería importante una atención diferencial y mayores apoyos por parte de la UN. De hecho las principales debilidades que se mencionaron de los programas de admisión especial fue la falta acompañamiento de la UN y de apoyos para su sostenimiento.

La vulnerabilidad académica con la que ingresaron estos estudiantes, fue generada por los vacíos en sus bases académicas del colegio, y a pesar de haber realizado nivelaciones al momento de ingresar a la UN, dichas nivelaciones aunque son importantes no fueron suficientes. En el caso del programa PEAMA, aunque tiene una etapa inicial en la SPN con menos carga académica y clases personalizadas, tiene un 50% de su deserción en el primer semestre y su deserción académica fue del 45,2%, lo que sugiere que las condiciones académicas que ofrece este tiempo no son suficientes para que los estudiantes se nivelen y que amerita se diseñen estrategias pedagógicas orientadas a la permanencia. En el caso de los programas PAES la vulnerabilidad académica general fue menor que la del PEAMA, sin embargo la deserción académica de los programas PAES fue de 30,6%, un 36% de los estudiantes que desertan lo hacen en primer semestre y no hay acciones que apunten a la permanencia de los PAES.

La vulnerabilidad económica pone en riesgo su permanencia, a pesar de los descuentos en la matrícula, el tema del sostenimiento en las ciudades

fue difícil para los estudiantes. Estas carencias económicas afectaban su desempeño, debido a que algunos estudiantes tenían que matricular la carga mínima de materias para trabajar o tenían que endeudarse.

La UN a través del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico del Sistema de Bienestar Universitario brindó apoyos para el sostenimiento a aproximadamente el 20% de los admitidos a través de los programas PAES y de los PEAMA en cada año. Las personas que pudieron acceder a estos apoyos reconocían el valor que tuvo por ejemplo la alimentación para que ellas pudieran continuar estudiando. Sin embargo, los apoyos no son suficientes pues la demanda fue mucho mayor que la oferta. Además, algunas personas manifestaron que una cuestión que les impidió acceder a los apoyos fue la inequidad en la asignación de los PBM, debido a que consideraban que los criterios para el PBM de PAES y PEAMA deberían reconsiderarse, pues no es igual haber estudiado en un colegio privado o tener propiedades, en regiones apartadas que en las ciudades.

El impacto que tuvo ingresar por los programas PAES y PEAMA sobre el bienestar de las personas que lograron permanecer en la UN, permitió evidenciar que la universidad impactó positivamente en su bienestar (social, emocional, personal y físico), y en su formación académica a aproximadamente 60% de los participantes. El porcentaje de impacto en general fue ligeramente mayor para los PAES que para los PEAMA, pese a que para estos segundos los esfuerzos institucionales son mayores.

En cuanto a los resultados por Sede Andina, la que tuvo mayores porcentajes de impacto fue la Sede Manizales y la que tuvo los menores porcentajes fue la Sede Palmira. La dimensión de mayor impacto fue el componente académico (69% PAES y 66% PEAMA), y la menor la dimensión de bienestar material (42% en ambos grupos); esto último corrobora la debilidad de la falta de apoyos para el sostenimiento dadas las necesidades existentes en la población.

Con relación al aporte de cada una de las Áreas del Sistema de Bienestar Universitario para las distintas dimensiones de bienestar del instrumento Escala de impacto de los programas PAES y PEAMA y a la permanencia de los estudiantes; se encontró que participar por lo menos 1 año en las áreas de Cultura y Actividad Física y Deporte o por lo menos 2 años en las áreas de Salud, Acompañamiento Integral y Gestión y Fomento Socioeconómico, estuvo asociada a graduarse o a continuar estudiando. Esto indica que se debe fomentar la participación prolongada en estas últimas áreas.

El porcentaje de egresados de los programas de admisión especial es bajo en PAES (27%), y mucho menor en PEAMA (14%), en comparación con la admisión regular (48%). Los programas con mayor egreso fueron PAES Mejores Bachilleres (46%), y Mejores Bachilleres de Municipios Pobres (34%), mientras los programas con menor egreso fueron PEAMA Amazonia (7%), PAES Comunidades Indígenas (12%), y PEAMA Caribe (12%). La mayoría de los egresados lo hicieron en el sexto año de haber ingresado a la universidad. En cuanto a las notas se encontró que el egreso estaba asociado a un PAPA mayor a 4.0, mientras que un PAPA entre 3.0 y 4.0 estaba asociado a continuar siendo estudiantes después de seis años. El retraso para graduarse estuvo asociado con las dificultades económicas y académicas de los estudiantes, y hace visible la necesidad de mayor acompañamiento para los estudiantes.

A pesar de que pocas personas se han graduado, al indagar por la ocupación actual de los egresados se encontró que la mayoría de quienes participaron en la investigación se encuentran trabajando y se desempeñan en su profesión (38 personas); además una tercera parte de ellos han realizado estudios de posgrado o los están cursando (17 personas), con el fin de mejorar su cualificación profesional.

El impacto de los programas PAES y PEAMA en el egreso, tanto a nivel personal, familiar y regional, permitió evidenciar que haberse graduado de la UN les generó satisfacción personal y agradecimiento con la universidad, además contribuyó a su desarrollo personal y profesional. La universidad les aportó a su crecimiento como personas con mirada crítica, les permitió ampliar su visión de mundo y construir un sentido social. La participación y la diversidad, características de la Educación inclusiva, estuvieron relacionadas con el desarrollo personal.

En cuanto al desarrollo profesional la UN les permitió adquirir experiencias para su vida laboral y les posibilitó mejorar sus condiciones de vida. Con respecto al impacto sobre su formación académica, se encontró que la universidad les permitió desarrollar competencias de análisis, resolución de problemas, lectura crítica y búsqueda de información confiable, principalmente.

Para las familias de los estudiantes admitidos a través de los programas PAES y PEAMA la UN les brindó Bienestar Personal, para ellos fue un orgullo que sus hijos e hijas se hubieran graduado de la UN. En algunos casos se trató de la primera persona profesional de la familia que convirtió

en un ejemplo para sus hermanos. Lo anterior causó que las condiciones económicas de las familias hubiesen mejorado, debido a los ingresos de su trabajo como profesionales.

Con relación al impacto en las regiones, en general estos programas han promovido la formación profesional en estos lugares, el hecho de contar con egresados que en muchas ocasiones cumplen el papel de embajadores motiva a los jóvenes de sus municipios a estudiar y les demuestra que sí es posible ser profesionales de la UN. Además se mencionó que otra forma de impactar en sus regiones ha sido aportar una mirada diferente de la realidad del país desde lo que ellos aprendieron, así como su propia perspectiva se ha ampliado intentan transmitir eso, y aportando al desarrollo.

En los casos que los que los egresados han retornado a sus regiones, el impacto se ha dado a través del aporte que desde el rol profesional hacen para resolver los problemas de sus ciudades y mejorar la economía de la misma. Incluso, en los casos en los que no han retornado, algunos egresados piensan en aportar a sus regiones a través de proyectos, cosa que ya algunos egresados hicieron como parte de la condonación de los préstamos que tuvieron para estudiar.

Acerca del retorno se encontró que solo una tercera parte de los graduados han regresado a sus regiones; una quinta parte planeaba volver ya sea a corto, mediano o largo plazo después de haber estudiado su posgrado o haber logrado una buena experiencia laboral. Aunque existen otros egresados que no planean regresar, sí tienen intenciones de realizar proyectos para la región y un 10% ni planea regresar, ni aportar a su región. Este panorama coincide con una de las debilidades que se mencionó de PEAMA, que no se promueve el retorno. Sin embargo se debe destacar que existe la intención de regresar o aportar a las regiones en la mayoría de los casos y que eso abre la posibilidad de que iniciativas que promuevan el retorno puedan ser exitosas.

Si se observan los programas PAES y PEAMA desde la perspectiva de la educación inclusiva, en la admisión los programas sí brindan condiciones de equidad para el acceso a la educación sin embargo hacen falta acciones durante la permanencia que permitan el aprovechamiento de esa oportunidad. Si bien los estudiantes y egresados de estos programas reconocen la equidad y la calidad de la educación en la universidad, valdría la pena preguntarse qué procesos pedagógicos de calidad hacen falta para impedir que gran parte de quienes ingresan por admisión especial terminen excluidos por su vulnerabilidad académica.

En cuanto a la interculturalidad y la participación hubo posiciones encontradas, algunos consideraban que la UN propicia estos procesos y los valora, mientras que otros manifestaban que no se dan a cabalidad. Con respecto a la diversidad hubo consenso en que la UN es diversa en términos culturales, regionales, socioeconómicos e ideológicos y que los programas de admisión especial contribuyen a esto; sin embargo, se evidenció que falta apertura ante la diversidad sexual.

La diversidad aportó a que los egresados construyeran una mirada más incluyente, en la que aunque se reconocen las múltiples diferencias entre todos los estudiantes, se aprecia a las personas como sujetos de derechos y se es consciente de las inequidades existentes. La participación también contribuyó a la construcción de la mirada crítica en los egresados y la interculturalidad a ampliar su visión de mundo.

Recomendaciones

Partiendo de los hallazgos del presente estudio, se hace necesario realizar una revisión a la normatividad que reglamenta los programas de Admisión especial tanto PAES como PEAMA, debido a que sí bien es cierto existe un acceso equitativo para estas poblaciones vulnerables, también lo es, que más del 50% de los que ingresan, desertan por razones académicas y no académicas. Para que se logre realmente el objetivo de una educación inclusiva, la apuesta debe ser reglamentar políticas con acciones afirmativas que aborden la admisión, la permanencia y el egreso, y no solamente una de estas etapas.

Si mediante admisión regular ingresa un alto número de estudiantes en situación de vulnerabilidad, hacerlo mediante admisión especial hace que dicha situación de vulnerabilidad con la que llegan se aumente, debido a que se pone a prueba no solo por sus condiciones económicas, sino que también las habilidades personales, familiares y sociales para superar los nuevos retos que exige enfrentar el nuevo reto académico. En este sentido, se deben fortalecer las acciones afirmativas para apoyar la permanencia de los estudiantes que ingresan a través de los programas PAES, al igual que como se ha venido haciendo con los admitidos a través de los programas PEAMA.

Se recomienda que los programas del Sistema de Bienestar Universitario se implementen de manera permanente y continua para que así se facilite la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades para la vida, que se suspendan las actividades puntuales, aisladas y sin seguimiento que se vienen realizando y que en las que no es posible realizar un seguimiento (ejemplo los talleres específicos), debido a que dichas acciones no generan un impacto en los estudiantes. Se hace necesario que los estudiantes que ingresan a través de los programas de admisión especial PAES y PEAMA participen de manera obligatoria en los programas de permanencia ofrecidos por la Universidad, y que éstos se desarrollen a través de niveles y durante todo el tiempo que cursen su programa curricular.

Se hace necesario además, crear apoyos específicos para los estudiantes PAES y PEAMA, así como fortalecer los apoyos económicos y las actividades del programa Acompañamiento a la Vida Universitaria que apunten a

la permanencia de los estudiantes PAES y PEAMA. Se requiere de manera prioritaria fortalecer estos apoyos para quienes ingresan a través de los programas PAES Comunidades Indígenas y PEAMA Sede Amazonia y Caribe, ya que son quienes tienen mayores porcentajes de deserción y menores porcentajes de egreso.

El Sistema de Acompañamiento Estudiantil (SAE), debe revisarse, evaluarse y mejorarse, debido a que se han identificado diversas dificultades tanto en el componente académico, como en el de bienestar, en lo que tiene que ver con su implementación. Se evidenció desconocimiento por parte de la comunidad docente, administrativa y estudiantil de este Sistema, lo cual ha dificultado el cumplimiento del objetivo con el que se creó.

Desde el Sistema de Acompañamiento Estudiantil (SAE), es necesario construir estrategias pedagógicas, principalmente para los tres primeros semestres, con el fin de favorecer la permanencia. La labor de los Tutores docentes es clave para brindar apoyo y direccionar al estudiante a las distintas dependencias, en este sentido esta labor se tiene que revisar y se deben implementar las respectivas mejoras. Es necesario que los profesores manifiesten a los estudiantes que van a acompañar, su interés de desarrollar dicha actividad, por ejemplo a través de un correo, que pueden contar con ellos, así los estudiantes sabrán a quién recurrir para que los apoyen en momentos decisivos.

La sensibilización de los profesores, monitores y tutores frente al impacto que pueden tener en la permanencia de los estudiantes de poblaciones con vulnerabilidad como los estudiantes PAES y PEAMA sería deseable; tomando como insumo este mismo estudio, sus cifras e historias de vida.

Para el caso de los admitidos a través de los programas PEAMA, se requiere realizar un análisis a profundidad de la deserción en los primeros semestres, con el fin de identificar las causas específicas. También es importante fortalecer el acompañamiento en la etapa inicial y en el primer periodo académico de movilidad a la Sede Andina, debido a que estos momentos son cruciales en la adaptación del estudiante, por lo que se requiere brindar información y orientación oportuna sobre trámites y aspectos claves de la sede y la ciudad, antes, durante y en la primer matrícula de inicial o de movilidad; así como realizar seguimiento individual y grupal que permita identificar barreras o dificultades que estén enfrentando los estudiantes para darles solución de manera oportuna y pertinente. Además se requiere brindar monitorías y tutorías, pues en dicha etapa se requiere de un acompañamiento más personalizado para adquirir las herramientas para permanecer.

Es importante que el Área de Acompañamiento Integral haga seguimiento al proceso de adaptación de los estudiantes admitidos a través de PAES y PEAMA, incluso después de la inducción. Específicamente para los admitidos por el programa PEAMA se debe prestar más acompañamiento en el proceso de movilidad entre la SPN y SA, que aunque se han realizado grandes esfuerzos desde el año 2012 en los que se hicieron guías para los estudiantes foráneos, procedimientos estandarizados, instructivos, videoconferencias, formatos de caracterización, talleres presenciales en las SPN, videos de estudiantes compartiendo su experiencia, entre otros; no se ha logrado disminuir las dificultades que se experimentan en esta etapa.

En razón a lo anterior, una opción es crear un espacio virtual (página web, repositorio de información o curso virtual), en el que se deje la información general que se viene trabajando y se actualice cada periodo académico la información específica, para que sea de fácil consulta tanto para los estudiantes que hacen movilidad, como para los profesionales que los van a acompañarlos. En este sentido, otra recomendación que se hace a las sedes tanto andinas como de presencia nacional, es que lean todo el material que se comparte y que lo usen como insumo para el diseño de las actividades de cada uno de los programas de las áreas del Sistema de Bienestar Universitario, en especial del área de Acompañamiento Integral.

Es importante formar tanto a los equipos de las sedes como a los estudiantes admitidos a través de los programas especiales de admisión PAES y PEAMA en la corresponsabilidad. Se hace necesario que los beneficiarios de los diferentes apoyos socioeconómicos del Sistema de Bienestar Universitario reciban permanentemente capacitaciones en valores, habilidades sociales y para la vida que les permitan crecer y ser personas responsables y conocedores de los derechos que tienen, y también que sean conscientes que para ejercerlos se deben cumplir con unos deberes.

A los estudiantes admitidos a través de los programas de admisión especial, se les invita a revisar constantemente su correo electrónico, leer toda la información que se les comparta, y a tener un rol activo en su vida académica. Es importante, que sean los protagonistas de su propia historia y que participen de las actividades académicas y de bienestar que se han diseñado para ellos, con el fin de que adquieran las herramientas para que así sea más fácil resolver cualquier situación que se les presente de manera oportuna.

Para los estudiantes que son beneficiarios de los apoyos del área de Gestión y Fomento Socioeconómico, se les recomienda cumplir con lo establecido en la reglamentación de cada uno de ellos y en el compromiso

ético institucional. El no hacerlo por aparentemente ser solidarios con sus compañeros, ocasiona un incumplimiento a la normatividad, a sus valores e incluso genera temas de carácter legal, pues con esa situación pueden poner en alto riesgo la vida de los estudiantes que no tienen asignados los apoyos, en especial en caso de una situación imprevista u accidente. Se sugiere además monitorear la entrega de los apoyos y fortalecer el seguimiento a la entrega de los mismos, con el fin de prevenir posibles actos de corrupción o manejo ilegal de apoyos.

Es necesario crear programas especiales de acompañamiento y seguimiento para la primera matrícula los estudiantes PAES y PEAMA y para el primer semestre de movilidad de los estudiantes del PEAMA. Esto debido a que en estos semestres, se experimentan los mayores cambios y principales retos, los cuales enfrentan a los estudiantes, con situaciones emocionales que requieren ser resueltos para favorecer la adaptación.

Se requiere continuar realizando acciones que contribuyan a la construcción de redes de apoyo como el Plan Par, eso sí enfocado a la adaptación a la ciudad y a la vida universitaria. La apuesta sería que a partir de la segunda matrícula tanto en etapa inicial como de movilidad, cuando el estudiante tenga desarrolladas las habilidades mínimas para la vida universitaria, cuente con un par que lo oriente y apoye.

Frente a los apoyos socioeconómicos, se sugiere crear apoyos específicos para estudiantes PAES y PEAMA que mitiguen su vulnerabilidad económica, debido a que el estar lejos de sus familias aumenta la vulnerabilidad. Pues pese a que los apoyos institucionales son escasos y hay una alta competencia, se encontró que en algunos casos existen apoyos de alcaldías locales a las Sedes Andinas, destinadas únicamente a estudiantes procedentes de municipios específicos, por lo que los estudiantes por admisión regular cuentan con mayores posibilidades de apoyos externos.

En razón a lo anterior, se sugiere que cada una de las sedes, realice gestiones con las alcaldías y gobernaciones de los municipios y departamentos de sus zonas de influencia, para de esta manera, consigan más apoyos económicos para los estudiantes que tengan mayor vulnerabilidad.

De acuerdo a los hallazgos del estudio, se sugiere que se revisen los criterios para calcular el Puntaje Básico de Matrícula, con el fin de que sean equitativos para los estudiantes de los programas PAES y PEAMA, pues las condiciones de vida en un municipio son bien distintas a las de las ciudades.

En cuanto a la relación con el ICETEX, se sugiere gestionar mayores plazos para el pago de los créditos, puesto que las personas que ingresan a través de los programas PAES y PEAMA duran más semestres estudiando, por lo que esta ayuda se vuelve contraproducente al finalizar la carrera, pues les empiezan a cobrar los créditos aun siendo estudiantes de la universidad.

Los procesos de divulgación también requieren ser mejorados. Se conoce que una estrategia utilizada por la Universidad es entregar el PIN gratuito a los rectores de los colegios de los municipios, se sugiere que se solicite a los colegios, los listados de los mejores bachilleres y que la UN pueda realizar la validación de dicho criterio y otorgar directamente al estudiante la inscripción.

También se hace necesario fortalecer los procesos de divulgación en los colegios, debido a que la información que ellos obtienen es parcial y en algunos casos, no corresponde a la realidad, debido a que les dicen que con el PIN obtienen todo (matrícula y sostenimiento), gratis en la UN. En cada sede se requiere socializar los programas PAES y PEAMA, esto ayudaría a disminuir las barreras que existen para el ingreso a la UN.

Es importante fortalecer el retorno de los estudiantes, en su último semestre de prácticas, y de los egresados a sus regiones; para esto sería importante que las SPN en el momento del retorno retomen el contacto y se lleven a cabo acciones como establecer contactos con lugares para realizar las prácticas profesionales o tener bolsas de empleo regionales para conectar a los egresados con las ofertas de empleo locales, por ejemplo.

Con respecto a la evaluación del impacto de los programas de admisión especial es importante seguir usando periódicamente el instrumento de Impacto que resulta como producto de esta investigación para hacer seguimiento a las cohortes en cada sede, especialmente en Palmira. Se sugiere incluir dos ítems que permitan diferenciar las personas que han recibido apoyos socioeconómicos de la UN y las que los han necesitado; esto permitiría hacer un análisis más preciso de la dimensión de Bienestar Material.

En cuanto a la educación inclusiva, se sugiere continuar con los altos estándares de calidad del programa, con las acciones de equidad, promoción de la diversidad y la interculturalidad, las cuales enriquecen los programas de admisión especial. Frente a la característica de participación, se sugiere visibilizar las acciones que la UN realiza constantemente, con el fin de que los estudiantes perciban la existencia de las mismas y puedan de esta manera aprovechar más los diferentes espacios con los que cuentan a nivel institucional.

En general para que los procesos de investigación puedan ser más efectivos, es importante que se tengan los datos de contacto actualizados de los estudiantes y de los egresados. Específicamente para estos últimos es importante fortalecer la caracterización de Egresados del Programa Nacional de Egresados. La articulación de los diferentes Sistemas de Información y alimentación oportuna, facilita el desarrollo de futuras investigaciones como esta, disminuye las dificultades presentadas para la recolección de información y aumenta la confiabilidad de la misma al contar con una base de datos única.

A pesar de los múltiples esfuerzos realizados en el presente estudio, la participación de los estudiantes en las diferentes fases del proyecto requirió de un gran esfuerzo por el equipo quien constantemente envió correos y no logró participaciones más altas. En este sentido, se hace una invitación a los estudiantes a tomar un rol activo en las iniciativas institucionales realizadas para evaluar los programas o procesos implementados, con el fin de contar con elementos de primera mano que contribuyan a la documentación de mejoras a los mismos.

Finalmente es necesario hacer seguimiento a los programas PAES Víctimas del conflicto armado interno de Colombia y PEAMA Sede Tumaco para prevenir la deserción y brindar el acompañamiento necesario para promover la permanencia. Se sugiere tener en cuenta la metodología y los instrumentos usados en la presente investigación, para ser replicada en estudios posteriores con dichas poblaciones.

Referencias

Acuerdo 007 de 2010 del Consejo Superior Universitario. Por el cual se determina y organiza el Sistema de Bienestar Universitario en la Universidad Nacional de Colombia.

Acuerdo 031 de 2010 del Consejo Superior Universitario. Por el cual se reglamentan los criterios de selección y el procedimiento para la adjudicación de los Estímulos Estudiantiles por actividades Deportivas, Culturales y de Cooperación en la Vida Universitaria.

Acuerdo 001 de 2012 del Consejo de Bienestar Universitario. Por el cual se establecen algunos mecanismos alternativos de prevención, atención y manejo pedagógico de los conflictos estudiantiles en la Universidad Nacional de Colombia.

Acuerdo 02 del 2013 del Consejo de Bienestar Universitario. Por el cual se institucionalizan los Juegos Nacionales de la Universidad Nacional de Colombia para servidores públicos docentes, administrativos y trabajadores oficiales.

Acuerdo 04 de 2014 del Consejo de Bienestar Universitario. Por el cual se reglamentan los apoyos socioeconómicos estudiantiles de los programas de Gestión Económica, Gestión para el Alojamiento, Gestión Alimentaria y Gestión para el Transporte, que hacen parte del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico, del Sistema de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Colombia y se deroga la Resolución 001 de 2011 del Consejo de Bienestar Universitario.

Acuerdo 05 de 2014 del Consejo de Bienestar Universitario. Por el cual se establecen lineamientos para presentar y resolver reclamaciones relacionadas con los apoyos socioeconómicos estudiantiles que hacen parte del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico, reglamentados por el Acuerdo 04 de 2014 del Consejo de Bienestar Universitario.

Acuerdo 07 de 2014 del Consejo de Bienestar Universitario. Por el cual se hacen adiciones al Acuerdo 04 de 2014 del Consejo de Bienestar Univer-

sitario que reglamenta los apoyos socioeconómicos estudiantiles de los programas de Gestión Económica, Gestión para el Alojamiento, Gestión Alimentaria y Gestión para el Transporte, del Área de Gestión y Fomento Socioeconómico, del Sistema de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Colombia.

Acuerdo 09 de 2014 del Consejo de Bienestar Universitario. Por el cual se armonizan las disposiciones establecidas en la Resolución 939 de 1993 de la Vicerrectoría de Bienestar con las actuales normas que reglamentan los apoyos socioeconómicos estudiantiles.

Acuerdo 10 de 2014 del Consejo de Bienestar Universitario. Por el cual se adiciona el Acuerdo 04 de 2014 del Consejo de Bienestar Universitario.

Acuerdo 11 de 2015 del Consejo de Bienestar Universitario. Por el cual se reglamentan las Alianzas Estratégicas para el Bienestar en la Universidad Nacional de Colombia y se deroga el Acuerdo 02 de 2012 del Consejo de Bienestar Universitario.

Acuerdo 17 de 2017 del Consejo de Bienestar Universitario. Por el cual se reglamentan los servicios de alimentación que forman parte del programa Gestión Alimentaria del Sistema de Bienestar Universitario en la Universidad Nacional de Colombia.

Acuerdo 20 de 2018 del Consejo de Bienestar Universitario. Por el cual se reglamentan los programas del Área de Acompañamiento Integral del Sistema de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Colombia y se derogan las Resoluciones 03 y 06 de 2010 y el Acuerdo 03 de 2013 del Consejo de Bienestar Universitario.

Acuerdo 22 de 2018 del Consejo de Bienestar Universitario. “Por el cual se reglamentan los programas del Área de Salud del Sistema de Bienestar Universitario en la Universidad Nacional de Colombia”.

Ainscow, M. (1998). “Exploring Links between Special Needs and School Improvement.” *Support for Learning* 13 (2): 70-75. Extraído de la fuente <http://sci-hub.cc/10.1111/1467-9604.00061>

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Extraído de la Fuente http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS_INCLUSIVA/mel_ainscow.pdf

- Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Barrio, J. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*. 20 (1), 1130-2496. Extraído de la Fuente <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120013A/15360>
- Cordero, N., Galvis, K., y Pinto, A. (2015). Fragmentación y debilidad del Estado social de derecho en Colombia. *Revista TEMAS*, 3(9), 151-166. Extraído de la fuente <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/viewFile/1368/1107>
- Congreso de la República. (4 de agosto de 2006) Por medio de la cual el Estado fortalece la educación superior en las zonas apartadas y de difícil acceso. [Ley 1084 de 2006]. DO: 46.350/Recuperado de [http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/1673418?fn=document-frame.htm&f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/1673418?fn=document-frame.htm&f=templates$3.0)
- Consejo Superior Universitario. (13 de abril de 2010) Por el cual se determina y organiza el Sistema de Bienestar Universitario en la Universidad Nacional de Colombia. [Acuerdo 007 de 2010]. Recuperado de <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=37468#0>
- Dirección Nacional de Planeación y Estadísticas-DNPE (2017) Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia. No. 23 Recuperado en octubre de 2018 de http://www.onp.unal.edu.co/ADMON_ONP/ADJUNTOS/20180813_092936_Revista%20UN%2023_2017.pdf
- Florian, L. 2008. "Special or Inclusive Education: Future Trends." *British Journal of Special Education* 35 (4): 202-208. Extraído de la Fuente <http://onlinelibrary.wiley.com/sci-hub.cc/doi/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x/full>
- Gibson, S. 2015. "When Rights Are Not Enough: What is? Moving towards New Pedagogy for Inclusive Education within UK Universities." *International Journal of Inclusive Education* 19 (8): 875-886. Extraído de la fuente https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/3/3292/When_rights_are_not_enough.pdf
- Gomes, M. (2015). DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA PARA GRUPOS DE ESPECIAL PROTECCIÓN. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 9(1), 10-27. Extraído de la Fuente <file:///C:/Users/usuario/Downloads/547-2367-1-PB.pdf>

- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1-13. Extraído de la Fuente <http://sci-hub.cc/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6a Edición, Mc Graw Hill, México.
- Mel Ainscow. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Extraído de la fuente file:///C:/Users/usuario/Downloads/comprendiendo_desarrollo.pdf
- Messiou, K., M. Ainscow, G. Echeita, S. Goldrick, Max, Hope, I. Paes, M. Sandoval, C. Simon, and T. Vitorino. (2016). "Learning from Differences: A Strategy for Teacher Development in Respect to Student Diversity." *School Effectiveness and School Improvement* 27 (1): 45–61. Extraído de la Fuente <http://sci-hub.cc/10.1080/09243453.2014.966726>
- Ministerio de Educación Nacional. (28 de junio de 1993) Por el cual se reestructura el Régimen Orgánico Especial de la Universidad Nacional de Colombia. [Decreto 1210 de 1993]/Recuperado de <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Normal1.jsp?i=34144>
- Ministerio de Educación Nacional. (9 de abril de 2010) Por medio de la cual se otorga la acreditación institucional de alta calidad a la Universidad Nacional de Colombia. [Resolución 2513 de 2010]/Recuperado de <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Normal1.jsp?i=37568>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Educación Superior 20. Capital humano para el avance colombiano. Extraído de la fuente http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin20.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Educación superior en cifras. ¿Qué porcentaje de nuestros bachilleres ingresa de manera inmediata a la educación superior? Extraído de la fuente http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-350451_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Educación superior en cifras. La importancia de la estructura de población en los indicadores de cobertura educativa en Colombia. Extraído de la fuente http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357273_recurso.pdf

- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32:1, 3-17. Extraído de la Fuente <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856257.2016.1254964?needAccess=true>
- Moriña, A. y Caraballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación, *Psicología escolar y educacional* Vol.22. Extraído de la fuente: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572018000400087&script=sci_arttext&tlng=es
- Muñoz, M. y Marín, R. (2018). Programa de inclusión en Educación Superior: experiencias de estudiantes en la Facultad de Medicina. *Revista de investigación educacional latinoamericana*. 55(1), 1-15.
- Naciones Unidas. (2015). Panorama Social de América Latina. Extraído de la fuente http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39965/4/S1600175_es.pdf
- Nes, K. 2010. "The First Decade of the 21st Century: A Backlash for Inclusion in Norwegian Schools?" *Zeitschrift für Inklusion*, (2): 11. Extraído de la fuente <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/139/139>
- Oficina Internacional de Educación (2008). "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Disponible en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf. Conferencia llevada a cabo en la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación en Ginebra, Suiza.
- Pardo, Campo Elías (SF). Sin publicar. Estadística Descriptiva Multivariada. Universidad Nacional de Colombia.
- Payà, R. Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista educación inclusiva*. 3(2), 125-142.
- Peersman, G. (2014). Criterios de evaluación, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 3, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.
- Programa de Cooperación Bilateral del Ministerio de Trabajo e Inmigración (2009). Informe de Evaluación. Disponible en <https://www.oecd.org/countries/bolivia/46781920.pdf>.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, (2009). *Manual de planificación, seguimiento y evaluación de los resultados de desarrollo*. Estados Unidos: Nueva York.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). Evaluación final del proyecto Regional Población afrodescendiente de América Latina. Disponible en <https://erc.undp.org/evaluation/documents/download/4618>.

Resolución 002 de 2010 del Consejo de Bienestar Universitario. Por la cual se reglamentan programas del Área de Actividad Física y Deporte del Sistema de Bienestar Universitario en la Universidad Nacional de Colombia.

Resolución 005 de 2010 del Consejo de Bienestar Universitario. Por la cual se reglamentan los programas del Área de Cultura del Sistema de Bienestar Universitario en la Universidad Nacional de Colombia.

Resolución RG 028 de 2012 de Rectoría. Por la cual se establecen los lineamientos de inducción y reinducción para los estudiantes de pre y posgrado y servidores públicos docentes y administrativos de la Universidad Nacional de Colombia.

Resolución 0172 de 2017 del Rector. Por la cual se reglamenta la Tienda Universitaria-TU de la Universidad Nacional de Colombia y se deroga la resolución RG-36 de 2012 de Rectoría.

Robles, M. (2013). Inclusión como Clave de una Educación para Todos: Revisión Teórica. REOP. 24 (2), 24-36. Extraído de la fuente <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>

Rogers, P. (2014). Sinopsis de la evaluación de Impacto, Síntesis metodológica n.º1, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia. Extraído de la fuente https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief_1_overview_spa.pdf.

Rogers, P. (2014). La teoría del cambio, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 2, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.

Unesco. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Extraído de la fuente file:///C:/Users/usuario/Downloads/marco_jomtien.pdf

Unesco. (1994). Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Extraído de la fuente http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Unesco. (2016). Informe mundial sobre Ciencias Sociales. Afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo. Extraído de la fuente <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002459/245995s.pdf>

Villar, L. (2007). Estado de derecho y Estado social de derecho. Revista Derecho del Estado, (20), 73-96. Extraído de la fuente <file:///C:/Users/usuario/Downloads/705-2378-1-PB.pdf>

Notas

Notas

Notas

Notas

Notas

Notas

Notas

Notas

Notas

Notas

Esta edición de
ESTUDIO DEL IMPACTO DE LOS PROGRAMAS PAES Y PEAMA.
EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
Editado por la
DIRECCIÓN NACIONAL DE BIENESTAR UNIVERSITARIO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA,
se compuso con caracteres de la familia Ancizar
Bogotá - Colombia

2019

