

Posters



**EL CASO DE AUTOGESTIÓN:
TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE VINCULADO CON LA CREACIÓN
DE COMUNIDADES ACADÉMICAS**

Línea Temática: 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Marcia Espinoza Díaz

Universidad Tecnológica de Chile INACAP-Sede Concepción Talcahuano
marcia.espinoza04@inacapmail.cl

Evelyn Martínez Stenger

Universidad Tecnológica de Chile INACAP-Sede Concepción Talcahuano
emarti@inacap.cl

Cindy Navarrete Seguel

Universidad Tecnológica de Chile INACAP-Sede Concepción Talcahuano
cindy.navarrete@inacapmail.cl

Resumen: El trabajo presenta la intervención realizada con foco en el rediseño instruccional de una asignatura transversal de la línea Formación para la Empleabilidad, que aborda dos competencias sello promovidas por la Universidad Tecnológica de Chile INACAP, consideradas claves para el involucramiento inicial de los nuevos estudiantes. Cátedra inserta en el primer semestre de la mayoría de las mallas curriculares de cada carrera, orientada al desarrollo de competencias iniciales para el aprendizaje y favorecedoras de la inserción académica, como son el compromiso y autogestión. Se escoge esta asignatura como un mecanismo curricular que se puede articular con otra acción denominada Taller Inicial para nuevos estudiantes, por promover las mismas competencias, enmarcándose dentro de la línea de vinculación temprana del Proyecto Engagement trabajado en sede durante los años 2017 y 2018. Se abordó a través del uso de estrategias de Trabajo Colaborativo (TC) entre académicos que dictan la asignatura, generando productos como un manual del ramo, estrategias didácticas, materiales de apoyo e instrumentos de evaluación; con el objetivo de armonizar las prácticas pedagógicas en relación con el logro de los aprendizajes esperados para la asignatura. Este esfuerzo colaborativo se basa en la idea, de que los docentes deben vivenciar su compromiso, reflejando en su trabajo la motivación e involucramiento que poseen; pues sólo de esta forma los estudiantes pueden dar sentido a la conducta del docente, para hacerla propia y participar activamente de la vida académica mejorando su progresión. El desempeño del cuerpo docente es un pilar fundamental para el desarrollo del involucramiento académico,

a su vez el TC permite potenciar la construcción de conocimientos, análisis y desarrollo de prácticas en pro de la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje. La línea de las actividades desarrolladas se sustenta en el aprendizaje activo y colaborativo, que considera como producto final, una revista académica que contenga los principales aprendizajes de la asignatura. Se organiza un equipo mentor de académicos comprometidos con el diseño de actividades, material e instrumentos de evaluación, beneficiando así la gestión docente. Conjuntamente, se generan instancias en las cuales los académicos pueden retroalimentar el diseño y reflexionar críticamente en torno a él, favoreciendo su participación activa en la co-construcción del conocimiento, fundamento del TC. Las percepciones de los docentes en torno al trabajo desarrollado, aluden a que esta nueva estructura de trabajo es necesaria para obtener reciprocidad en relación al aporte individual, lo que facilita la organización y el funcionamiento del equipo. El trabajo desarrollado durante el semestre por los académicos, si bien incide en su compromiso con la gestión de los aprendizajes relacionados, no es tan claro en cuanto a los indicadores académicos relacionados con la permanencia en la institución, se observa una diferencia positiva en notas y asistencia entre los estudiantes que participan del taller inicial y cursan la asignatura para los años 2017 y 2018 (nota promedio 5,5 y asistencia promedio 81%); al compararlos con quienes cursan la asignatura sin asistir al taller inicial (nota promedio 4,7 con una asistencia del 69%); al parecer la metodología de trabajo incorporada por los académicos el año 2018 no afecta los indicadores académicos escogidos.

Descriptor o Palabras Clave: Trabajo Colaborativo Académico, Comunidad de Aprendizaje, Progresión Académica, Educación Superior, Involucramiento Académico.

1. Introducción

Actualmente el rol del docente ha cambiado en relación con el protagonismo en el aula, además el desarrollo de metodologías de clases orientadas a la innovación y prácticas docentes activas debe responder a las características distintivas de las nuevas generaciones estudiantiles. Este cambio, ha revolucionado la concepción tradicional desarrollada sobre cómo se constituye la vida universitaria; en este sentido, la institución utiliza el modelo constructivista, que permite poner en práctica el aprendizaje de los estudiantes, vivenciarlo y hacerlo propio; además, atiende a la diversidad del alumnado para alcanzar los procesos de enseñanza-aprendizaje esperados, puesto que, por medio de la asimilación y acomodación de la información cada estudiante construye el conocimiento (Cetin-Dindar, 2016).

En educación superior, se ha evidenciado la alta deserción académica de los estudiantes por múltiples factores; la Universidad Tecnológica de Chile INACAP Sede Concepción Talcahuano tiene una tasa de deserción del 29,7% según últimos indicadores. Otras investigaciones, postulan que los estudiantes deciden abandonar o permanecer según resultados inmediatos obtenidos, es por ello, que se debe adoptar una o múltiples medidas de integración académica (Mora, 2014). Se considera la asignatura nivelatoria de Autogestión, como importante de incluir en este trabajo, por las temáticas que aborda; autoconocimiento, motivación, proyección de vida, estrategias de aprendizaje y gestión del tiempo; promotoras de las competencias genéricas sello de autogestión y compromiso.

El logro de los aprendizajes esperados declarados en la asignatura, requiere de un trabajo coordinado y contextualizado considerando el perfil de ingreso de los estudiantes, si además se considera que estas competencias son básicas para el involucramiento académico, se torna necesario hacer una revisión y reestructuración del material instruccional elaborado como recurso base de la asignatura, favoreciendo así el logro de los objetivos propuestos. Además, desde esta perspectiva, surge la necesidad de generar trabajo académico conjunto, puesto que la construcción de aprendizajes es social, se aprende de forma más eficaz en contextos colaborativos (Carretero, 1997). Lo que permite aunar conceptos, estrategias, metodologías, actividades y resultados con respecto a la gestión de clases; propiciando actividades innovadoras, que favorezcan el aprendizaje significativo de los estudiantes, pero también respondiendo a la satisfacción, el compromiso y el involucramiento del docente, tanto con la institución, como con sus pares y estudiantes. En este sentido, el engagement académico del cual se desprende esta propuesta, considera que el involucramiento ha de ser más bien un modelo para la construcción de una nueva cultura académica, facilitando el desarrollo de comunidades de aprendizaje para la institución (Perkmann et al., 2013). Por lo tanto, para cumplir con este propósito es menester potenciar el TC entre docentes, el que constituye un sistema integrado que invita a la construcción conjunta valorando las individualidades de cada docente en cuanto a sus competencias, para unificarse en el logro de objetivos planteados consensuadamente (Martin, 2009).

Durante mucho tiempo se ha concebido el TC como una estrategia de aprendizaje puramente centrada en los estudiantes, exigiendo que ellos lo desplieguen como competencia necesaria para su desarrollo académico y futuro laboral; esta acción también debe reflejarse en los docentes, que no sea un trabajo colaborativo implícito, sino que posea una estructura que pueda ser visible para los estudiantes, reafirmando el aprendizaje observacional. Si el estudiante observa, percibe y hace consciente el modelo operante en sus docentes, se convierte en un potente facilitador para adaptarse y arraigar esta estrategia a sus propios paradigmas académicos y laborales.

De acuerdo con esta concepción, resulta necesario instaurar una estructura de trabajo colaborativo docente, que favorezca la creación de comunidades académicas para vivenciar un ambiente de socialización, reflexión, participación activa y retroalimentación de la gestión académica, que propicie el apoyo entre docentes; pues de esta forma es posible nutrirse con innovaciones, pero además, potenciar desde la propia experiencia, la obtención de parte de los estudiantes, sobre competencias establecidas en su perfil de egreso que se favorezcan su adaptación y progresión académica. (Del Valle, Vergara, Cobo, Pérez & Díaz, 2016).

2. Contexto institucional

La institución tiene como misión formar personas con valores y competencias que les permitan desarrollarse como ciudadanos responsables e integrarse con autonomía y productividad a la sociedad. Para este propósito se ha favorecido el modelo de formación basado en competencias (Aprendizaje Basado en Competencias, ABC), estableciendo explícitamente las competencias que debe desarrollar cada estudiante durante su proceso formativo, incorporando cuatro competencias genéricas definidas como sello de la formación

institucional; Autogestión, Compromiso, Capacidad emprendedora y Dominio de especialidad. Por otra parte, el Plan de Desarrollo Estratégico (PDE) institucional, establece como uno de sus cuatro pilares el foco en el alumno. (Documento Institucional, 2018).

Esta institución cuenta con un sistema integrado que posee tres niveles de formación profesional; el Centro de Formación Técnica (CFT), Instituto Profesional (IP) y Universidad (UTC); con jornadas diurnas y vespertinas. Cuenta con ocho áreas académicas y 42 carreras. El diseño curricular institucional considera para todos sus programas de estudio tres líneas formativas; especialidad, ciencias básicas y la línea de formación para la empleabilidad, esta estructura contribuye a la formación integral de los estudiantes.

La línea de formación para la empleabilidad se constituye de once asignaturas distribuidas en distintos semestres y con diversos niveles de desarrollo de competencias asociadas, en esta línea una de las asignaturas iniciales es Autogestión, la cual tiene por objetivo potenciar habilidades y competencias de ingreso necesarias para la adaptación a la vida académica, pero que, además, se proyectan a la vida laboral. Las competencias genéricas determinadas para esta asignatura son compromiso y autogestión. Compromiso, consiste en que el estudiante “asuma tareas y responsabilidades con calidad, considerando el impacto de sus decisiones, oportunidades de mejora y necesidades de su entorno laboral” (Documento institucional, 2018); y Autogestión implica que el estudiante debe “gestionar tareas de aprendizaje para responder a metas o acciones de tipo académico y profesional encomendadas movilizándolo sus recursos personales” (Documento institucional, 2018).

La elección de esta asignatura para la intervención realizada obedece inicialmente a que trabaja las mismas competencias que se promueven en el Taller Inicial definido como actividad de bienvenida para estudiantes nuevos a cargo de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, que dentro del Proyecto sede Engagement se pretenden articular como instancias favorecedoras de la vinculación temprana. Por otra parte, la asignatura es dictada por 21 docentes, que en años anteriores han trabajado principalmente de manera individual, sin poner en común las actividades que desarrollaran en sus cátedras a pesar de que el descriptor de la asignatura es el mismo para todos. La esencia de la asignatura estimula la implementación de un modelo de trabajo que unifique aspectos de la labor académica como: la negociación, diálogo, reciprocidad, responsabilidad, compromiso y relaciones sociales (Gros, 2005). El propósito de esta intervención es favorecer el desarrollo de las competencias indicadas, pues con esto se podría generar una mejor vinculación inicial del estudiante, coordinando instancias curriculares y extra curriculares que afecten el compromiso con su desarrollo profesional y personal, observar una visión alineada de parte de la institución y de sus académicos podría tener efectos positivos en el sentido de pertenencia de los nuevos estudiantes.

3. Implementación

El equipo de investigadores procede a reestructurar el manual auto instruccional existente, con el objeto modelar la conformación de equipos de trabajo y asegurar que las actividades propuestas aseguren los aprendizajes esperados declarados en la asignatura. Cabe señalar, que luego el material es socializado con todos los docentes de la asignatura, incorporando sus

sugerencias antes del inicio de las clases. Posteriormente se conforma de manera voluntaria un equipo mentor, comprometido con el diseño de actividades, materiales e instrumentos de evaluación que permitan favorecer la gestión de los académicos involucrados en impartir la asignatura. Específicamente se entregan guías de actividades, matrices de aprendizaje, material audiovisual, situaciones e instrumentos de evaluación pertinentes y necesarios para las actividades de cada clase. La reestructuración de la asignatura se da en un espacio de reflexión docente que observa críticamente su quehacer, con el fin de proponer una nueva forma de trabajo en la que se prioricen actividades basadas en el Aprendizaje Activo, Vinculado y Colaborativo (AAVC), favoreciendo la reflexión y el pensamiento crítico para anclar los contenidos emergentes desde los aprendizajes esperados. Esto permite facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo como objetivo alinear las prácticas pedagógicas en relación al logro de los objetivos definidos para la cátedra. Este hecho marca un hito en la estructuración del trabajo colaborativo, puesto que los docentes de la asignatura forman parte del proceso, realizando, sugerencias, propuestas, innovaciones, etc.

Como resultado de las reuniones de trabajo colaborativo académico y la interacción continua durante el semestre otoño 2018; se llega al consenso respecto de la actividad final para los alumnos, se solicita la elaboración de una Revista Académica, que evidencie el proceso vivido por cada grupo de estudiantes en relación con los contenidos y experiencias de la asignatura y de su primer semestre en educación superior. Así todas las acciones guiadas por el equipo mentor y aportes de otros docentes; se orientan a facilitar el desarrollo de este producto, considerando los aprendizajes esperados e incentivando la reflexión de parte de los estudiantes, para reflejar sus propios testimonios, anécdotas, experiencias vividas y contenidos en la revista.

Cabe mencionar que, durante el desarrollo de esta actividad, se abordan explícitamente las competencias genéricas propiciadas por la asignatura, las que además son claves para el engagement académico. Todo lo anterior bajo el alero del trabajo colaborativo docente y estudiantil.

Paralelamente el equipo mentor, proporcionó al cuerpo docente una matriz de retroalimentación general que buscaba recoger las percepciones, observaciones y oportunidades de mejora para cada clase. Esta matriz, valora la individualidad de los docentes; pues cada uno puede agregar su sello personal y profesional para el desarrollo de sus clases, de acuerdo al contexto y la diversidad del alumnado; puesto que, los materiales facilitados son más bien una guía para la gestión de cada clase, siempre resguardando el espacio para compartir en la comunidad de aprendizaje.

Un aspecto central del TC es la retroalimentación, para potenciarla entre los académicos se lleva a cabo una reunión final de evaluación que tiene por objetivo conocer las percepciones globales de los docentes, en relación con el trabajo ejecutado, el material utilizado, las experiencias en el desarrollo de éste, así como también sus impresiones en cuanto a la incorporación de estrategias de TC para desarrollar sus clases durante el semestre otoño 2018.

Para finalizar la experiencia, se organiza una ceremonia de premiación que busca reconocer a los estudiantes por su trabajo y a los académicos por mediar la actividad desarrollada en pro

del objetivo inicialmente planteado. Se destacan las mejores revistas académicas por categoría; compromiso, creatividad, innovación, contenidos y área de especialidad. Se exponen los trabajos en la sede para dar a conocer a la comunidad educativa el producto desarrollado por los estudiantes de primer año y las impresiones que les quedan luego de un semestre en educación superior.

4. Resultados

Los resultados de este trabajo se dividen en dos ámbitos, por una parte, evaluar los efectos del TC entre académicos y por otra conocer los resultados académicos de los estudiantes que cursaron la asignatura los años 2017 y 2018, para develar si la estrategia tiene efecto en estos indicadores.

Las percepciones obtenidas mediante la retroalimentación entregada por los docentes de la asignatura, se han enmarcado en tres categorías: Utilidad del material entregado, aplicación del material y construcción de mejora.

Con respecto a la utilidad del material entregado, los docentes han señalado que:

“Los materiales enviados fueron de fácil comprensión. Presentaciones de gran ayuda utilizada y orientadora. Las actividades son coherentes con los aprendizajes esperados. Para los estudiantes de jornada vespertina, se ajustan los tiempos, sobre todo en lo que se refiera a actividades que deben desarrollar productos”. (docente 1, Pauta de retroalimentación Autogestión, 2018)

“El material entregado estaba muy bien elaborado, es comprensible para la realización de las actividades y es pertinente para los aprendizajes esperados. Por otro lado, la disposición del equipo docente que ha colaborado en este proceso ha sido permanente, siempre dispuestas a ayudar y eso se agradece”. (docente 2, Pauta de retroalimentación Autogestión, 2018)

A partir de los comentarios, es posible identificar que los docentes consideran útil el material proporcionado, además, son capaces de atender a la diversidad de su aula, de adaptarse a las actividades y necesidades de sus estudiantes. Valoran la disposición del equipo mentor, en atender a sus pares académicos. Esta acción da cuenta de que el TC es, además, un proceso dialogado, consensuado, de comunicación asertiva y de motivación (Pérez, Bustamante y Maldonado, 2007).

La categoría de aplicación del material, pretende evidenciar si los docentes trasladaron a su gestión de aula, los materiales (actividades, instrumentos, entre otros elementos), proporcionados por el equipo a cargo.

“El material entregado se utiliza, tan solo con modificaciones específicas al requerimiento de cada curso”. (docente 3, Pauta de retroalimentación Autogestión, 2018)

“Se utilizó el material asignado, si debo adaptar cada unidad especialmente el trabajo Grupal al tratarse de un grupo muy pequeño en sala y con una asistencia muy irregular (existen alumnos que se ausentan por más de dos semanas seguidas) lo cual ha afectado la continuidad de los contenidos, sumado a los lunes que han sido festivos han provocado que me encuentre más atrasado que las otras secciones. Por lo cual he decidido tomar a todo el curso como un

solo grupo para ir enfrentando cada una de las tareas". (docente 4, Pauta de retroalimentación Autogestión, 2018)

Las declaraciones de los docentes revelan que emplean la reestructuración, y al igual que en la categoría anterior, surge el compromiso de atender a la diversidad de los estudiantes, pero además se agrega el factor de la resolución de problemas, el docente es capaz de utilizar nuevas estrategias para atender a las distintas situaciones o contextos en el que está inserto. De acuerdo al contexto educativo y la diversidad del aula se potencian las reelaboraciones cognoscitivas de la práctica docente y estas experiencias narradas por los académicos, permiten formar estrategias de trabajo para todo el equipo, siempre y cuando las percepciones sean dialogadas y construidas desde los acuerdos y consensos (Gurevich, 2003).

Finalmente, la última categoría construcción de mejora, apela a que los docentes revelen sus propias impresiones, creencias, sugerencias, perspectivas con respecto al proceso.

"En general cada uno de los contenidos están muy bien desarrollado, de fácil aplicabilidad. Sugiero poder adicionar otras formas de comunicación entre académicos, en general son muy generosos los docentes de Autogestión, y cada vez que he solicitado información o material me ha llegado, pero particularmente he tenido problemas con mi mail institucional, por lo cual no tengo claridad de haber recibido todas las instrucciones o todo el material de apoyo". (docente 5, Pauta de retroalimentación Autogestión, 2018)

"Vuelvo a insistir en la realización periódica de reuniones en las cuales podamos consensuar experiencias y establecer revisiones del material. Además, se pueden incorporar actividades de otros colegas, pues podrían contribuir a la mejora de la asignatura". (docente 6, Pauta de retroalimentación Autogestión, 2018)

De acuerdo a esto, los docentes califican a sus pares como generosos, y sugieren nuevas formas de comunicación entre académicos, establecer reuniones para contribuir con experiencias y materiales. El TC permite argumentar opiniones y puntos de vista, facilitando el trabajo con el otro, puesto que evalúa su quehacer y el quehacer del otro, para revalorizar su propia perspectiva (Orellana, 1999).

A raíz, de las percepciones entregadas por los profesores, se pudo identificar que agradecen la disposición de los docentes mentores; valoran y evalúan positivamente el material que se les facilita. Por otro lado, gestionan sus propios recursos en pro del contexto de su aula; y finalmente, coinciden en la necesidad de un canal de comunicación periódico. Los resultados dan cuenta de la toma de conciencia desarrollada por los docentes respecto del beneficio del TC y la adopción de estas nuevas estrategias, que junto con valorar el sentido de comunidad resaltan los aportes individuales propiciando la interdependencia positiva, clave en el TC, en beneficio de la gestión conjunta hacia el aprendizaje.

En relación a los resultados de la asignatura, al finalizar la intervención no se evidencia variación significativa en notas y asistencia en la asignatura entre los años 2017 y 2018. Pero al comparar los estudiantes que cursan la asignatura y asisten o no al taller inicial, esta diferencia sí aparece, valores reflejados en la Tabla 1.

Tabla 1: Promedio de notas y asistencia estudiantes que cursan Autogestión los años 2017 y 2018 en relación a su participación en Taller Inicial

Año	Promedio notas estudiantes que cursan Autogestión y asisten a Taller Inicial.	Promedio asistencia estudiantes que cursan Autogestión y asisten a Taller Inicial.	Promedio notas estudiantes que cursan Autogestión y No asisten a Taller Inicial.	Promedio asistencia estudiantes que cursan Autogestión y No asisten a Taller Inicial.
2017	5.5	81%	4.7	69%
2018	5.5	82,5	4.5	69%

Los datos muestran que sólo la asistencia tubo una mayor variación luego de intervenir la asignatura el año 2018, lo que sí está claro es que si se articula con taller inicial tiene un efecto positivo para ambos años, el TC no genera efecto diferenciados en notas, pero si en asistencia.

Respecto de la retención, considerada como matricula efectiva el segundo semestre de cada año, los datos se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2: Promedio de notas y asistencia estudiantes que cursan Autogestión los años 2017 y 2018 en relación a su participación en Taller Inicial

Año	Nº Estudiantes que cursan Autogestión y no asisten a Taller inicial	% retención para segundo semestre	Nº Estudiantes que cursan autogestión u No asisten a taller inicial	% retención para segundo semestre
2017	1045	88%	810	93%
2018	866	83%	875	92,8%

Según los datos obtenidos, se puede visualizar que la articulación de instancias curriculares y extra curriculares orientadas a favorecer las competencias que promueven el compromiso de los estudiantes con su formación académica, profesional y personal si tendrían un efecto en su decisión de permanecer en la institución.

5. Conclusiones

Si nos enfocamos en el objetivo inicial de este trabajo, referido a la articulación de mecanismos curriculares y extra curriculares que pudiesen favorecer la vinculación temprana, podemos indicar que se ha demostrado que los estudiantes que participan de un mayor número de instancias tienden a permanecer en la institución. Es entonces, labor institucional alinear los objetivos y actividades iniciales para que promuevan exactamente lo que los estudiantes requieren para establecer claramente sus metas, recursos y obstáculos a vencer para obtener los resultados esperados y lograr así un mayor sentido de pertenencia respecto de su Institución de Educación Superior.

La experiencia desarrollada en base a estructura de trabajo colaborativo en la asignatura inicial de la Línea de Formación para la Empleabilidad, que permitió bosquejar un modelo de trabajo

académico para INACAP; sistematizar las instancias de colaboración como hitos durante el periodo académico, estableciendo en primer lugar reuniones iniciales cada semestre, con el objeto de analizar la cátedra, incluir experiencias e innovaciones de clases sustentadas bajo el aprendizaje activo.

Si bien el trabajo colaborativo docente diseñado e implementado para la asignatura, es una instancia que aporta a la gestión de clase de cada docente, aún no es posible determinar el efecto o impacto directo en los estudiantes, por lo que se espera proyectar una segunda investigación-acción “TC y disminución del abandono”, en la que se pueda analizar los resultados de los estudiantes, midiendo compromiso, involucramiento, asistencia a clases, calificaciones y percepciones de cada uno.

Formar un equipo mentor por asignatura que gestione la planificación, actividades, materiales e instrumentos necesarios, es un aspecto valorado positivamente por los académicos. Propiciar el diálogo y la retroalimentación continua del equipo, realizar reuniones periódicas con docentes para analizar el funcionamiento de las actividades, gestión de clases y valorar el trabajo que se realiza, compartir sentimientos, emociones y experiencias, genera sentido de pertenencia en los académicos, lo que eventualmente puede ser transferido a los estudiantes.

Si el trabajo colaborativo se instala como una co-construcción en las prácticas docentes y se transfiere al proceso de enseñanza aprendizaje, es posible que este incida en la adaptación, progresión y retención académica de los estudiantes. Debido que, el docente ya no tendrá la necesidad de generar material para su clase, sino que más bien el foco estará centrado en generar vínculo con ellos, competencias y aprendizajes concretos para su formación. Aliviando la carga del docente, es posible mejorar su desempeño docente, trasladando su quehacer pedagógico netamente en ser un mediador y facilitador del aprendizaje.

Referencias

Carretero, M. (1997). ¿Qué es el constructivismo? México. Ed. Progreso

Cetin-Dindar, A. (2016). Student Motivation in Constructivist Learning Environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(2), 233-247. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1399a>

Del Valle, M., Vergara, J., Cobo, R., Pérez, M. V. & Díaz, A. (noviembre de 2016). Prácticas para reducir el abandono en la educación superior, análisis experiencias chilenas presentadas en congresos CLABES 2011-2015. VI CLABES. Simposio llevado a cabo el congreso de Conferencias Latinoamericanas Sobre Abandono En La Educación Superior, Quito, Ecuador.

Documento institucional. (junio de 2018). Sistema de Apoyo a la progresión. Recuperado de <https://www.inacap.cl/tportalvp/intranet-alumnos/direccion-de-asuntos-estudiantiles/direccion-de-asuntos-estudiantiles/talleres->

Gros, B. (2005). El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades. In *de Universidad de Barcelona. Recuperado de*

Posters

http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08_El_Aprendizaje_Colaborativo_a_traves_de_la_red.

Gurevich, R. (2003). Aproximación al estudio de los territorios y los ambientes. Argentina: Diploma Superior.

Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of educational research*, 79(1), 327-365.

Mora, L. F. M. (2014). La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el Sistema de Educación Superior a Distancia del Ecuador. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 173-196.

Orellana, A. (1999). Aprendizaje colaborativo. Recuperado de <http://www.equiposinergia.com/boll0-aprendizaje20colaborativo.php>

Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., ... & Krabel, S. (2013). Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university–industry relations. *Research policy*, 42(2), 423-442.

Pérez de M.I, Bustamante, S. y Maldonado, M. (2007). Aprendizaje en equipo y coaching en educación. Una experiencia Innovadora. Publicación en extenso en Memoria del VII Reunión nacional de Currículo y I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior. Universidad Simón Bolívar.