

# Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital

CO-ORGANIZAN



Universida de Vigo

PATROCINADORES



CONCELLO DE VIGO



Aurelio Villa Sánchez (Ed.)

TENDENCIAS ACTUALES  
DE LAS TRANSFORMACIONES  
DE LAS UNIVERSIDADES EN UNA  
NUEVA SOCIEDAD DIGITAL

Aurelio Villa Sánchez (Ed.)



*In Memoriam*

Maite García Martín  
Profesora de la Universidad de Mondragón

Dedicamos esta publicación a nuestra querida colega Maite García que nos dejó el día que le correspondía impartir su comunicación en este VII Foro.

Recogemos con afecto su última contribución,  
rindiéndole el homenaje merecido.

Descanse en paz.

© El autor

Diseño, maquetación y producción gráfica: Alvarellós, S. L. Aprint©

Grabado: Pilar Alonso

ISBN: 9788415045199

Depósito Legal: PO 156-2018

Impreso en España

## AGRADECIMIENTOS

A las tres Universidades Públicas de Galicia: Universidade A Coruña, Universidad de Santiago de Compostela y a la Universidad de Vigo co-organizadoras de este VII Foro, celebrado en Vigo, y muy especialmente a los miembros del comité organizador.

A todos los miembros del Comité Científico, encargado de la selección de comunicaciones y en nombre de los mismos a su presidenta Dra. Lourdes Montero.

A la Xunta de Galicia, especialmente a la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria por su contribución al Foro.

Al Ayuntamiento de Vigo por su apoyo, y a su Alcalde Don Abel Caballero, que intervino en el acto de Apertura.

A la Diputación de Pontevedra por su apoyo, y a su Diputada Doña Carmela Silva que intervino en el acto de Apertura.

Muy especialmente al Grupo de Comunicación R, del grupo Euskaltel por su importante patrocinio de este Foro y la participación como ponentes del Director de R Don Alfredo Ramos y el director de Innovación, D. Antonio Rodríguez del Corral.

Mi agradecimiento personal a Belén Vallina, directora del Vigo Convention Bureau por su inestimable ayuda en la organización y desarrollo del Foro.

Finalmente, agradezco la colaboración de Ángela García Pérez en la preparación de esta publicación, y a Sonia Arranz Turnes por su ayuda en la gestión de la Web del FIIU.

Y de manera general, a todas aquellas personas e Instituciones que de un modo u otro han prestado su colaboración para que este VII Foro Internacional de Innovación Universitaria se desarrollase de la mejor manera posible, y que me resulta inviable poder citarles.

AURELIO VILLA SÁNCHEZ  
Presidente del Foro Internacional de Innovación Universitaria

## **Comité organizador**

### **Presidente**

- Dr. Aurelio Villa Sánchez, Presidente del FIIU

### **Miembros del Comité Organizador del VII Foro FIIU**

- Dra. Pilar García de la Torre, Vicerrectora de Internacionalización y Cooperación, Universidade da Coruña.
- Dra. Nancy Vázquez Veiga, Vicerrectora de Oferta Académica e Innovación Docente, Universidad de A Coruña.
- Dr. Roberto J. López, Vicerrector de Oferta Docente e Innovación Educativa, Universidad de Santiago de Compostela.
- Dra. Elisa Jato Seijas, Directora de Centro de Tecnologías para el aprendizaje (CeTA), Universidad de Santiago de Compostela.
- Dr. José Manuel García Vázquez, Vicerrector de Economía y Planificación, Universidad de Vigo.
- Dr. Xosé María Gómez Clemente, Director de Área de Apoyo y docencia y calidad, Universidad de Vigo.
- Dr. Carlos Astengo, Instituto Tecnológico de Monterrey (México).

## **Comité científico**

### **Presidenta**

- Dra. Lourdes Montero Mesa. Universidad de Santiago de Compostela.

### **Miembros del Comité Científico del VII Foro FIIU**

- Dr. Manuel Alvarez, Fundación Horreum Fundazioa.
- Dr. Antonio Bolívar, Universidad de Granada.
- Dr. Eduardo García, Universidad de Sevilla.
- Dr. Javier Paricio Rojo, Universidad de Zaragoza.
- Dr. Jesús Miguel Muñoz Cantero, Universidad de A Coruña.
- Dr. Juan José Bueno Aguilar, Universidad de A Coruña.
- Dr. Karl Steffens, Universidad de Colonia (Alemania).
- Dr. Luis Edurado Gonzalez, CINDA, (Chile).
- Dr. Manuel Cebrián, Universidad de Málaga.
- Dr. Manuel Peralbo Uzquiano, Universidad de A Coruña.
- Dr. Mark Hanson, Universidad de Riverside (EEUU).
- Dr. Antonio López Hernández, Universidad de Granada.
- Dr. José Cajide Val, Universidad de Santiago de Compostela.

- Dr. Raúl Canay Pazos, Universidad de Santiago de Compostela.
- Dr. Arturo Galán González, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Dra. Cristina María Coimbra Vieira, Universidad de Coimbra.
- Dr. Manuel Larrán Jorge, (Universidad de Cádiz).
- Dra. Carlinda Leite, Universidad de Porto (Portugal).
- Dra. Elsiána Guido, Universidad de Costa Rica.
- Dra. Fabiola Cabra, Universidad Javeriana de Bogotá.
- Dra. Marta Pérez de Chen, Universidad Rafael Landívar (Guatemala).
- Dra. Marta Ruiz Corbella, UNED.
- Dra. Rita Cancino, Aalborg University (Denmark).
- Dra. Valeska Fortes de Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria, Sao Paulo. (Brasil)
- Dra. Amparo Fernández March, Universidad Politécnica de Valencia.
- Dra. Ana Luisa López, Universidad País Vasco.
- Dra. Elena Auzmendi Escribano, Universidad de Deusto.
- Dra. Esther García, Universidad Metropolitana Venezuela.
- Dra. Isabel Cantón, Universidad de León.
- Dra. Isabel María Ruiz Mora, (Universidad de Málaga).
- Dra. José Miguel Rodríguez Fernández, (Universidad de Valladolid).
- Dra. María Dolores Candé Gunturiz, Universidad de A Coruña.
- Dra. Alicia Rivera, Universidad Pedagógica Nacional.
- Dra. María Dolores López Llopis, Universitat d'Alacant.
- Dra. María Jesús Muñoz Torres, Universitat de Jaume I.
- Dra. María José Bezanilla, Universidad de Deusto.
- Dra. María José León, Universidad de Granada.
- Dra. María Antonia García-Benau, Universidad de Valencia.
- Dra. Montserrat Durán Bouza, Universidad de A Coruña.
- Dra. Xochiquetzalli Mendoza, ESCA, Instituto Politécnico Nacional (México).
- Dra. María del Mar Soria Ibáñez, Universidade de Málaga.
- Dra. Marta de la Cuesta González (UNED).
- Dra. Angeles Parrilla, Universidad de Vigo.
- Dr. Miguel Anxo Santos Rego, Grupo ESCULCA, Universidad de Santiago de Compostela.
- Dra. Mar Lorenzo Moledo, Grupo ESCULCA, Universidad de Santiago de Compostela.

## ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos.....	7
Comités organizador y científico.....	9
Introducción.....	19
<b>I. INNOVACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA</b> .....	41
The Coming of the Ecological Learner.....	43
<i>Ronald Barnett</i>	
El PBL (Project Based Learning): el caso de la Universidad de Aalborg.....	57
<i>Rita Cancino</i>	
El enfoque de competencias en el ámbito universitario.....	71
Coordinador: <i>Aurelio Villa</i>	
Repensando el desarrollo de competencias transversales en la Universidad de Deusto.....	73
<i>María José Bezanilla, Almudena Eizaguirre y Jessica Paños</i>	
El Aprendizaje Servicio (AS) como estrategia integral de evaluación en un modelo educativo basado en competencias.....	79
<i>Álvaro Ugueño Novoa, Javier Villar Olaeta y Pilar Uribe Sepúlveda</i>	
Desarrollo de competencias para la Innovación docente en la Universidad.....	87
<i>Ethel Trengove Thiele</i>	
La coordinación docente horizontal y vertical como espacio para la innovación.....	95
<i>Elisa Jato (Coord.), Lorena Casal Otero y Elena Auzmendi</i>	
<b>COMUNICACIONES</b> .....	105
Aprendizaje basado en retos: vivencias de profesores y alumnos de comunicación audiovisual de Mondragon Unibertsitatea.....	107
<i>Maitte García Martín, Sirats Santa Cruz Elorza y Andres Gostin Elorza</i>	

Inovação educativa, metodologias ativas de ensino e aprendizagem e integração de tecnologias no ensino superior – uma visão discente do processo educativo inovador .....	121
<i>Flávia Adada, Carmen Cecilia Bastos y Adriano de S. Coelho</i>	
Tareas evaluativas de integración: dificultad, motivación, valor didáctico y profesional desde la perspectiva del alumnado novel .....	141
<i>Ainhoa Bilbao Martínez</i>	
Innovando en la universidad: algunas claves en un proceso de cambio curricular y metodológico .....	155
<i>Arantza Ozaeta, Arantza Mongelos, Eugenio Astigarraga y Eneritz Garro</i>	
La práctica y la residencia: un espacio para ressignificar el trayecto curricular del sujeto .....	167
<i>Cristina Mónica Monti y Silvia Estela Ormaechea</i>	
Enseñar e aprender ciência política: metodologias ativas no curso de direito .....	179
<i>Dolores Pereira Ribeiro Coutinho, Giselle Marques de Araújo, Carla Calarge y Djmes de Lima Sugimoto</i>	
El nuevo rol del docente como facilitador del aprendizaje .....	195
<i>Elena Quevedo Torrientes y Arantza Arruti Gómez</i>	
El aprendizaje basado en problemas y proyectos combinado con el aprendizaje colaborativo en la enseñanza de la ingeniería .....	209
<i>Enrique Soto Campos, Gilberto Santos, Serafin A. Pérez López y Enrique Mandado</i>	
Maestría en educación. Énfasis en pedagogía de la educación superior: Hacia una innovación curricular y pedagógica .....	217
<i>Stella Valencia, Gilbert Caviedes, Liliana Arias y Néstor Sánchez</i>	
La incubadora de agronegocios de la Universidad San Carlos .....	231
<i>Juan Manuel Brunetti, Michael Eschelmann y María del Rocío Robledo Yugueros</i>	
Examen colaborativo y feedback entre pares .....	245
<i>Manuel de Jesús Arias Guzmán</i>	
Formação de professores: a articulação entre saberes e práticas pedagógicas a partir das experiências do pibid/unasp – matemática .....	253
<i>Maria Carolina Cascindo da Cunha Carneiro</i>	
Curriculum: escenarios y discursos en el aula universitaria. Retazos de una experiencia pedagógica .....	269
<i>Beatriz Amalia Martini, Olga Martina Loyo y Lilia Ester Daldovo</i>	
Experiências interdisciplinares na formação docente: trilhas monitoradas e mídias sociais como mediações estratégicas para o desenvolvimento de uma educação emancipatória .....	285
<i>Olga Ferreira de Pavia y Regina Coelly Fernandes Saraiva</i>	
Competências de estudos. Competências de estudos & educação 3.0 .....	299
<i>Rubia Fonseca, Amâncio Carvalho</i>	
La intersubjetividad en la formación para la construcción de la identidad médica. Un estudio hermenéutico crítico a partir de la percepción de docentes y estudiantes de la FCM-UNA .....	315
<i>Sandra Ocampos Benedetti y Bernardita Stark</i>	
Renovación curricular del plan común universidad (UCSH); hacia una formación integral en un currículum basado en competencias .....	345
<i>Sonia Brito Rodríguez, Lorena Basualto Porra y Doris Gutiérrez Riquelme</i>	
La motivación de los alumnos en la Educación Superior: evaluación de una experiencia docente .....	361
<i>Zaira Camoiras Rodríguez, Leandro Benito Torres y Concepción Varela-Neira</i> .....	
<b>II. INNOVACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL</b> .....	375
Responsabilidad Social Universitaria: un modelo de gestión universitaria para la innovación responsable .....	377
<i>François Vallaeys</i>	
Inovação e compromisso social universitário: A universidade “e o chão que ela pisa” .....	395
<i>Isabel Menezes, Márcia Coelho, José Pedro Amorim, Isabel Gomes, Sofia P. Pais y Joaquim L. Coimbra</i>	
La Responsabilidad Social de la Universidad: aportaciones desde el Aprendizaje-Servicio .....	409
Coordinador: <i>Javier Agrafojo Fernández</i>	
La Responsabilidad Social Universitaria, marco del Aprendizaje-Servicio .....	411
<i>Marta Ruiz-Corbella</i>	

Aprendizaje-Servicio, profesorado y Responsabilidad Social Universitaria. ¿Qué podemos decir de este triángulo? .....	420
<i>Alexandre Sotelino Losada</i>	
Transformaciones de los protagonistas pedagógicos: Alumnado y comunidad participante.....	425
<i>Ángela García-Pérez</i>	
Conclusiones del panel .....	432
<i>Javier Agrafojo Fernández</i>	
Aprendizaje-Servicio virtual: una vía de internacionalización .....	439
El Aprendizaje-Servicio internacional.....	439
<i>Pilar Aramburuzabala</i>	
El Aprendizaje-Servicio virtual como vía para una internacionalización solidaria.....	448
<i>Juan García Gutiérrez</i>	
<b>COMUNICACIONES</b> .....	455
Aprendizagem em contexto clínico: experiências de educação e formação dos enfermeiros em unidades de cuidados intensivos.....	457
<i>Ana Paula Macedo, Vilanice Püschel y Katia Pádilha</i>	
Desarrollo de la Inteligencia Emocional: una estrategia innovadora para la responsabilidad del administrador como líder en el ámbito escolar.....	471
<i>Bárbara Flores Caballero</i>	
La universidad para el bien común: el ApS como eje de Responsabilidad Social Universitaria en la Universitat de València.....	483
<i>Belén Zayas Latorre y María-Jesús Martínez-Usarralde</i>	
Proyecto ancoragem: um programa inovador face ao abandono académico no ensino superior .....	493
<i>Carla Faria, Ana Sofia Rodrigues, Marlene Ferraz y Alice Bastos</i>	
¿Universidad socialmente responsable? Visiones del alumnado ante el desarrollo sostenible .....	505
<i>María Jesús Martínez Usarralde, Carmen Lloret Catalá y Sara Mas Gil</i>	
Modelo de Aprendizaje Servicio para el fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de valores en estudiantes .....	519
<i>Edna M. Oyola Núñez</i>	
Formación ética en los estudios de Auditoría. Diagnóstico en las universidades del CRUCH-Chile .....	531
<i>Marcela Alejandra Coloma Castro</i>	
Programa cApSa y ApS puntuales: participación socialmente responsable para el alumnado en la Universitat de València .....	547
<i>María-Jesús Martínez-Usarralde, Carmen Lloret-Catalá y Oscar Chiva-Bartoll</i>	
Un modelo de Formación docente para la Justicia Social: la metodología de ApS y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	561
<i>Agurtzane Martínez Gorrotxategi, Nagore Iñurrategi Irizar, Iñimiza Basterretxea Urkiri e Idurre Gaztañagatorre Gorritxategi</i>	
Projeto inovador e socialmente comprometido em universidade brasileira. 575 <i>Marcos Masetto, Cecília Gaeta y Wanderley Carneiro.</i>	
Programa de inclusión digital: una aparcería de instituciones sin fines lucrativos para la mejora de la vida y las oportunidades laborales para personas con dificultades sociales.....	589
<i>Wanderley Carneiro, Rosemeire Festraets, Johnny Mendes da Silva y Flávia Kao Nabeshima</i>	
<b>III. TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN</b> .....	607
Lo académico, la escritura y el giro digital.....	609
<i>Judith Kalman Landman</i>	
Tecnologías emergentes para la formación docente del conocimiento científico y la evaluación de su aprendizaje .....	619
<i>Daniel Cebrián</i>	
Experiencias innovadoras sobre evaluación de los aprendizajes con TIC ....	627
Coordinador: <i>Manuel Cebrián de la Serna</i>	
La evaluación de las exposiciones orales en equipo con e-rúbrica .....	630
<i>Mayerly Ruiz Torres</i>	
Evaluar los aprendizajes producidos en las prácticas profesionales con anotaciones multimedia .....	637
<i>Manuel Cebrián de la Serna</i>	
Experiencias innovadoras sobre evaluación de los aprendizajes universitarios con TIC: evaluación con e-rubric en la formación de docentes .....	646
<i>Manuela Raposo Rivas</i>	



Retos de la formación online y semipresencial en universidades tradicionalmente presenciales .....	657
<i>Sonia Arranz Turnes, Marcos Franco Vázquez, Ana M. Peña Cabanas, Carlos Condori, Clara Almada, María Esther Cabral Torres, Pilar Aurora Cáceres, Susan Francis Salazar, Susana Martínez y Virginia Victoria Tala Ayerdi</i>	
<b>COMUNICACIONES</b> .....	679
Aptitud o Actitud.....	681
<i>M<sup>a</sup> Victoria Verdugo Matés y M<sup>a</sup> Isabel Cal Bouzada</i>	
Investigación e innovación digital en la práctica docente universitaria en consonancia con la creciente demanda de conocimiento e información.....	695
<i>Ignacio Javier Díaz-Maroto Hidalgo</i>	
La utilización de encuestas como herramienta para una gestión eficiente de la evaluación continua.....	707
<i>M<sup>a</sup> Isabel Cal Bouzada y M<sup>a</sup> Victoria Verdugo Matés</i>	
Aprendizaje basado en retos en la formación online. Estudio exploratorio sobre las percepciones de los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria.....	717
<i>Nagore Ipiña, Ainara Artetxea, Asier Lauzurika y Eider Salegi</i>	
La enseñanza justo a tiempo y la instrcción entre pares como metodología en la enseñanza de la matemática: una experiencia universitaria .....	731
<i>Reiman Yitsak Acuñaachacón</i>	
Sociedade Digital: Qual o papel da universidade na formação do professor/leitor? .....	739
<i>Maria Celina Teixeira Vieira</i>	
<b>IV. GESTIÓN PARA LA INNOVACIÓN</b> .....	749
Gestionar la complejidad e impulsar la mejora en la univeridad .....	751
<i>Joaquín Gairín Sallán</i>	
Mondragon Team Academy: el rol de la universidad en los ecosistemas de emprendimiento .....	775
<i>Aitor Lizarza Martín y Liher Pillado Arbide</i>	
Participación de R en la digitalización de la sociedad.....	787
<i>Alfredo Ramos</i>	
Un modelo de emprendimiento social: competencias sociales y empresariales.....	789
<i>Aurelio Villa Sánchez</i>	
Innovación y emprendimiento en el ámbito universitario .....	809
Coordinador: <i>Aurelio Villa Sánchez</i>	
La educación para la innovación y el emprendimiento en la universidad de comercio y economía internacional.....	812
<i>Wen Jun</i>	
Modelo de la Ruta de Emprendimiento Javeriana .....	820
<i>Luis David Prieto</i>	
La calidad en el ámbito universitario: avances y retrocesos .....	831
Coordinadora: <i>Ana García-Olalla</i>	
Algunas Claves para implementar procesos de innovación para mejorar la calidad de las instituciones universitarias .....	833
<i>Mario de Miguel</i>	
La evaluación de los títulos universitarios en España: un poco de historia y algunas conclusiones.....	838
<i>Pedro Apodaca</i>	
<b>COMUNICACIONES</b> .....	845
Perfil de competencias del directivo de instituciones de educación superior. 847	
<i>Fernando de la Costa Lara</i>	
Transparência na gestão de universidades públicas brasileiras.....	863
<i>Luzia Zorzal, George Temedleg Rodrigues y Janyluce R. Gama</i>	
Las estructuras de interfaz para la competitividad universitaria. El caso del Centro para el Desarrollo de la Competitividad, CDC y su experiencia en Paraguay .....	879
<i>María del Rocío Robledo</i>	
El enfoque ISUR como modelo organizacional en el proceso de diseño y desarrollo de la Universidad Nacional de Guillermo Brown en Argentina. 897	
<i>Raul Marino, Gustavo Daniel Castillo y María Gabriela Siufi García</i>	
Caracterizando un modelo educativo virtual: El caso de una universidad peruana .....	915
<i>Helga Ruth Majo Marriño, Liset Sulay Rodríguez Baca, Mitchell Alberto Alarcón Díaz y Henry Hugo Alarcón Díaz</i>	

El método ELI (Enseñanza Libre de Improvisación) como parte de una  
experiencia exitosa de formación docente con Comunidades

de Aprendizaje ..... 927  
*Santiago Acosta*

Experiencia recrear y actualizar la política curricular: autonomía, innovación  
y gestión universitaria..... 939

*Stella Valencia Tabares y Ana María Sanabria Rivas*

Reflexões sobre o Núcleo de Inovação Acadêmica (NIA) nas Faculdades

Integradas de Taquara (FACCAT) /RS/BRASIL..... 951  
*Carine Raquel Backesdórr y Maria de Fátima Reszka*

## INTRODUCCIÓN

AURELIO VILLA  
Universidad de Deusto. España

El VII Foro Internacional de Innovación Universitaria celebrado en Vigo (Galicia) llevó por título: Tendencias Actuales de las Transformaciones de las Universidades en una Nueva Sociedad Digital. La estructura del Foro se organizó en torno a los cuatro ejes siguientes:

Eje I: Diseño curricular y pedagógico.

Eje II: Innovación y compromiso social.

Eje III: Tecnologías aplicadas a la Educación, y

Eje IV: Gestión para la Innovación

En cada eje se trató el impacto de la digitalización y la reflexión de este proceso que está afectando de un modo u otro todos los ámbitos de la sociedad, incidiendo en sus procesos y resultados, e incluso en la transformación de los valores sociales.

En la publicación se refleja las contribuciones de los ponentes nacionales e internacionales, los grupos de trabajo, los paneles y mesas redondas sobre los diversos temas tratados y las comunicaciones de los colegas provenientes de diversos países.

En este foro, además de los tres primeros ejes que se venían trabajando, se incorporó por primera vez el eje de la gestión de la innovación, que esperamos siga constituyendo un raíl importante en el que se puedan ir trabajado los avances, y el desarrollo del conocimiento en un ámbito clave que además tiene vinculación e influencia en los anteriores.

Debido a que en el Foro los ejes se desarrollaron paralelamente en su gran parte, y para facilitar la lectura y búsqueda de textos, la publicación se ha estructurado en relación a los cuatro ejes señalados, con sus ponencias, paneles y comunicaciones respectivas.

A su vez, gran parte de las ponencias y de los paneles pueden visualizarse en un **repositorio de vídeos** al que puede accederse desde la web del foro [fiuu.es](http://fiuu.es) Este es el caso también de algunas intervenciones que no están recogidas en esta publicación. Por ejemplo, en el eje I “Reinventando la Universidad. Administración del cambio y cultura de innovación”, del Rector del Tecnológico de Monterrey, David Garza Salazar; en el eje II, “Compromiso social de la universidad en la formación ética de los estudiantes”, de Miquel Martínez, Catedrático de la Universidad de Barcelona; en el eje III, “Retos en la educación: metodología de

Santos Rego, M.A.; Sotelino, A.; Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje- servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.  
Sousa Santos, B. de (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM.

## Projecto ancoragem: um programa inovador face ao abandono académico no ensino superior

CARLA FARIA  
ANA SOFIA RODRIGUES  
MARLENE FERRAZ  
ALICE BASTOS  
Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal

### Resumo

O es deve promover resultados educativos múltiplos que permitam ao estudante finalizar a sua frequência com sucesso, reunindo competências e capacidades que o preparem para a participação social ativa. Uma questão tem vindo a ser alvo de atenção de investigadores e órgãos de gestão das ies – perda de estudantes. A literatura designa este fenómeno por *drop-out* e aponta para taxas elevadas no es com implicações para a trajetória desenvolvimental dos estudantes. Face às transformações profundas que o es português sofreu, o *drop-out* tem assumido contornos distintos, existindo indicadores relativos ao crescimento da perda de estudantes e do insucesso académico. Assim, desenvolveu-se o *projecto ancoragem* com os objetivos de caracterizar o *drop-out*; identificar o tipo e motivos de *drop-out*; e desenvolver medidas de ancoragem e de promoção do sucesso académico. O projecto encontra-se estruturado em três fases: sinalização dos *drop-outs*; caracterização e identificação dos motivos de *drop-out*; e desenho de medidas de ancoragem e promoção do sucesso académico. Os estudantes que abandonam são maioritariamente do género masculino, solteiros, do 1º ano, acederam ao es pelo regime geral e de cursos das engenharias/tecnologias, com idade média de 29 anos. Os principais tipos e motivos do abandono são o *stop-out* e o *drop-out*; condições pessoais e insatisfação com o curso/instituição respetivamente.

**Palavras chave:** ensino superior; abandono/*drop-outs*; sucesso académico; inováção no ensino superior.

### Introdução

A frequência do ensino superior é marcada por inúmeros desafios e oportunidades que em interação com as tarefas desenvolvimentais normativas e as especificidades individuais constituem um momento privilegiado de mudança e desenvolvimento, mas ao mesmo tempo com um potencial de risco desenvolvimental significativo. O modo como o ensino superior se organiza, os recursos e estruturas que disponibiliza, a organização e sequenciação curricular da formação pré e pós-graduada, o tipo e qualidade das práticas pedagógicas, o suporte e incentivo às dinâmicas sociais e relacionais e a potenciação das

atividades curriculares, constituem-se como nucleares para a promoção do desenvolvimento, aprendizagem e adaptação dos estudantes. Atualmente, as características dos estudantes do es incluem a diversidade na idade, estatuto socioeconómico, género, raça/etnia, e recursos pessoais (Terenzini *et al.*, 1994; Terenzini, Springer, Yager, Pascarella, & Nora, 1996). A população do ensino superior inclui cada vez mais um número significativo de estudantes mais velhos, alguns dos quais regressam ao ensino superior devido as mudanças económicas, incluindo mais mulheres e mais trabalhadores. A heterogeneidade de dos estudantes coloca uma série de desafios e exigências às instituições de ensino superior no sentido de criar condições para o desenvolvimento, mudança, aprendizagem e sucesso dos estudantes. Na sociedade pós-moderna, é fundamental que o ensino superior prepare os estudantes para assumir as suas responsabilidades morais e éticas, para se confrontarem, lidarem e resolverem problemas complexos (Faria, 2008; Basto, 1998). Neste sentido, a tarefa nuclear do ensino superior deve envolver a promoção de resultados educativos múltiplos que permitam ao estudante finalizar a sua frequência com sucesso e reunir competências e capacidades que o preparem minimamente para a participação social ativa.

Neste contexto, uma questão tem vindo a ser alvo de atenção de investigadores e órgãos de gestão das instituições de ensino superior – a perda de estudantes ao longo da formação académica. Este fenómeno tem sido designado na literatura por *drop-out/abandono académico*. Definir *drop-out* tem-se revelado difícil e complexo, o que se reflete num amplo corpo de investigação que tem reunido evidências muito heterogêneas e por vezes inconclusivas. Nos últimos anos teóricos e investigadores no âmbito do desenvolvimento dos estudantes do ensino superior têm procurado reunir algum consenso no que se refere à definição e na abordagem do ponto de vista da investigação e intervenção. Assim, uma definição que atualmente se assume como relativamente consensual é a proposta por Tinto (1993) que define *drop-out* como o estudante que ingressa no ensino superior, mas não finaliza a sua formação nem reingressa posteriormente. Especificamente, os *drop-outs* são os estudantes não regressam à instituição de es onde estavam a realizar a sua formação, não possuem planos futuros de regresso, e não se transferiram para outra instituição de ensino superior.

Do ponto de vista da investigação, se num primeiro momento o foco de interesse se orientou para a identificação e monitorização do número de estudantes que abandona o ensino superior, rapidamente se estendeu à sua caracterização no sentido de identificar características de predisponham os estudantes ao abandono. Mais recentemente, os estudos têm procurado identificar e compreender os motivos do abandono com vista ao desenvolvimento de intervenções de re-

tenção dos estudantes (Hoyt & Winn, 2004; Porter, 2002; Perrine, 2001). Com base nos resultados da investigação, atualmente os *drop-outs* não são encarados como grupo homogêneo, mas muito diversificado, chegando à definição de uma tipologia de *drop-outs* estabelecida com base em características específicas e nos motivos do abandono: *drop-outs*, *stop-outs*, *opt-outs*, *transfer-outs*. Assim, *drop-outs* são os estudantes que ingressam no ensino superior e que não regressam ou não completam a sua formação, enquanto os *stop-outs* são os estudantes que não completam o seu plano de estudo dentro do tempo previsto, tendo-se ausentado ou falhado um ou mais períodos (semestre, ano letivo) e depois regressado (Tinto, 1993). Ou seja, *stop-outs* são os estudantes que iniciam um plano de estudos, abandonam o es por um período de tempo, e têm intensão de regressar para completar o seu plano de estudos (Gentemann, Ahson, & Phelps, 1998). Já os estudantes que abandonam o es pois consideram que atingiram a finalidade que os levou a ingressar, mesmo não tendo obtido um certificado ou diploma superior são os *opt-outs*. Estes estudantes podem ter ingressado no es por objetivos vocacionais ou para frequentar disciplinas específicas e escolheram abandonar o es após completarem os seus objetivos educativos (Bobham & Luckie, 1993). Por fim, os *transfer-outs* são aqueles que iniciam o seu percurso académico numa instituição de es e depois transferem-se para uma outra instituição a fim de dar continuidade à sua formação (Hoyt & Winn, 2004).

No que se refere aos motivos subjacentes ao abandono, a literatura no domínio tem identificada uma diversidade de razões, sendo que grosso modo elas podem ser organizadas em três categorias: variáveis individuais, variáveis institucionais e variáveis contextuais (Berge & Huang, 2004). As variáveis individuais dizem respeito a características demográficas como idade, etnia, estatuto socioeconómico, instrução parental, expectativas parentais, características individuais como competências e capacidades académicas, motivação, objetivos e compromissos pessoais; e experiências educativas prévias, isto é, padrão de des-empenho escolar/académico e experiências escolares anteriores já as variáveis institucionais referem-se as dimensões da organização e funcionamento da instituição de ensino superior como variáveis administrativas (missão e política, orçamento e financiamento, consciência institucional e participação), variáveis académicas (sistema estrutural, sistema normativo) e variáveis sociais (sistema social, mecanismos para a integração social). Por fim as variáveis contextuais dizem respeito a características de natureza macro, nomeadamente as interações institucionais (interações administrativas, interações académicas, interações sociais) e as interações externas à instituição (circunstâncias de vida, profissionais, familiares/socioeconómicas do estudante). Contrariamente, pantages e creedon (1978, como citado em ramist, 1981) categorizam as razões do abandono aca-

démico da seguinte forma: (1) assuntos académicos, sendo a categoria mais citada e que inclui notas baixas, insatisfação com o curso, mudança nas metas de carreira, e incapacidade para realizar cursos ou programas desejados; (2) dificuldades financeiras, que corresponde à segunda categoria mais citada principalmente por mulheres com um registo do ensino pobre, abandono precoce ou abandono temporário; (3) considerações pessoais que incluem problemas emocionais, problemas de adaptação, casamento, gravidez, responsabilidades familiares e doença; (4) insatisfação com a instituição que engloba a insatisfação com a dimensão da instituição de ensino superior, o ambiente social ou académico, ou os regulamentos; e (5) trabalho a tempo integral, que é uma razão citada principalmente pelo abandono precoce e em instituições de ensino superior com cursos de dois anos. Duas outras razões mencionadas por muitos estudantes, que não são incluídas nas categorias de pantages e creedon (1978, como citado em ramist, 1981), são a necessidade expressa de novas práticas e experiências não académicas e a falta de planos iniciais para a obtenção de um grau, especialmente em instituições de ensino superior com cursos de dois anos. Por sua vez, rumberger (2001) apresentou duas perspetivas concetuais de modo a compreender o abandono académico. Assim, uma é baseada numa perspetiva individual que se centra no estudante e a outra é baseada numa perspetiva institucional que incide sobre fatores contextuais, como família, instituições de ensino superior, amigos e comunidade.

Globalmente, os estudos que têm analisado os motivos subjacentes ao abandono a nível internacional sugerem que 77% dos motivos do abandono decorrem de características da instituição de es frequentada pelo estudante, 41% por motivos de natureza pessoal, 34% por motivos familiares e 32% por motivos profissionais/de trabalho (willing & johnson, 2004)). Em portugal, só muito recentemente é que o interesse sobre este fenómeno se tem revelado de um modo sistemático e consistente, sendo que o conhecimento a este respeito (percentagem de abandono, características dos estudantes que abandonam e motivos de abandono) é ainda residual.

A literatura a nível internacional (pascarella & terenzini, 2005) aponta para taxas elevadas de abandono/*drop-outs* no ensino superior, nomeadamente entre o 1º e 2º ano da formação superior. No entanto, na continuidade das transições profundas que o ensino superior português sofreu nos últimos anos na sequência da implementação do processo de bolonha, a questão abandono/*drop-outs* tem assumido contornos distintos, existindo mesmo alguns indicadores que apontam para o aumento das perdas no número de estudantes e para o aumento do insucesso académico. Este aspeto torna-se particularmente relevante em regiões caracterizada por indicadores económicos, sociais e culturais

deficitários como é o caso da zona de influência do instituto politécnico de viana do castelo (ipvc).

Neste contexto, desenvolveu-se o *projecto ancoragem* orientado para a sinalização dos estudantes que abandonam o 1º ciclo de estudos no ipvc, avaliação dos tipos e motivos de abandono e desenvolvimento de estratégias de ancoragem dos estudantes ao es e à instituição. Os principais objetivos do *projecto ancoragem* são: (1) caracterizar o abandono/*drop-outs* nos 1ºs ciclos de estudos do ipvc; (2) identificar os principais motivos de abandono/*drop-outs*; e (3) desenvolver medidas de ancoragem dos estudantes e de promoção do sucesso académico no ipvc. O projecto encontra-se estruturado em três fases: sinalização dos abandonos/*drop-outs* em todos os cursos de 1º ciclo de estudos do ipvc (n = 21) (fase 1); caracterização dos estudantes que abandonaram e avaliação dos tipos e motivos de abandono (fase 2); e desenvolvimento de medidas de ancoragem dos estudantes e promoção do sucesso académico (fase 3). Os resultados que iremos apresentar referem-se às fases 1 e 2.

## 2. Metodologia

### 2.1. participantes

Participam 446 estudantes que frequentavam cursos do 1º ciclo de estudos (n = 26) que foram identificados como tendo abandonado o ipvc entre os anos letivos de 2010/2011 e 2015/2016 e que aceitaram ser avaliados.

### 2.2. instrumento

A avaliação do tipo e motivo de abandono é efetuada com recurso a uma entrevista estruturada, desenvolvido especificamente para o projecto, organizada em três secções: (1) situação atual do estudante e avaliação do tipo de *drop-outs*; (2) avaliação dos motivos de abandono; (3) perspetivas futuras e sugestões de melhoria.

### 2.3. Procedimentos de recolha e análise de dados

A identificação dos estudantes que abandonaram o ipvc é efetuada a partir dos registos dos serviços académicos, especificamente a partir dos registos de renovação de matrícula e da formalização de desistência de frequência do curso. Os estudantes identificados são contactados telefonicamente e solicitada a participação no processo de avaliação. Uma vez obtido consentimento para a avaliação, a entrevista é aplicada por telefone por técnicos com formação no domínio. Os dados recolhidos foram introduzidos no programa estatístico *statistical package for social sciences* (ibm-spss) versão 20 e analisados com recurso a estatística descritiva e inferencial.

### 3. Resultados

Os estudantes que abandonaram o ipvc são maioritariamente do género masculino, solteiros, do 1º ano, que acederam ao ensino superior pelo regime geral e de cursos na área das engenharias/tecnologias, com uma idade média de 29 anos (tabela 1).

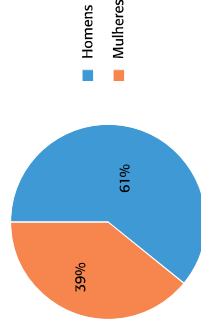
**Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos estudantes que abandonaram**

	n (446)	(%)
<b>Idade</b>	M = 28.5 (dp = 9.6)	
	189	42.4%
	257	57.6%
<b>Género</b>	446	100%
	311	69.8%
<b>Estado civil</b>	129	28.7%
	6	3.5%
	446	100%
<b>Ano curricular</b>	310	69.51%
	114	25.56%
	22	4.93%
	446	100%
<b>Regime acesso</b>	230	51.57%
	216	48.43%
	446	100%
<b>Área científica</b>	115	25.8%
	176	39.5%
	28	6.3%
	40	9.0%
	87	19.5%
	446	100%

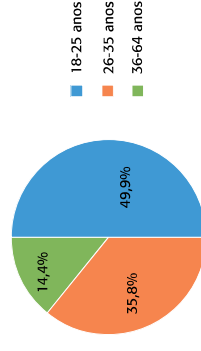
Como se pode observar nos gráficos 1 e 2, os *drop-outs* são mais frequentes no género masculino (61%) e em estudantes mais jovens, isto é, com idade entre os 18 e os 25 anos (49,9%).

Já no que se refere ao regime de acesso, são os estudantes que acedem aos cursos do 1º ciclo de estudos do ipvc pelo regime geral que mais abandonam a instituição (55,4%), seguidos dos que acederam pelo regime especial (29,1%) (gráfico 3).

**Gráfico 1. Drop-outs por género**

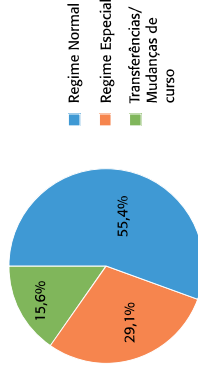


**Gráfico 2. Drop-outs por idade**

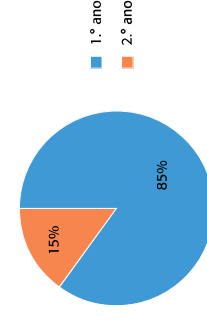


Um dos resultados mais relevantes é que a grande maioria dos estudantes que abandona o ipvc encontra-se no primeiro ano dos cursos (85%) e os restantes 15% são do 2º ano (gráfico 4).

**Gráfico 3. Drop-outs por regime de acesso**

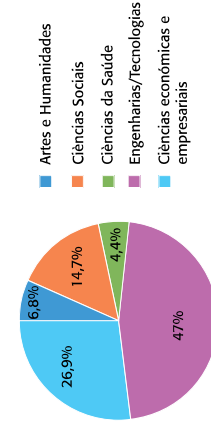


**Gráfico 4. Drop-outs por ano curricular**



Do ponto de vista da área científica dos cursos frequentados, aproximadamente 50% dos estudantes que abandonam o ipvc são de cursos da área das engenharias/tecnologias e aproximadamente 25% são de cursos da área das artes e humanidades (gráfico 5).

**Gráfico 5. Drop-outs por área científica da formação**



No que se refere ao tipo de abandono, é possível verificar que os principais tipos de abandono no ipvc são *stop-out* (47%) e *drop-out* (35%) (gráfico 6). Assim, a maioria dos estudantes que abandona o ipvc mantém interesse e intenção de voltar ao ensino superior. Já no que se refere aos motivos de abandono, como se

pode verificar no gráfico 7, os motivos mais frequentes são as condições pessoais (47%) (ex., maternidade, desemprego, problemas de saúde) e a insatisfação com o curso/instituição (28%).

Gráfico 6. Tipo de drop-outs

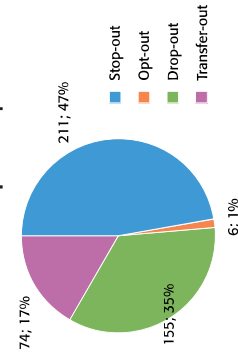
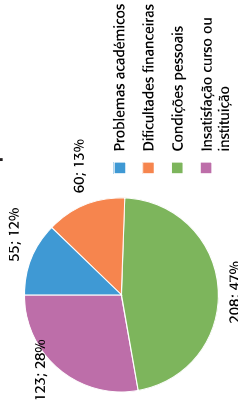


Gráfico 7. Motivos de drop-outs



Os tipos *drop-out* e *stop-out* são mais frequentes em estudantes que ingressaram pelo regime geral enquanto o *stop-out* é mais frequente nos estudantes que acederam pelo regime especial (gráfico 8). Já em termos de ano curricular, o *stop-out* é o tipo de abandono mais frequente nos três anos curriculares (gráfico 9).

Gráfico 8. Tipos de drop-outs por regime de ingresso

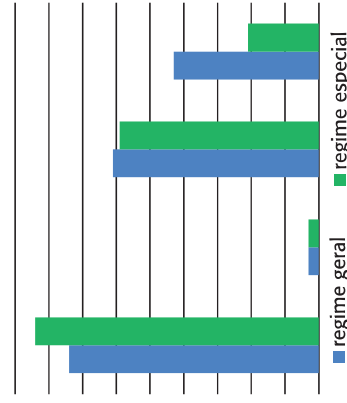
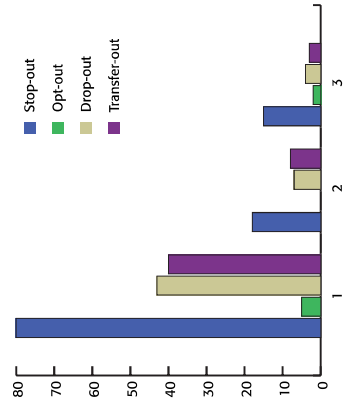


Gráfico 9. Tipos de drop-outs por ano curricular



Os estudantes que ingressaram pelo regime especial são mais frequentes em todos os tipos de abandono com exceção da insatisfação com curso/instituição (gráfico 10). Já as condições pessoais são o motivo de abandono mais frequente em todos os anos curriculares (gráfico 11).

Gráfico 10. Motivos de drop-outs por regime de ingresso

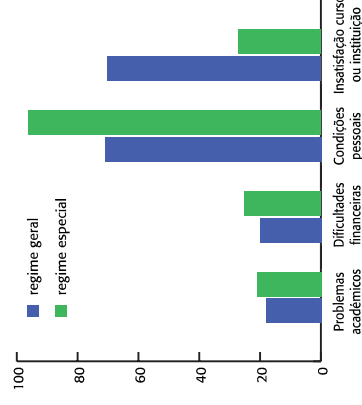
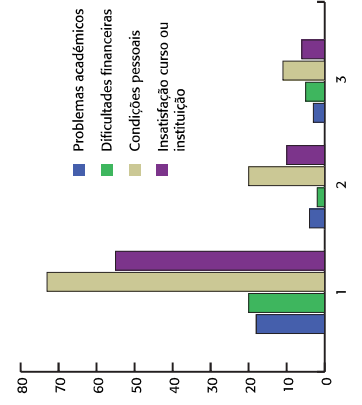


Gráfico 11. Motivos de drop-outs por ano curricula



#### 4. Discussão e conclusão

De acordo com os resultados obtidos o abandono é mais frequente em estudantes do género masculino, do 1º ano, que acederam ao ensino superior pelo regime geral e de cursos da área das engenharias/tecnologias, sendo os principais tipos de abandono no ipvc o *stop-out* e o *drop-out* e os principais motivos de abandono as condições pessoais e a insatisfação com o curso/instituição. Estes resultados são, globalmente, similares ao verificado em estudos análogos a nível internacional (e.g. Carr, 2000; Frankola, 2001; Diaz, 2002). No que se refere às características pessoais dos estudantes que abandonaram é possível verificar algum paralelismo com os resultados internacionais neste domínio, ou seja, muitos dos estudos internacionais verificaram que são os estudantes do género masculino, ou do 1º ano do curso os que mais abandonam o ensino superior (Smith & Naylor, 2001; Berge & Huang, 2004). Também os cursos da área científica das engenharias/tecnologias tendem a apresentar valores elevados de abandono (Frankola, 2001; Tillman, 2002). Neste sentido, parece-nos relevante o facto do principal tipo de abandono ser o *stop-out*, o que poderá significar que se a instituição desenvolver estratégias de atração, alguns destes estudantes poderão regressar ou retomar a sua formação superior. Este é um resultado que se destaca pois em muitos estudos os estudantes que abandonam não manifestam interesse em regressar (e.g., Hoyt & Winn, 2004). Já a maior perda de estudantes no 1º ano dos cursos não é um resultado surpreendente, uma vez que é um dos resultados mais referido na literatura internacional, sendo apontado como uma possível causa as dificuldades de transição e adaptação entre o ensino secundário e o ensino superior. No entanto este resultado aponta claramente para a necessidade de uma atenção muito específica aos estudantes do 1º ano.

Apesar dos resultados aqui apresentados terem um carácter essencialmente descritivo, eles revestem-se de interesse particular, uma vez que permitem (1) ter pela primeira vez um indicador sistemático do abandono na instituição, assumindo-se como uma *base line* para estudos posterior, bem como para a comparabilidade com outras instituições; (2) identificar características globais dos estudantes que abandonaram a instituição; e (3) criar condições para a definição de procedimentos de monitorização do abandono no ipvc, bem como de intervenção de sentido de ancorar os estudantes. Neste sentido, em termos institucionais definiu-se que a intervenção de ancoragem deveria ser orientada para (a) corpo docente; (b) estudantes e (c) colaboradores. Especificamente, desenvolveu-se (1) o processo institucional de monitorização do abandono académico, que permite o contacto a muito curto prazo com os estudantes que abandonam; (2) a formação do corpo docente sobre o fenómeno do abandono e estratégias de sinalização e orientação de estudantes em risco de abandono; (3) a sensibilização e educação de estudantes sobre o fenómeno, com vista ao desenvolvimento de tutorias por pares; e (4) a formação de colaboradores, nomeadamente dos serviços académicos para orientação e apoio.

Assim, compreender os motivos pelo qual os estudantes abandonam o es é uma tarefa complexa, uma vez que é influenciado por uma diversidade de variáveis individuais, institucionais e contextuais. No entanto, uma revisão da literatura no domínio permite obter *insights* muito relevantes sobre natureza deste fenómeno e do que pode ser feito. Em primeiro lugar abandonar o ensino superior não é apenas o resultado do fracasso ou insucesso académico, mas antes o resultado de problemas individuais, académicos e sociais. Em segundo lugar, estes problemas frequentemente surgem na fase inicial do percurso académico, o que sugere a necessidade de intervenção precoce. Em terceiro lugar estes problemas são influenciados pela falta de suporte e recursos da família, instituições e comunidade, o que sugere a necessidade de uma intervenção ecológica. Face a estes dados a redução do abandono requer abordagens compreensivas quer para ajudar estudantes em risco a lidar com problemas académicos e sociais, quer para melhorar os contextos que contribuem para esses problemas. A questão que se deve colocar é se o ensino superior tem a capacidade e vontade política para encarar este fenómeno e desenvolver as intervenções adequadas para potenciar a ancoragem dos estudantes?

## Rreferências

Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do es: contributos da teoria, investigação e intervenção*. Dissertação de doutoramento não publicada, universidade do minho, Braga, Portugal.

Berge, Z. & Huang, Y. (2004). A model for sustainable student retention: a holistic perspective on the student dropout problem with special attention to e-learning. *Deos news*, 13 (5), 224-245.

Bobham, A. & Luckie, I. (1993). Community college retention: differentiating among stouts, dropouts, and optouts. *Community college journal of research and practice*, 17, 539-556.

Diaz, P. (2002). Online drop rates revisited. *The technology source*, 23, 234-242.

Faria, C. (2008). *Vinculação e desenvolvimento epistemológico em jovens adultos*. Dissertação de doutoramento não publicada, universidade do minho, braga, portugal.

Frankola, K. (2001). Why online learners drop out. *Workforce*, 80, 53-58.

Gentemann, K., Ahson, L., & Phelps, L. (1998). *Do stop outs return? A longitudinal study of re-enrollment, attrition, and graduation*. Paper presented to the 1998 annual forum of the association for institutional research.

Hoyt, J. & Winn, B. (2004). Understanding retention and college students bodies: differences between drop-outs, stop-outs, opt-outs, and transfer-out. *Naspa journal*, 41(3), 395-416.

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San francisco: jossey-bass.

Perrine, M. (2001). College stress and persistence as a function of attachment and support. *Journal of the first year experience*, 13(1), 7-22.

Porter, R. (2002). Including transfer-out behavior in retention models: using the nsc enrollmentsearch data. *Air professional file*, 82, 1-15.

Smith, J. & Naylor, R. (2001). Dropping out of university: a statistical analysis of the probability of withdrawal for uk university students. *J. R. Statist. Soc.*, 164, 389-405.

Terenzini, P., Springer, L., Pascarella, E., & Nora, A. (1995). Academia and out-of-class influences affecting the development of students' intellectual orientations. *Review of higher education*, 19, 23-44.

Terenzini, P., Springer, L., Yaeger, P., Pascarella, E., & Nora, A. (1994). *The multiple influences on students' critical thinking skills*. Paper presented at the meeting of the association for the study of higher education, orlando.

Tillman, A. (2002). Barriers to students persistence in higher education. *Review of educational research*, 55(4), 485-540.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: university of chicago press.

Willging, P. & Johnson, S. (2004). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Jaln.*, 8(4), 105-118.