

Consejo de Educación Superior de Puerto Rico  
CEDESP

Programas de apoyo para el  
mejoramiento de los indicadores de  
éxito estudiantil en las instituciones  
de Educación Superior de Puerto Rico



Isaura Alvarado, PhD.  
Octubre 2010

Consejo de Educación Superior de Puerto Rico  
División de Investigación y Documentación  
Centro de Estudios y Documentación sobre la Educación Superior  
Puertorriqueña (CEDESP)

# Programas de apoyo para el mejoramiento de los indicadores de éxito estudiantil en las instituciones de Educación Superior de Puerto Rico

Octubre 2010

**Isaura Alvarado, PhD**  
Investigadora Principal  
Universidad de Puerto Rico

Colaboradores:  
Mari Rosa Bruño, EdD.  
Co- Investigadora  
Universidad de Puerto Rico

Asistentes:  
Liz Meléndez, BA  
Ángel Hoyos, MA  
Yasmin Maldonado, BA  
Heidi Ortiz, BA  
Martha Díaz, MA  
Siro Álvarez, BSI  
Herminio Romero, MAdm

Jaime Calderón Soto  
*Coordinador*  
CEDESP

## **Consejo de Educación Superior de Puerto Rico**

Dr. José Lema Moya  
*Presidente*

Dra. Viviana Abreu  
*Directora Ejecutiva*

Dr. Luis Cámara Fuertes  
*Director*  
*División de Investigación y Documentación*

El CEDESP, adscrito al Consejo de Educación Superior de Puerto Rico, tiene la responsabilidad de fomentar la investigación en educación superior, conducir estudios para monitorear los procesos de la educación superior, contratar investigadores para temas relacionados con la educación superior y apoyar el acopio de información estadística confiable que permita la formulación de la política pública sobre la educación superior en Puerto Rico.

Nos gustaría recibir sus comentarios o sugerencias sobre este u otros productos o informes. Puede enviar sus comentarios a: [jcalderon@ce.pr.gov](mailto:jcalderon@ce.pr.gov) o a:

CEDESP  
P.O. Box 19900  
San Juan PR 00910-1900

Octubre 2010

La página electrónica del Consejo es <http://www.ce.pr.gov>

Este informe fue preparado para el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico bajo el Contrato 2010-000013. La mención de productos, nombres comerciales u organizaciones no implica el endoso por el Gobierno de Puerto Rico.

### **Cita sugerida**

Alvarado, I. (2010). *Programas de apoyo para el mejoramiento de los indicadores de éxito estudiantil en las Instituciones de Educación Superior de Puerto Rico*. Consejo de Educación Superior de Puerto Rico, PR: CEDESP.

### **Información de contacto**

Isaura Alvarado, PhD.  
[alvarado.isaura@gmail.com](mailto:alvarado.isaura@gmail.com)

# Contenidos

---

<b>RESUMEN EJECUTIVO .....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCION .....</b>	<b>11</b>
<b>REVISIÓN DE LITERATURA .....</b>	<b>17</b>
<b>METODO .....</b>	<b>53</b>
<b>Diseño de la investigación.....</b>	<b>53</b>
<b>Procedimiento.....</b>	<b>53</b>
Instrumentos.....	54
<b>Análisis de datos.....</b>	<b>57</b>
<b>Recopilación de datos .....</b>	<b>58</b>
Muestra .....	59
<b>HALLAZGOS .....</b>	<b>62</b>
<b>DISCUSION DE LOS HALLAZGOS .....</b>	<b>81</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>94</b>
Programas de apoyo a los estudiantes.....	94
Programas de ayuda a los estudiantes .....	95
<b>RECOMENDACIONES DE POLITICA PÚBLICA .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>104</b>

# **RESUMEN EJECUTIVO**

---

## **RESUMEN DEL PROYECTO**

Se llevaron a cabo dos encuestas mediante cuestionarios auto-administrables enviados por correo, para recopilar datos descriptivos de los programas de apoyo y de ayuda que tienen las instituciones post-secundarias que ofrecen grados asociados y bachillerato en Puerto Rico. Los participantes fueron Decanos de Asuntos Estudiantiles y Directores de programas de ayuda. Se describe la cantidad de programas de apoyo disponibles y cómo se organizan los programas de ayuda, los servicios que ofrecen, especialmente los dirigidos a estudiantes en riesgo de no completar el grado y si evalúan los servicios en relación con indicadores de éxito estudiantil. Se presentan conclusiones y recomendaciones de política pública.

## **TRASFONDO**

Este proyecto de investigación surge a raíz de la convocatoria del año 2009 del Centro de Estudios y Documentación sobre Educación Superior Puertorriqueña (CEDESP) del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (CESPR) para desarrollar investigaciones en torno a la educación superior, bajo el tema: Indicadores de éxito estudiantil. Se desarrolló en una alianza entre el CESPR y la Universidad de Puerto Rico. Las bajas tasas de graduación que se han registrado en las instituciones de Estados Unidos y Puerto Rico justifican el estudio de estrategias para mejorar los indicadores de éxito de los estudiantes, en respuesta a una diversa población de estudiantes con complejas situaciones de vida. Se planteó la ausencia de datos que describan los programas de apoyo que las instituciones de Puerto Rico tienen para los estudiantes.

## PROCESO DE INVESTIGACION

Este estudio se dividió en tres fases desarrolladas durante los meses de octubre de 2009 a diciembre de 2010: 1) diseño de instrumentos e identificación de la muestra, 2) administración de la Primera Encuesta y Segunda Encuesta y 3) análisis de los datos. El diseño de investigación sigue el modelo de encuesta mediante cuestionarios auto-administrables a participantes voluntarios, que llevan a cabo en Estados Unidos organizaciones como la *American College Counseling Association*, la *Association for University and College Counseling Center Directors* y la *American College Health Association*. La Primera encuesta se administró a 97 unidades institucionales correspondientes a las 37 instituciones autorizadas a operar por el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico al año 2008-09, clasificadas como de grado asociado y bachillerato. La muestra de la Primera Encuesta quedó constituida por 46 (43%) unidades institucionales. La Segunda encuesta se envió a 158 programas de ayuda que representaban a 32 de las 36 instituciones, identificados por los Decanos y Directores de Asuntos Estudiantiles de las instituciones participantes de la Primera Encuesta. La muestra de la Segunda encuesta quedó constituida por 54 (34%) programas de ayuda de 20 de las 36 instituciones. Las tasas de respuesta son adecuadas. La distribución de la muestra de ambas encuestas es representativa de la distribución de la población de instituciones. El instrumento de la Primera Encuesta recopiló información sobre los programas de apoyo que la institución tenía disponible para los estudiantes de una lista de 31 programas: el presupuesto asignado, el porcentaje de la población a la que iba dirigido y el porcentaje de la población que utilizó los servicios durante el año 2008-09. También se recopiló información sobre: admisión especial, porcentaje de admitidos mediante admisión especial, programas para estudiantes de escuela superior y programas y servicios para esos estudiantes.

El cuestionario de la Segunda Encuesta recogió datos descriptivos de los programas de ayuda, definidos como aquellos en los que laboran profesionales de ayuda: Consejeros Profesionales, Psicólogos, Trabajadores Sociales, Psiquiatras y Consejeros en Rehabilitación. La información solicitada se organiza en cinco temas: Personal, Servicios que prestan, Accesibilidad de los servicios, Servicios prestados durante el año 2008-09 y Evaluación de los servicios. Los datos fueron analizados utilizando estadística descriptiva e inferencial para determinar la relación entre las variables: Tipo (pública, privada), Grado (asociado, bachillerato), Fines (sin o con fines de lucro) y tamaño de la Matrícula. Se analizan los resultados a la luz de la literatura, principalmente de Estados Unidos y de Puerto Rico.

## **HALLAZGOS**

Los hallazgos más importantes de esta investigación son:

1. Las unidades institucionales tienen una gran variedad de programas de apoyo para sus estudiantes; el más utilizado de los cuales es asistencia económica.
2. El número de programas de apoyo correlaciona positivamente con: ofrecer bachillerato, tener un programa de admisión especial y tener más matrícula.
3. Los programas de ayuda están centralizados, cuentan en promedio con dos profesionales; mayormente con preparación en Consejería Profesional, con rango administrativo, cada uno de los cuales atiende a un promedio alto de estudiantes en horario diurno de lunes a viernes.
4. En un alto porcentaje de las unidades se ofrece un programa de asesoría académica, seminarios de ayuda para los estudiantes de primer año y se requiere recibir servicios de consejería para situaciones académicas y disciplinarias.

5. En la mayoría de los programas no se especifican asuntos de carga de trabajo de contacto directo con los estudiantes, predomina la estrategia de intervención individual y no cuentan con una página electrónica.
6. Las condiciones de los estudiantes que en mayor porcentaje sirven de base para asignar personal que preste servicios individuales y grupales y por las que en mayor porcentaje se ofrecieron servicios son de crisis académicas; por la que solicitaron servicios al mayor número de programas es problemas económicos; las que reflejaron el mayor incremento fueron depresión y ansiedad.
7. A excepción de estudios para relacionar los servicios provistos con el promedio académico, en la mayoría de los programas no se llevan a cabo actividades de evaluación que permitan relacionar los servicios con indicadores de éxito estudiantil; las variables institucionales no se relacionan con la evaluación y el número de profesionales se relaciona con la cantidad de actividades de la evaluación.
8. Las variables descriptoras de las instituciones que más se relacionan con los servicios provistos a los estudiantes son Tipo, Fines Grado y Matrícula, en ese orden; siendo las públicas, las sin fines de lucro, las que ofrecen bachillerato y las de mayor matrícula las que presentaron más programas y servicios, especialmente a estudiantes en riesgo de no completar el grado académico.

## **CONCLUSIONES**

1. Las instituciones post-secundarias de Puerto Rico que ofrecen grados asociados y bachillerato tienen programas y servicios para sus estudiantes similares a los que se enumera en la literatura.

2. Algunos asuntos organizacionales de los programas de ayuda no cumplen con los estándares profesionales y con lo que recomienda la literatura.
3. El horario de servicios y el uso de la tecnología es limitado en la mayoría de los programas de ayuda.
4. En la prestación de servicios los temas académicos prevalecen sobre las características que colocan a los estudiantes en riesgo de no completar el grado académico, que ameritan intervenciones preventivas.
5. Las variables institucionales Tipo, Grado, Fines y tamaño de la Matrícula se relacionan con la asignación de profesionales que provean servicios individuales y grupales y con la proporción de servicios que proveen, en particular a estudiantes en riesgo.
6. Los servicios que se proveen no se evalúan en relación con los indicadores de éxito estudiantil.

## **RECOMENDACIONES**

1. Divulgar los resultados de esta investigación entre los administradores de las instituciones post-secundarias y promover que:
  - a. integren a los profesionales de los programas de apoyo y de ayuda en los esfuerzos por mejorar los indicadores de éxito estudiantil,
  - b. revisen los estándares de funcionamiento de los programas
  - c. integren la investigación de los servicios que ofrecen a los estudiantes y su relación con los indicadores de éxito estudiantil,

- d. recopilen datos descriptivos de sus estudiantes, en particular de las características de riesgo de no completar el grado y que utilicen los resultados en la toma de decisiones.
2. Promover la investigación, la agenda legislativa y la discusión pública para atender las circunstancias en las que los estudiantes enfrentan los estudios post-secundarios, las maneras en que las instituciones contribuyen a su desarrollo integral y los recursos económicos y profesionales que necesitan para mejorar los indicadores de retención, graduación y aprovechamiento, entre otros.

15 de octubre de 2010

# INTRODUCCION

La Sección 51.6 del Reglamento del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (CESPR) (2008) dispone que ofrecer **servicios de apoyo** al estudiante es un requisito para obtener una licencia. Disponer de servicios que atiendan el desarrollo integral del estudiante se define como un criterio de calidad de la educación post-secundaria (*Middle States Commission on Higher Education*, 2008). Una población cada vez más diversa, que refleja los complejos problemas sociales, enfrenta a las instituciones al reto de fortalecer las capacidades de los estudiantes para mantener un nivel adecuado de salud mental y emocional en su ejecución dentro y fuera del ámbito universitario.

Entre los objetivos del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico está lograr mejores resultados en la gestión educativa de la educación superior y reconocer la excelencia en la gestión de las instituciones de educación post secundaria (Consejo de Educación Superior de Puerto Rico, 2008). Para cumplir ese objetivo el Centro de Estudios y Documentación de la Educación Superior Puertorriqueña apoya la realización de investigaciones que propicien el estudio de la situación de la educación superior.

## Sumario

En esta investigación se describen de manera cuantitativa los programas de apoyo al estudiante de las unidades institucionales de educación post secundaria que ofrecen grado asociado y bachillerato, autorizadas a operar por el CESPR a abril de 2009. Se describen también los programas de ayuda en términos de: 1) personal, 2) servicios, 3) accesibilidad, 4) servicios provistos durante el año 2008-09 y 5) l evaluación los servicios. Se analizó la relación entre las características de los programas de apoyo, las características de los programas de ayuda

y las variables institucionales Tipo (pública, privada); Grado (asociado, bachillerato); Fines (con, sin fines de lucro) y tamaño de la Matrícula.

Los hallazgos más importantes de esta investigación son:

9. Las unidades institucionales tienen una gran variedad de programas de apoyo para sus estudiantes; el más utilizado de los cuales es asistencia económica.
10. El número de programas de apoyo correlaciona positivamente con: ofrecer bachillerato, tener un programa de admisión especial y tener más matrícula.
11. Los programas de ayuda están centralizados, cuentan en promedio con dos profesionales; mayormente con preparación en Consejería Profesional, con rango administrativo, cada uno de los cuales atiende a un promedio alto de estudiantes en horario diurno de lunes a viernes.
12. En un alto porcentaje de las unidades se ofrece un programa de asesoría académica, seminarios de ayuda para los estudiantes de primer año y se requiere recibir servicios de consejería para situaciones académicas y disciplinarias.
13. En la mayoría de los programas no se especifican asuntos de carga de trabajo de contacto directo con los estudiantes, predomina la estrategia de intervención individual y no cuentan con una página electrónica.
14. Las condiciones de los estudiantes que en mayor porcentaje sirven de base para asignar personal que prestara servicios individuales y grupales y por las que en mayor porcentaje se ofrecieron servicios son de crisis académicas; por la que solicitaron servicios al mayor número de programas es problemas económicos; las que reflejaron el mayor incremento fueron depresión y ansiedad

15. A excepción de estudios para relacionar los servicios provistos con el promedio académico, en la mayoría de los programas no se llevan a cabo actividades de evaluación que permitan relacionar los servicios con indicadores de éxito estudiantil; las variables institucionales no se relacionan con la evaluación y el número de profesionales se relaciona la evaluación.
16. Las variables descriptoras de las instituciones que más se relacionan con los servicios provistos a los estudiantes son Tipo, Fines Grado y Matrícula, en ese orden; siendo las públicas, las sin fines de lucro, las que ofrecen bachillerato y las de mayor matrícula las que presentaron más programas y servicios, especialmente a estudiantes en riesgo de no completar el grado académico.

### **Objetivos**

Esta investigación se orientó alrededor de los siguientes objetivos:

1. Describir los programas de apoyo a los estudiantes y su relación con variables institucionales (Tipo: pública, privada; Grado: grado asociado, bachillerato; Fines: Con o sin fines de lucro y tamaño de la Matrícula).
2. Describir los programas y servicios de ayuda y su relación con variables institucionales (Tipo: pública, privada; Grado: grado asociado, bachillerato; Fines: Con o sin fines de lucro y Tamaño de la Matrícula).

### **Preguntas de investigación**

En esta investigación se recopilaron datos para dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué programas de apoyo están disponibles para los estudiantes, qué presupuesto le asignan, a qué porcentaje de la población están dirigidos y qué porcentaje utilizó los servicios durante el año académico 2008-09?

2. ¿Qué relación existe entre los programas de apoyo disponibles y las variables Tipo, Grado, Fines y Tamaño de la Matrícula?
3. ¿Qué programas y servicios de ayuda están disponibles, con qué personal cuentan, qué servicios ofrecen, cuán accesibles están los servicios, qué servicios prestaron durante el año 2008-09, en particular a poblaciones en riesgo de no completar el grado y cómo se evaluaron los servicios?
4. ¿Qué relación existe entre los programas y servicios de ayuda, el personal con que cuentan, los servicios que ofrecen, su accesibilidad, los servicios que prestaron durante el año 2008-09, la evaluación que hicieron de los servicios disponibles y las variables Tipo, Grado, Fines y Tamaño de la Matrícula?

### **Planteamiento del problema**

Curriss y Lingenfelter (2005) indicaron que los datos que describen la ejecución de las instituciones de educación superior en el presente deben recoger la complejidad de una población diversa y los esfuerzos que esas instituciones hacen para ayudarle a beneficiarse de una educación postsecundaria. Criticó que las investigaciones se concentren solamente en las tasas de graduación e índices de retención que se recopilaban hace 50 años, cuando la población estudiantil no presentaba la madeja de complicadas situaciones económicas, sociales y personales que caracterizan al estudiantado en nuestros días.

En un evento llevado a cabo en mayo de 2010, auspiciado por la Fundación Bill and Melinda Gates, Mark David Milliron hizo un llamado a los educadores a preguntarse cuán capacitadas están las instituciones de educación superior para detectar y proveer apoyo al estudiante que lo necesita. Sugirió que para que eso ocurra es necesario que las instituciones recopilen y analicen datos (Ledderman, 2010).

Desde 1981 la *American College Counseling Association* (Galagher, 2009) conduce investigaciones que posibilitan tener un cuadro del estado de situación de los programas de ayuda que se ofrece a los estudiantes sub-graduados y su relación con los indicadores de éxito estudiantil en Estados Unidos. Los datos que se recopilan sirven de guía a las propias instituciones de educación superior para descubrir posibles áreas de mejoramiento. Los organismos de acreditación y licenciamiento pueden establecer política pública al conocer los estándares óptimos de funcionamiento de estos servicios y la medida en que se relacionan con los resultados del proceso educativo. En el más reciente estudio participó una unidad institucional de Puerto Rico.

Los autores del informe *Cracks in the Education Pipeline* (2005) concluyeron:

*It is essential for policy makers and consumers to have access to a comprehensive higher education information system in order to make informed choices about how well colleges and universities are serving their students.*

Señala Lewin que Estados Unidos, una vez líder en el número de graduados de universidades, hoy ocupa el lugar número doce (12) entre las naciones desarrolladas (2010). “*We spend a fortune recruiting freshmen but forget to recruit sophomores,*”, dijo Michael McPherson, Presidente de Spencer Foundation en una reunión de filántropos celebrada en mayo de 2010 (Lewin, 2010) El Presidente de Estados Unidos, Barack Obama ha convertido en parte de su programa de gobierno la meta de que para el 2020, su país tenga un mayor número de graduados de universidades. Para ello, las universidades tendrían que concentrarse en la retención desde la admisión hasta la conclusión del grado. Es muy importante saber lo que hace cada universidad y los logros que tienen. La divulgación de información sobre programas exitosos en retención ayuda a mejorar sus prácticas. De igual manera, es posible que a la luz de

hallazgos relacionados con la salud mental, los funcionarios universitarios decidan auscultar y atender esos problemas en sus instituciones (NASPA, Spring, 2010).

En Puerto Rico no contamos con información detallada que permita describir la oferta de servicios de apoyo a los estudiantes que asisten a las instituciones de educación superior. Se desconoce la correspondencia entre las características organizacionales y funcionales y la manera en que dichos servicios se organizan, la naturaleza de las intervenciones que realizan, la manera en que evalúan su efectividad y el grado en que las mismas se asocian a los indicadores de calidad de la institución. No existe una base de datos respecto a la cantidad y naturaleza de los programas de apoyo que ofrecen las instituciones post-secundarias y su relación con las características institucionales como son: grado académico que ofrece, si la institución es pública o privada, si persigue o no fines de lucro y el tamaño de su matrícula.

# REVISIÓN DE LITERATURA

## Trasfondo histórico de los servicios a los universitarios

El inicio de los servicios estudiantiles puede trazarse al Siglo 17 (Komives y Woodward, 2003). Las residencias estudiantiles fueron los primeros escenarios en que los profesores supervisaban la conducta de los estudiantes fuera del salón de clases. Los clubes de literatura, de deportes y las fraternidades aparecieron en el Siglo 18, más como reacciones a la estricta disciplina, especialmente en universidades sectarias. Comenzó a utilizarse el concepto de actividades extra curriculares para referirse a la vida estudiantil fuera del aula, que recogía el concepto del desarrollo integral del estudiante. Para mediados del Siglo 19 tomaron auge las actividades atléticas y el interés en asuntos de salud. El curso de expansión de los asuntos estudiantiles no-académicos se desaceleró a principios del Siglo 20 en respuesta a las críticas de la época de que las universidades estaban desatendiendo los asuntos académicos, la disciplina intelectual, la investigación y la especialización (Komives y Woodward, 2003).

Después de la Segunda Guerra Mundial las instituciones de educación superior reclutaron a profesionales que habrían de encargarse de atender las necesidades, cada vez más complejas, de una población diversa en múltiples características (Gladding, 2007; Dillon, 2003). Las necesidades académicas, psicológicas y sociales de los grupos que empezaron a tener acceso a la educación superior retaron las capacidades de profesores y personal directivo acostumbrados a recibir en los colegios y universidades a miembros de las clases dominantes (Pickering y Hanson, 2000). La admisión de estudiantes de grupos minoritarios, de jóvenes con pobres destrezas de estudio, de aquellos para quienes la educación superior constituía un valor recién

adquirido y de las féminas, promovió el establecimiento de programas de apoyo al estudiante en un esfuerzo por incrementar los índices de retención y graduación de los entonces llamados estudiantes "desventajados".

La segunda mitad del Siglo XX marcó el desarrollo de las profesiones de ayuda, de los marcos teóricos y las investigaciones que poco a poco contribuyeron a incrementar el entendimiento de la sociología y psicología de la población estudiantil. En la década de 1960 se aprobaron leyes federales que incrementaron la ingerencia del gobierno en los asuntos estudiantiles (Komives y Woodward, 2003). Ejemplos de esto son la *Vocational Education Act*, la *Rehabilitation Act* y la *Higher Education Act* que expandieron el acceso a la educación superior y prohibieron el discrimen por características como un impedimento, el sexo y la raza. A principio de la década de 1970 se redactaron las primeras guías para los servicios de consejería en las instituciones universitarias, que más tarde se convirtieron en los estándares de funcionamiento de los centros que, cada vez en mayor número solicitan la acreditación de la *International Association of Counseling Services* (2000). Esa entidad establece criterios y estándares de funcionamiento con el objetivo de mantener altos niveles de calidad en la prestación de servicios por los profesionales de ayuda. Uno de los estándares se refiere a la proporción de consejeros/estudiantes de 1 por cada 1,000 a 1,500. El servicio directo a los estudiantes no debe exceder del 65% del tiempo de labor del profesional (*International Association of Counseling Services*, 2000).

Hoy día los asuntos estudiantiles se visualizan como integrados a los servicios de consejería en algunas instituciones y por separado en otras. En todos los tipos de estructuras prevalece como meta común el desarrollo integral del estudiante (Gladding, 2007, Komives y Woodward, 2003). Las instituciones post secundarias mantienen programas dirigidos a la

atención de necesidades tales como: salud; residencia; admisiones, matrícula y ayuda económica; desarrollo ocupacional y ubicación en empleo; internados y experiencias internacionales; organizaciones estudiantiles; tutorías y mentorías y asesoría académica (Braxton y Mundy, 2001; *Student Affairs Administrators in Higher Education*, 2009). En Puerto Rico se han documentado cambios en el perfil del estudiante universitario de nivel sub-graduado en términos de: aumento en la edad promedio, aumento en la proporción que estudia y trabaja, aumento en la proporción que trabaja mas de 30 horas semanales, aumento en el número de estudiantes que ha sido diagnosticado con un impedimento mental o físico, aumento en el número de extranjeros y no residentes (López-Rivera, 2006; Oficina de Planificación Académica de la Universidad de Puerto Rico, 2006). También se ha observado la creación de programas y servicios para atender las necesidades de poblaciones a las que, de otra manera, se les dificultaría el ingreso, retención y obtención de un grado universitario. Entre estos están los programas de convalidación de experiencias para adultos, la admisión especial para personas que no tienen los criterios de índice y examen de ingreso, los centros de cuidado de hijos, los servicios de educación vía televisión o Internet para confinados y las becas para deportistas (Pico, 2003; Rivas, 2008; Sistema Educativo Ana G. Méndez, sf; Universidad de Puerto Rico, 2009; Universidad Interamericana de Puerto Rico, 2009)

De acuerdo con el *National Education Statistics-Digest of Education Statistics* (2009) el fenómeno de incremento en el número de estudiantes matriculados en las instituciones post-secundarias continuará hasta el año 2018 con un 9% de incremento con relación al 2009, aún cuando se ha reducido la población en las edades entre 18 a 24 años. Durante el año 2007-08 se otorgaron 750,000 grados asociados y 1,563,000 bachilleratos, reflejando incrementos en ambos niveles.

Resulta preocupante que en Estados Unidos solamente un 18% de los estudiantes completa un grado post secundario; sea un certificado, grado asociado o bachillerato (*A Test of Leadership, 2006; Measuring up, 2008*). Un 60% completa el grado de bachillerato dentro de los seis años siguientes a su ingreso a la universidad, lo que resulta en una pérdida de recursos para la economía de Estados Unidos (*Cracks in the Education Pipeline: A Business Leader's Guide to Higher Education Reform, (2005)*). El economista Mark Schneider se refiere a las universidades como “fábricas de fracasos” por sus bajas tasas de graduación (Leonhard, 2009).

Características como el índice de ingreso, el promedio académico, el origen étnico, el ingreso económico y el género, solamente explican parte de la variabilidad en los índices de graduación de las instituciones post secundarias (*The Pell Institute, 2009*). Qué ocurre durante el periodo de estudios y especialmente durante los primeros dos años, constituyen variables que explican en gran medida la capacidad de las instituciones para conseguir que el estudiante complete su grado académico. Se ha estudiado ampliamente la experiencia del primer año de estudios universitarios. Hurtado, Carter y Spulder (1996) encontraron que lo más difícil para el grupo de estudiantes que ingresa son las relaciones sociales y el manejo del tiempo. En un estudio en el que participaron alrededor de 63,000 estudiantes de universidades de California los estudiantes informaron que en promedio dedicaban 28 semanales a estudiar y asistir a clases y 41 a actividades sociales y de diversión (Brint, Douglass, Thomson y Chatman, 2010).

En un estudio auspiciado por *Lumina Foundation for Education* se encontró que las instituciones con altas tasas de graduación cuentan con una amplia gama de servicios y programas de apoyo al estudiante que funcionan a base de que la responsabilidad de procurar el servicio descansa en el estudiante (*self-service model*) (*The Pell Institute, 2009*). Para atender esta situación se ha recomendado el fortalecimiento de programas de apoyo a los estudiantes y

un sistema de información que llegue especialmente a los de bajos ingresos, quienes encuentran muy difícil navegar su paso por la universidad (*Cracks in the Education Pipeline*, 2005).

En el Modelo de Integración de los Estudiantes a la Universidad Tinto (1993) postula que las características de trasfondo del estudiante, sus metas y compromiso, su integración personal y su experiencia de transición de la escuela superior a la universidad son elementos que hacen que un o una joven tenga una transición saludable a la universidad y aumentan la probabilidad de que complete sus estudios. Para 1994, la Comisión del *College Board* (Benítez y Santiago, 1994) recomendó a las universidades fortalecer sus programas de apoyo a los estudiantes de nuevo ingreso, particularmente a aquellos con características académicas y personales que sugieren son de alto riesgo.

Actualmente, la tasa de graduación de instituciones de educación superior de Puerto Rico se encuentra en un preocupante 28.7%, que se completa en aproximadamente seis años. El índice de graduación es mayor en las instituciones públicas (40%) que en las instituciones privadas (entre 22 y 24%) (Presentación Dra. Viviana Abreu, Directora Ejecutiva del Consejo de Educación Superior, 2008). Sin embargo, el presupuesto destinado a los servicios a los estudiantes es mayor en las instituciones privadas (30%) que en las públicas (14%) (Consejo de Educación Superior de Puerto Rico, 2004). Ante la crisis económica que afectó a las instituciones de educación superior entre los años 1980 a 1990, se especulaba si las instituciones reducirían los recursos económicos que destinaban a los servicios a los estudiantes. Sin embargo, en una encuesta del *National Center for Education Statistics* (1995) se encontró que solamente entre un 4 y un 7% de las instituciones de educación superior públicas y privadas sin fines de lucro, redujeron los recursos económicos destinados a: tutorías, servicios de desarrollo

ocupacional y empleo, salud y biblioteca. Como evidencia de la importancia que las instituciones le adjudican a los servicios estudiantiles, en ese mismo estudio se encontró que:

*Where changes had occurred, they were likely to be increases rather than decreases. About a fifth of institutions reported increases in student health services and library operating hours, about a third reported increases in student personal counseling services and career guidance and job placement services, and 39 percent said they had increases in student academic tutoring. (¶ 8)*

Como base fundamental del entendimiento de los procesos de cambio por los que atraviesa el estudiante durante sus años universitarios, se encuentran las teorías de desarrollo moral, cognoscitivo y social (*Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, 2009*). Las ganancias que propicia la educación secundaria trascienden el ámbito del conocimiento de las materias académicas e intrínsecamente se entrelazan con ellas las transformaciones emocionales, las destrezas de vida y la madurez que acompaña el paso por la universidad. La salud mental se define Como: “a state of successful performance of mental function, resulting in productive activities, fulfilling relationships with other people, and the ability to adapt to change and to cope with adversity.” (*Center for Disease Control and Prevention, 2009*). El enfoque de prevención de la enfermedad y el compromiso de vivir una vida saludable deben constituir las metas de las instituciones sociales y de los individuos, según Conyne (2004). Resulta vital sostener una visión integral de funcionamiento y del desarrollo humano que descansa en las fortalezas, en todos los ámbitos del quehacer institucional e individual.

La literatura sobre la persistencia de los estudiantes hasta completar un grado académico con éxito indica que hacer énfasis en el número de graduados presenta un cuadro confuso de los problemas que confrontan los estudiantes y las instituciones y las maneras de atenderlos (*American Federation of Teachers–Higher Education 2003*). Los programas de apoyo al

estudiante responden a visiones particulares y a la disposición de recursos institucionales. La estructura institucional dicta las pautas de organización de los servicios, el reclutamiento del personal, la integración de las intervenciones psicológicas a las actividades académicas y extracurriculares y la participación de los profesionales de ayuda y de servicios estudiantiles en la transformación de las políticas y prácticas institucionales en beneficio del estudiante, mediante la investigación y la participación en los cuerpos rectores (Pickering y Hason, 2000). Sin embargo, un sustrato esencial a todos los programas de apoyo al estudiante es el enfoque en el desarrollo integral del joven y la promoción de conductas saludables en las múltiples dimensiones del comportamiento humano. Estos programas se enfocan en identificar e implantar estrategias de intervención que buscan desarrollar en el joven las competencias para que enfrente con éxito las exigencias de la vida académica, la definición de su identidad, el desempeño de múltiples roles sociales y la atención a sus necesidades físicas, entre otros aspectos. En la medida en que las instituciones buscan mejorar sus indicadores de logros, los servicios estudiantiles han cobrado importancia y han experimentado la urgencia de demostrar la efectividad de sus intervenciones (Pickering y Hanson, 2000). Al igual que en la oferta académica, se ha incrementado el uso de la tecnología para proveer servicios de apoyo a los estudiantes a distancia, (Bitler, D. A., Rankin, W. P., y Schrass, J. M., 2000; Eaton, 2001; Ellin y Brown, en Winston, Creamer y Miller, 2001) lo cual plantea la necesidad de establecer parámetros de calidad particulares para ese medio (Maheu, Puller, Wilhelm, McMEnamin, y Brown-Connolly, 2005). En un modelo de programa exitoso, cuyo estudio fue auspiciado por *Lumina Foundation for Education* se postula que para atender las necesidades sociales, emocionales y cognitivas de los estudiantes, es necesario un enfoque de servicios integrados (Giegerich, 2008).

## Características de los estudiantes

En esta investigación se recopilaron datos sobre la manera en que las instituciones de educación superior de Puerto Rico atienden las necesidades de los estudiantes. Para ello se revisó la literatura profesional para detectar cuáles son las características de los estudiantes que asisten a las instituciones de educación superior y en particular cuáles afectan las posibilidades de que éstos completen un grado académico. El propósito de esta investigación es determinar cómo se organizan los servicios de apoyo a los estudiantes y la medida en que esa organización responde a un esfuerzo deliberado por atender las necesidades de los estudiantes de modo que puedan mejorarse los indicadores de éxito estudiantil.

Aunque en la literatura se refleja mucho interés por los programas remediales, los servicios a los estudiantes no deben descuidar la atención de las necesidades de los estudiantes talentosos e intelectualmente dotados que reciben los centros universitarios. Se ha encontrado que poseer inteligencia no se traduce necesariamente en éxito académico. En relación con este grupo, Achter y Lubinski (en Walsh, 2003) indica:

*Three common myths about the gifted have persisted throughout this time, and are still evident today: (a) the gifted can be anything they want to be in life, (b) they will find their own way to successful and satisfying careers without much assistance, and (c) they have so much already, it is elitist to give them more. (p.27)*

Un ejemplo de ello es el caso de un joven de Indiana University que se suicidó (Penner, 2010). Llevaba más de una semana muerto en su dormitorio en la residencia de la Universidad. Pertenecía a un programa de honor que pagaba sus estudios y era músico. Ciertamente la institución estaba respondiendo a sus necesidades intelectuales y de expresión de sus talentos. Las circunstancias de su muerte delatan aislamiento y un círculo social reducido y alejado.

El *International Center for Media and Public Agenda* de la Universidad de Maryland condujo un estudio en el que pidió a 200 estudiantes que se abstuvieran de usar todos los medios durante 24 horas. Cuando se les pidió que describieran como se sentían al cabo de ese tiempo, utilizaron palabras y frases iguales a las que usan los adictos para describir el síndrome de retirada de la sustancia. Desconectarse de los medios les hizo sentirse aislados, aún de personas que tenían a su lado (Ottalini, 2010).

Recientemente se ha discutido entre profesionales de servicios estudiantiles la necesidad de atender con más diligencia asuntos relacionados con el uso de la tecnología en actos de acoso entre estudiantes que han llevado a algunos hasta el suicidio. El caso más reciente es el del estudiante de Rutgers University, quien se suicidó después de que unos amigos grabaran y luego colocaran en una página en Internet, actos sexuales entre él y otro hombre (Watkins, 2010).

Se indica en la literatura que la edad en sí misma no es un factor de riesgo de no completar el grado académico, sino las características asociadas a ser de más edad tales como: matricularse a tarea parcial; no ingresar a la universidad inmediatamente después de concluir la escuela superior, no haber obtenido el diploma de escuela superior de la manera tradicional, tener hijos, ser un padre o madre sin pareja, estar económicamente independizados de sus padres y trabajar a tarea completa mientras estudian (*American Federation of Teachers–Higher Education*, 2003).

El *National Bureau for Economic Research* publicó en abril de 2010 un análisis del incremento en el tiempo que le toma a los estudiantes completar el grado de bachillerato. Encontraron que el incremento es más notable entre las instituciones privadas. El análisis les llevó a concluir que la falta de recursos económicos es un factor determinante en que los estudiantes tarden más tiempo en completar el grado. En una encuesta que llevó a cabo la

Oficina de Planificación Académica del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, 10% de los estudiantes de primer año respondieron que trabajaban a tiempo completo y 78.8% indicó que trabajaba a tarea parcial (Universidad de Puerto Rico, 2003). Trabajar a tarea completa o parcial mientras se estudia reduce la inversión de tiempo y esfuerzo que el estudiante debe dedicar a la tarea universitaria (Bound, Lovenheim y Turner, 2010). Con esta conclusión concuerda Bozick,(2007).

En informes de los factores de riesgo de estudiantes de bachillerato se mencionaron 3 atributos que afectan negativamente la persistencia y la obtención del bachillerato (Horn y Premo, 1995). Estos son: patrones de matrícula, estatus económico y familiar; y el estatus de graduación de escuela superior. Dentro de estos atributos se identificaron los siguientes factores de riesgo: a) Patrones de matrícula (retrasaron comenzar estudios universitario por 1, 2 años o más; estudian a tiempo parcial; b) Estatus económico y familiar (son económicamente independientes; tienen hijos o dependientes; son madres/padres solteros; trabajan a tiempo completo y c) Estatus de graduación de escuela superior (terminaron la escuela superior tomando el examen de equivalencia). Horn y Premo (1995) indicaron que los factores de riesgo se relacionan e interactúan entre sí. Por ejemplo, los estudiantes que atrasan el inicio del bachillerato, por lo general son mayores que los estudiantes que se consideran tradicionales. En la encuesta del Center for Community College Student Engagement (2009) se encontró que 80% de los estudiantes que asisten a colegios comunitarios en Estados Unidos tenían entre 18 y 24 años, 32% trabaja más de 20 horas semanales y 20% tiene dependientes. Kanter (2010) puntualiza en la necesidad de que los servicios a los estudiantes se atemperen a sus características, que exista un sistema de alerta que identifique al estudiante que está en riesgo de

dejar la Universidad y que se ofrezca servicios de apoyo particularmente durante los primeros dos años.

Durante la convención de la Asociación de Registradores y Directores de Admisiones que se celebró en abril de 2010, Campbell presentó los resultados de un estudio que comparó el grupo de estudiantes que se matriculó en el segundo año, con aquellos que no regresaron a estudiar en la Universidad del Estado de Oklahoma. Encontraron que quienes no regresaron tenían un promedio académico menor, aprobaron menos créditos, tenían pagos de deudas atrasados, se dieron de baja de un mayor número de créditos e ingresaron a la institución con un promedio menor (Campbell, 2010). Baucom (2010) sugiere que las instituciones dediquen esfuerzos a identificar a aquellos estudiantes que se dieron de baja de la institución cuando les faltaban pocos créditos para terminar, a invitarlos a regresar y a ofrecerles servicios que contribuyan a que terminen el grado académico.

En un estudio conducido por Berkner, Cuccaro-Alamin y McCormick (1996) se identificaron como factores que colocan a los universitarios en riesgo de no terminar el grado académico: el empleo, la dependencia económica de los padres u otras personas, la maternidad y paternidad sin pareja y haber retrasado el ingreso a la institución post secundaria. Horn y Premo (1995) confirmaron la hipótesis de que estudiantes universitarios de Estados Unidos que no ingresaron a la universidad inmediatamente después de concluir la escuela superior, que ingresaron a una institución post-secundaria sin haber completado la escuela superior, con hijos y dependientes de otras personas, con impedimentos y que estudiaban a tarea parcial se graduaron en menor proporción que aquellos que no tenían esas características. Las féminas tenían más características de riesgo que los masculinos y tener más de una característica de riesgo se relacionaba con bajos índices de retención y graduación. David Moltz (2009) reseñó las

estrategias que estaban tomando los colegios comunitarios para ayudar a las estudiantes en estado de embarazo no planificado.

Horn, Peter y Rooney (Julio, 2002) analizaron las estadísticas de los estudiantes que ingresaron a las instituciones post-secundarias de Estados Unidos en el año académico 1999-2000 y encontraron que: la mayoría son menores de 24 años y una cuarta parte eran mayores de 30 años, el promedio de edad era 26 años, el 56% eran mujeres, 27% eran padres, 16% de esos eran mujeres, 13% eran padres solteros, 9% eran padres solteros económicamente independientes, con dependientes, 3.7% de los cuales tenían otros dependientes, además de los hijos, 9% tenían algún tipo condición que dificultara sus actividades físicas, 4% de los cuales reconocían la condición como un impedimento. La mayoría de los estudiantes mayores en edad (56% mayores de 30 años y 63% mayores de 40) estaban matriculados en Colegios Comunitarios públicos y asistían a clases a jornada parcial. Los que asistían a instituciones de bachillerato eran menores y lo hacían mayormente a tarea completa. No había diferencia por sexo entre las instituciones de bachillerato y grado asociado. La distribución entre programas de bachillerato y grado asociado era 44%/38% respectivamente. Usando como base la clasificación de Horn y Premo, estas autoras identificaron como factores de riesgo presentes en ese cohorte las siguientes: tres cuartas partes del total de los estudiantes tenían por lo menos un factor de riesgo y el promedio era 2.2 factores de riesgo. Debido a que los factores de riesgos están relacionados con la edad, los estudiantes de 18 años o menos tenían menos factores de riesgo. El 41% de ellos reportaron 0.7 factores de riesgo. El factor de riesgo que reportó este grupo fue la asistencia a tiempo parcial. Los estudiantes de 30 años o más reportaron un 3.8 de factores de riesgo. De un 13 a 14% habían completado la escuela superior. Las autoras alertaron en aquel momento sobre el incremento en la variedad de rasgos que describen a la población estudiantil universitaria y el

cúmulo de factores de riesgo representaban un reto para las instituciones.

Un análisis que llevaron a cabo Berkner, Cucaro-Alamin y McCormick (1996) de los índices de graduación cinco años después, de los estudiantes que iniciaron sus estudios en el año 1989-90, el 64% de los que comenzaron con un factor de riesgo completaron el grado en cinco años. Terminó en cinco años el 43% de aquellos que tenían tres o más factores de riesgo. En otras palabras, la mitad o más de los estudiantes que entraron a la universidad con tres o más factores de riesgo, se fueron sin terminar. El perfil de estudiantes en riesgo incluye a: estudiantes que son padres o madres, padres o madres soltero/as, económicamente independientes, trabajan a tiempo completo y estudian a tiempo parcial. Las féminas, particularmente las madres solteras están en mayor riesgo de no terminar el grado que los masculinos. Sin embargo, dado que es más probable que los masculinos estén trabajando y estudiando a tarea completa, se cancelan los niveles de riesgo al punto de que en el estudio no se encontraron diferencias por sexo en el total de factores de riesgo de estos dos grupos.

El informe *With Their Whole Lives Ahead of Them* (Johnson, Rochkind, Ott y DuPont, sf) documenta cuatro realidades sobre por qué los estudiantes no completan el grado universitario. Los mitos que se han presentado para explicar este fenómeno, de acuerdo con los autores son: que los estudiantes están estudiando a tarea completa, que cuentan con la ayuda de sus padres y otras fuentes de financiamiento, ellos escogieron meticulosamente la institución en la que se matricularían y los que no terminan entienden perfectamente el valor de la educación y las consecuencias de no terminar el grado.

De acuerdo con el análisis de las estadísticas de los años 1999 a 2000, los estudiantes con impedimentos tienen menos probabilidades de completar el grado académico que los estudiantes que no tienen impedimentos (*National Center for Education Statistics*, Julio, 2002). Una

población que necesita servicios de apoyo y de ayuda es la de los veteranos. Dungy (2009) alerta a las instituciones post-secundarias de la necesidad de prepararse para atender las necesidades de los miles de veteranos que regresarán cuando culminen los presentes conflictos bélicos.

Se indica en la literatura que la edad en sí misma no es un factor de riesgo de no completar el grado académico, sino las características asociadas a ser de más edad tales como: matricularse a tarea parcial; no ingresar a la Universidad inmediatamente después de concluir la escuela superior, no haber obtenido el diploma de escuela superior de la manera tradicional, tener hijos, ser un padre o madre sin pareja, estar económicamente independizados de sus padres y trabajar a tarea completa mientras estudian (American Federation of Teachers–Higher Education 2003).

En un escrito publicado por la *American Federation of Teachers-Higher Education* (2003) se concluye que los estudiantes entran a las instituciones de educación superior con una vaga idea de sus metas académicas y ocupacionales, que necesitan consejería y asesoría para ayudarles a diseñar su paso hacia el éxito y recomiendan la intervención de los consejeros para llevar a cabo esa tarea tan importante. Braxton y Mundy (2001) y en el documento del *Southern Regional Education Board* (2010) sobre estrategias de retención se hace énfasis en la importancia de ayudar al estudiante a fijar se metas académicas y a trabajar para alcanzarlas, para lo cual el personal institucional debe proveer seguimiento. También recomiendan los programas de tutorías y el diseño de comunidades de aprendizaje, particularmente para los estudiantes de primer año. Pritchard, Wilson y Yamnits (2007) llevaron a cabo un estudio sobre la salud de los estudiantes de primer año. Mediante una encuesta administrada a 242 estudiantes al inicio y al concluir el primer año de estudios documentaron deterioro en la salud y el uso de mecanismos de manejo inapropiados como son el abuso del alcohol y cigarrillo y altos niveles de stress.

La atención de las necesidades de desarrollo ocupacional ocupa gran parte de los esfuerzos de los programas de apoyo al estudiante universitario. Marck Savickas (en Walsh, 2003) identifica seis componentes de la identidad ocupacional. Estos cobran marcada importancia durante los años de la adolescencia tardía y temprana adultez: 1) desarrollar preocupación por el futuro, 2) aumentar el control personal, 3) formar convicciones propias acerca de lo que desea y de sus metas, 4) tener confianza en sí mismo y practicar hábitos y actitudes productivas, 5) escoger y comprometerse con una ocupación y 6) encontrar maneras efectivas de conectarse con los demás.

Sebera (2002) indica que, aunque en general los estudiantes con impedimentos valoran los estudios post-secundarios, se ha encontrado que ellos perciben que no recibieron una preparación adecuada para realizar estudios universitarios. Sugiere que el personal universitario mejore su entendimiento de cómo los impedimentos pueden afectar la vida social de los estudiantes. Con frecuencia se encuentra que el personal de los programas de ayuda no han recibido adiestramiento especializado para atender las necesidades de la población con impedimentos por lo que el establecimiento de redes de apoyo con las oficinas de rehabilitación es una alternativa recomendada. Durante el período de transición de la adolescencia a la adultez, los jóvenes adoptan conductas y toman decisiones de estilo de vida que marcan su salud presente y futura. La *National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion* (2009) propone un modelo de intervención en las instituciones de educación post secundaria que debe descansar en las fortalezas de los jóvenes, más que en la conducta de riesgo. Desde el punto de vista de la salud se identifican seis patrones de conducta que deben atender los esfuerzos de promoción de la salud del joven en nuestros días: sexualidad, uso del cigarrillo, el

alcohol y otras sustancias, prevención de accidentes y conducta violenta, actividad física y nutrición.

En un estudio de 2007 de la *American College Health Association* (2005) se encontró que 43% de los estudiantes universitarios indicaron que en algún momento del año anterior se sintieron tan deprimidos como para que se les hiciera difícil funcionar y 61% se sentía desesperanzado. El por ciento de jóvenes que informó haber recibido un diagnóstico de depresión aumentó de 10% en el 2000 a 16% en el 2005. Las situaciones que los universitarios citan como impedimentos para que su ejecución académica no sea satisfactoria son: estrés, catarros, dificultad para dormir, preocupaciones por familiares o amigos, depresión y ansiedad; trece por ciento de los estudiantes informó que había estado en una relación abusiva en el último año, según ese mismo estudio (*American College Health Association*, 2005). Martin (2010) reseña una investigación llevada a cabo por Guttman con entre 250 y 300 expedientes de estudiantes universitarios que buscaron ayuda entre los años 1997-98 y el 2009 en centros de consejería de universidades privadas seleccionadas. Guthman encontró un aumento de 41% en depresión y un 11% menos de incidencia de ideas suicidas. Chung, Klein y Greenbee (2009) recomiendan incluyan el examen de sintomatología de depresión en los estudiantes universitarios que solicitan servicios médicos.

Las estadísticas indican que el consumo de alcohol entre los jóvenes de 18 a 22 años es mayor en los universitarios matriculados a tarea completa (64%), que en los no universitarios (54%) (*Department of Health and Human Services*, 2007). Los accidentes y la violencia constituyen la primera causa de muerte de jóvenes en Estados Unidos. Cada año se diagnostican 19 millones de personas contagiadas con enfermedades de transmisión sexual, la mitad de la cuales están entre las edades de 15 a 24 años. Se indica que estas conductas están altamente

relacionadas con problemas sociales, incluyendo no completar grados académicos (*National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion*, 2009). En un estudio con estudiantes universitarios entre los 18 y 24 años de edad, DeSimone (2010) encontró que beber alcohol en exceso está relacionado con conductas sexuales de riesgo. Los masculinos tienden a no utilizar condón, a tener sexo con varias parejas y a usar drogas ilegales. Las violaciones, tanto de masculinos como de féminas, bajo los efectos de drogas que se combinan deliberadamente con bebidas, constituyen un fenómeno preocupante para las autoridades universitarias (Morey, 2010).

La *American College Health Association* (2009) llevó a cabo una encuesta en la que participaron 34,208 estudiantes (4,450 masculinos y 29, 758 féminas) de 57 instituciones (26 privadas y 31 públicas; 3 de 2 años y 51 de 4 años) con un promedio de respuesta de 36%. Los resultados indican que 3.8% de los estudiantes había confrontado dificultades académicas asociadas al consumo de alcohol; 5.1% tenía un diagnóstico de Deficit de Atención con Hiperactividad, 3.5% tenía Problemas de Aprendizaje, 4.6% tenía una condición médica crónica y 3.7% tenía un diagnóstico psiquiátrico.

En respuesta a preguntas que indagaban sobre condiciones que afectaran su ejecución académica, 18.6% informó haber experimentado ansiedad, .8% haber sufrido un asalto sexual, 12.7% tener adicción a la internet o a juegos electrónicos, 19% haber subido catarros o influenza, 9.8% tenía dificultades en relaciones interpersonales, 1.7% tenía adicción a drogas, 20% tenía dificultades con el sueño, 1.1% tenía problemas alimenticios y 13.6% confrontaba problemas en el empleo, entre otras situaciones (*American College Health Association*, 2009).

Con relación a haber vivido experiencias de violencia, en esta encuesta se encontró que 8% de se habían visto involucrados en una pelea, 4.8% habían sido atacados físicamente, 21.9% habían sido asaltados verbalmente. Preguntados sobre asuntos de actividad sexual no consentida respondieron: a .9 de los masculinos y 3.1% de las féminas les habían intentado una penetración sexual sin su consentimiento, a 3.6 de los masculinos y 7.2 de las féminas las habían tocado sexualmente sin su consentimiento, a .8 de los masculinos y 2.% de las féminas las habían penetrado sexualmente sin su consentimiento. Siete (7%) de los masculinos y 11% de las féminas estaban en una relación emocionalmente abusiva; 2.3% de los masculinos e igual porcentaje de las féminas habían estado en una relación físicamente abusiva en el año anterior y .9% de los masculinos y 2.0% de las féminas habían estado en una relación sexualmente abusiva. En promedio, los estudiantes masculinos informaron haber tenido en el año anterior 10 parejas y las féminas 6. Sobre el uso de bebidas alcohólicas 50% de los masculinos y 60% de las féminas habían ingerido bebidas alcohólicas en el mes anterior (*American College Health Association*, 2009). Harris y Edwards (2010) recomiendan al personal universitario modificar los acercamientos que hacen al desarrollo de los estudiantes masculinos a partir del conocimiento científico acumulado sobre el significado de la masculinidad en nuestros días. Toro-Alfonso, Nieves-Lugo y Borrero-Bracero (2010) llevaron a cabo un estudio para analizar la relación entre masculinidad y desórdenes alimentarios en 300 estudiantes universitarios y encontraron que las dificultades con la imagen corporal está relacionada con los desórdenes alimentarios. La mayoría de los que reportaron desórdenes alimentarios (16%) eran gay. Los autores recomenddan continuar estudiando el fenómeno para desarrollar un marco conceptual apropiado. Sax (2010) plantea que las féminas universitarias se ven particularmente afectadas por

preocupaciones económicas que les dificultan mantener su ecuanimidad y optimismo.

Las contestaciones a las preguntas de la encuesta de la *American College Health Association* (2009) relacionadas con el estado emocional durante el año anterior a la encuesta respondieron: sentirse desesperanzados: 39% de los masculinos y 49% de las féminas, sentirse cansados: 70% de los masculinos y 85% de las féminas, sentirse solos: 49% de los masculinos y 60% de las féminas, sentirse tristes: 50% de los masculinos y 66% de las féminas, sentirse deprimidos: 26% de los masculinos y 32% de las féminas, sentirse ansiosos: 38% de los masculinos y 52% de las féminas, sentir coraje: 34% de los masculinos y 39% de las féminas. En todas esas características las féminas mostraron mayores porcentajes que los masculinos. Seis (6%) de los masculinos e igual porcentaje de las féminas había considerado seriamente el suicidio; poco más del 1% de ambos sexos se había auto-infligido daño. Se indagó si los estudiantes habían estado bajo tratamiento psiquiátrico durante el año anterior a la encuesta a lo que contestaron: .9% por anorexia o bulimia, 9.4% por ansiedad, 3.4% por déficit de atención con hiperactividad, 1.3% por bipolaridad, 9.2% por depresión,, 3.4% por insomnio, 2.1 por desordenes obsesivos–compulsivos, 4.6% por ataques de pánico, 1.0% por fobias, .4% por esquizofrenia y 1.1% por adicción. El 44.2% de los encuestados indicaron que en el año anterior a la encuesta habían experimentado problemas académicos, 22.9% tenían conflictos relacionados con su decisión ocupacional, 15.% había sufrido la muerte de un familiar o amigo, 27.1% tenía problemas familiares, 30% tenía problemas en sus relaciones íntimas, 35.6% tenía problemas económicos, 18.3% tenía familiares con problemas de salud, 20.4% tenía dificultades con su apariencia, 16.9% había sufrido un problema de salud y 24.3% había tenido problemas de sueño. Alrededor de un 18% informó que tenía serios o muy serios problemas en sus actividades diarias debido a la pérdida de sueño (*American College Health Association, 2009*).

Algunos de los asuntos sobre los cuales los estudiantes informaron mayoritariamente no haber recibido información de su universidad son: problemas alimentarios, pérdida y duelo, cómo ayudar a otros con sus problemas, prevención de accidentes, prevención de embarazo, adicción a internet y a juegos electrónicos, dificultades con las relaciones interpersonales, enfermedades de transmisión sexual, dificultades con el sueño, prevención de suicidio, cigarrillos y prevención de la violencia. Interesantemente, los estudiantes no deseaban recibir información acerca de: uso de alcohol, prevención de catarrros, depresión/ansiedad, desórdenes alimentarios, perdida de sueño, prevención de embarazo, adicción a internet y a juegos electrónicos, relaciones interpersonales, asalto sexual, enfermedades de transmisión sexual y sobre el uso del cigarrillo. Sí les interesa recibir información sobre: cómo ayudar a otros a manejar sus problemas, prevención de accidentes, nutrición y actividad física, el sueño y el stress (*American College Health Association, 2009*),

La más reciente encuesta que se llevó a cabo con una muestra 302 de directores de programas de consejería de universidades de Estados Unidos, en la que participó una unidad institucional de Puerto Rico, reflejó que el 10.4% de los estudiantes buscó ayuda en el año anterior (Gallagher, 2009) y 16% de los clientes fueron referidos a un psiquiatra durante el año anterior; 25% estaban bajo medicación. El 91% de los directores creía que hay un incremento en el número de estudiantes que toman medicamentos psiquiátricos y 93.4% cree que hay incremento en el número de estudiantes con problemas psicológicos severos, En las universidades de más matrícula el 75% de los directores informaron que durante los anteriores cinco años ha incrementado el número de estudiantes que se auto-mutila para reducir la ansiedad, 45% cree que ha habido un amento en el uso de alcohol, 26% en desórdenes alimenticios, 24% en asaltos sexuales y 23% en problemas relacionados con haber sido abusados sexualmente

cuando eran menores de edad. Se encontró que los directores creen que un 48.4% de los estudiantes que buscan ayuda tienen problemas psicológicos severos; en 7% son tan severos como para impedir que continúen estudiando. Un promedio de 8.5 estudiantes (de 260 programas) fueron hospitalizados por motivos psicológicos (1.5 por cada 1,000 estudiantes). Para manejar el incremento en estudiantes con serios problemas de salud mental el 60.6% de los directores aumentó los adiestramientos a facultad para que respondan de manera adecuada a los estudiantes; 59% se integró a comités institucionales, 53% aumentó las alternativas de referidos, 48.7% provee actividades psico-educativas, 47% aumentó las actividades de adiestramiento del personal (16.9% ofreció adiestramientos en terapias breves), 30% aumentó el horario de consultas psiquiátricas, 28% aumentó el número de profesionales de ayuda 19% aumentó el número de profesionales de ayuda contratados a tarea parcial para atender estudiantes en épocas pico. Se informa en el documento que el 80% responde a los mensajes electrónicos que llegan para solicitar cambios de horarios de las citas. Solamente el 33% responde cuando el mensaje tiene que ver con una crisis personal; el 67% les responde de otra manera. Según Doris Rhea Coy (2006) el uso de la computadora para proveer servicios de consejería es todavía un campo en desarrollo. Las asociaciones profesionales de consejería ya han especificado los estándares de una práctica apropiada para la consejería en línea (*American Counseling Association, 2005*). A partir de los resultados de un estudio sobre el uso de la tecnología para mantener a los estudiantes conectados con la institución se recomienda que las comunicaciones electrónicas persigan más que proveer información conectar al estudiante con el personal y las actividades de la universidad. (*Center for Community College Student Engagement (CCSSE), 2009*).

En la encuesta del 2009 de la *Association for University and College Counseling Center Directors* 94% de los directores de centros de consejería participantes informó que constituía una situación preocupante en sus recintos el incremento en el número de estudiantes con problemas psicológicos significativos; 71% cree que el número de estudiantes con problemas psicológicos significativos había aumentado en el año anterior. Además, 73% informó haber observado un incremento en el número de estudiantes que buscan ayuda que estaban medicados para problemas psiquiátricos. En esta muestra de programas en promedio se había hospitalizado a 4 estudiantes. A juicio de Victor M. Barr (Epstein, 2010) los resultados indican que se están estabilizando las estadísticas de estudiantes que buscan servicios de profesionales de ayuda.

De acuerdo con la *American Association of Suicidology* en el 2007, el suicidio constituía la tercera causa de muerte entre los jóvenes en las edades de 15 a 24 años. En los pasados 60 años en Estados Unidos la tasa de suicidios se ha cuadruplicado para los masculinos y duplicado para las féminas. En una encuesta que llevó a cabo Kisch, Leino y Silverman (2005) en la que participaron 15,977 estudiantes universitarios, se encontró que 9.5% habían considerado suicidarse y 1.5% lo había intentado en el último año. Se encontró una correlación positiva entre la depresión, dificultades con la identidad sexual y relaciones problemáticas y la vulnerabilidad a conducta suicida. Menos del 20% de los que tenían ideación suicida estaban recibiendo servicios. En un documento del *Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration* del Departamento de Salud de Estados Unidos (2004) se indica que la presión por ser exitosos por parte de la institución y de la familia, puede elevar los niveles de stress en los estudiantes universitarios, aumentando las ideación suicida. Otros factores de riesgo suicida, identificados en ese documento son: identidad sexual, edad (mayores)

y tener dificultades económicas.

En el Informe Anual de Estadísticas Vitales de Puerto Rico (tendenciaspr.com) se reflejan incrementos en el número de suicidios desde 2002 a 2008, cuando se registraron 273, de los cuales 18% eran menores de 34 años. Chafey (2008) indica que entre los años 2000 y 2006, en el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico se atendieron a alrededor de 4,000 estudiantes anualmente. En cada año, entre 7 y 45 mostraban conductas como suicidas potenciales y entre 3 y 15 intentaron suicidarse. Entre 12 y 203 estudiantes fueron atendidos por depresión en esos mismos años. En una investigación llevada a cabo por Reyes, Matos-Lamour, Bulik, Von Holle, Cámara-Fuentes, Rodríguez-Angleró, Cervantes-López, y Suárez-Torres (June, 2010) en la que participaron estudiantes de nueve recintos de la Universidad de Puerto Rico se encontró que 3.9% ,de un total de 3,592 estudiantes reportó síntomas de anorexia, 4.9% de bulimia, 15.40 de depresión y 40.2% indicaron que tenían sobrepeso. Capriccioso (2006) indica que las instituciones deben enfrentar la suspicacia de estudiantes que temen acudir a buscar ayuda por miedo a ser suspendido si se conoce que tiene serios problemas emocionales.

### **Características de las instituciones**

Las variables que con más frecuencia se utilizan para describir a las instituciones post-secundarias son: el nivel de grado que ofrecen, el tamaño de la matrícula, si son públicas o privadas y si son con o sin fines de lucro. Krichels, Cunningham y Carroll (2007) del *Institute for Higher Education Policy*, describieron las instituciones de dos (2) años utilizando el sistema de clasificación de Phipps, Shedd y Meritosis. Análizaron conjuntos de datos estadísticos disponibles para describir cada grupo según variables como los fines (con o sin fines de lucro, el grado que ofrecen (asociado, diplomas, certificados), el tipo (pública o privada), tamaño de la

matrícula, instituciones que ofrecen preparación en ocupaciones de la salud y otras instituciones con y sin fines de lucro. Según su análisis, las instituciones de dos años públicas ofrecen más servicios a los estudiantes que instituciones de dos años privadas. Las instituciones con más matrícula tienden a ofrecer una mayor variedad de servicios a los estudiantes que las de menos matrícula.

Según Krichels, Cunningham y Carroll (2007) las instituciones con fines de lucro que otorgan grados tienden a ofrecer menos servicios remediales que las sin fines de lucro. Los servicios de consejería ocupacional (career counseling) y de ubicación en el empleo se ofrecían más en instituciones con fines de lucro (87% y 99% respectivamente) que en las sin fines de lucro. Estas investigadoras encontraron que las féminas componen mayoritariamente la matrícula de estudiantes en las instituciones de dos (2) años, excepto en las instituciones con fines de lucro de dos años que otorgan grados, donde prevalecen los masculinos. Un 48% de los estudiantes que asisten a instituciones con fines de lucro de dos años son independientes con al menos un dependiente a su cargo. De esas, las que ofrecen grados académicos tiene el mayor porcentaje (37%) de estudiantes dependientes con ingresos familiares menores de \$25,000. Las instituciones con fines de lucro también se distinguen de las demás en el porcentaje de estudiantes independientes con ingresos menores de \$15,000; un mayor porcentaje asistiendo a tarea completa. Los que asisten a instituciones de dos (2) años que ofrecen grados relacionados con la salud tienden a estar estudiando a tarea completa y trabajando a tarea parcial, más que los que asisten a instituciones de cualquiera de las demás clasificaciones. También encontraron que los estudiantes que asisten a instituciones con fines de lucro tienden a transferirse a otras instituciones con más frecuencia que los que asisten a instituciones de dos (2) años públicas y de otras categorías. El porcentaje mayor de graduados al cabo de seis años de iniciados los estudios

lo tuvieron los grupos de estudiantes que iniciaron sus estudios en instituciones sin fines de lucro. Se observó una diferencia en el porcentaje de graduados según el sexo: más varones se graduaron de instituciones pequeñas e instituciones con fines de lucro. Las féminas se graduaron en mayor proporción de instituciones grandes (Krichels, Cunningham y Carroll, 2007). En resumen, las instituciones con fines de lucro: tenían menos servicios para los estudiantes, ofrecían menos cursos remediales; tenían más estudiantes independientes, con hijos, con ingresos menores de \$25,00; tenían más estudiantes con ingresos menores de \$25,000; tenían una matrícula de estudiantes mayoritariamente estudiando a tarea completa, que tiende a transferirse para completar el grado; gradúan a menos estudiantes y gradúan a más masculinos que a féminas, particularmente si tienen una matrícula pequeña.

En Estados Unidos los líderes educativos de instituciones universitarias que ofrecen grados asociados han reconocido la importancia de prestar atención a los índices de graduación. En una reunión que se llevó a cabo en abril de 2010 se anunció que seis Asociaciones de educadores de colegios comunitarios de Estados Unidos aunarán esfuerzos para identificar las mejores prácticas institucionales para mejorar los índices de graduación, incluyendo la de monitorear los indicadores mediante la recopilación de datos que demuestren esa efectividad (Jaschik, 2010).

Las universidades clasificadas como exitosas en graduar a sus estudiantes dedican esfuerzos a identificar problemas potenciales y soluciones antes de que los estudiantes sean admitidos. Esto se logra mediante programas proactivos y preventivos de transición de la escuela superior a la universidad y programas de verano para mejorar competencias de lectura, escritura y matemática (Bradley y Blanco, 2010). A diferencia de los programas dirigidos a estudiantes que logran aprobar cursos avanzados en el sistema educativo de Carolina del Norte se

está implantando un programa de transición a estudios post-secundarios para estudiantes en riesgo de abandonar la escuela. Son admitidos a colegios comunitarios donde aprueban las materias de la escuela superior e inician un grado universitario que podrán completar en cinco años (Lewin, 2010<sup>a</sup>), con lo cual se espera incrementar la tasa de graduación de ambos niveles educativos. La Bill & Melinda Gates *Foundation* auspicia un proyecto que permite a estudiantes con alto aprovechamiento académico, de décimo grado de ocho estados de Estados Unidos, adelantar sus estudios universitarios. Para ello deben aprobar un examen administrado por una Junta Examinadora al concluir el décimo grado (*Inside Higher Edu*, Febrero 18, 2010).

Las instituciones con mejores índices de graduación no se caracterizan por admitir solamente a estudiantes con puntuaciones de aprovechamiento altos (Bradley y Blanco, 2010). En estas instituciones más del 60% de los admitidos necesitaban más de un curso remedial y más del 80% requería al menos un curso remedial. Sin embargo, esos estudiantes se graduaron a ritmos similares a los demás estudiantes y obtuvieron buenos promedios académicos.

Han surgido iniciativas creativas para atender a personas que no pudieron completar su grado universitario, muchos de los cuales dejaron en su expediente evidencias de un pobre desempeño académico y cursos ya caducados. Uno de esos programas posibilita que el estudiante regrese a estudiar sin que se tomen en cuenta los cursos y las notas del grado que no culminaron. Se les prepara un expediente académico nuevo como si nunca hubieran estudiado. Gracias a esta oportunidad los participantes regresan con nuevas expectativas, energías y confianza en trabajar y culminar sus estudios universitarios (Hefler, 2010).

Uno de los programas descritos en el informe *Promoting culture of student success* (2010) disponible en todas las instituciones identificadas, es el de experiencias de primer año, dirigido a promover que los estudiantes se involucren en la vida universitaria temprano en sus estudios.

Golden (2010) discute el contenido del libro *“What to Do When College Is Not the Best Time of Your Life”*, escrito por el doctor David Leibow. En él se analizan los efectos del cambio de la vida escolar a la vida universitaria en los estudiantes, uno de los cuales es la aparición de ansiedad, bajo aprovechamiento académico, insomnio, depresión, problemas en sus relaciones y asuntos relacionados a la imagen física. Igualmente, Leibow analiza la aparición de la depresión ligada a la no adaptación a la vida universitaria y a la pobre ejecución académica y no vice-versa como suele verse: el bajo aprovechamiento como resultado de la depresión. Explica que debe existir una transición adecuada para los estudiantes de escuela superior a la universidad para poder lidiar con estos efectos. La mayoría de los pacientes que ha atendido y presentan la relación depresión-bajo aprovechamiento, presentan en su historial pocos hábitos de estudio a lo largo de su vida escolar y el hábito de procrastinar frente a las altas expectativas de ellos, ellas y sus padres hacia el futuro en la universidad. Por eso presenta en su libro la posibilidad de que las universidades preparen seminarios que contribuyan a entender como la transición de la escuela a la universidad conlleva una serie de retos que se pueden sobrellevar adecuadamente realizando algunos ajustes. Sugiere que los profesores deben ser un ejemplo de lo que esperan de sus estudiantes; la imagen de éxito y admiración para los universitarios. Sugiere además, que los profesores asignen diferentes tareas que puedan ser completadas en un tiempo razonable y proveer retrocomunicación adecuada.

Colton, Connor, Schultz e Easter (1999) describen los cinco componentes de un programa diseñado para estudiantes de primer año de la Universidad de Kutztown en Pennsylvania. Los cinco componentes son: asesoría y consejería académica, coloquio, mentoría por pares, adiestramiento en destrezas académicas y actividades de apoyo social y cultural. Este programa logró una tasa de retención de 70% del corte que participó del estudio que compara

favorablemente con la tasa de 33% de retención al cabo de tres años, de la población general de la Universidad. En el informe *Benchmarking and Benchmark: Effective practice with entering students* (Center for Community College Student Engagement, 2009) se documentan las acciones que los colegios comunitarios han tomado para atender la necesidades de los estudiantes de primer año. Un panel de 15 personas nombradas por la Secretaria de Educación de Estados Unidos Arne Duncan trabajará para ayudar a los colegios comunitarios a incrementar su tasa de retención y graduación en el entendido de que las medidas tradicionales de graduación no responden a las características de esas instituciones (*Panel on 2-Year-College Success Takes Shape*).

De acuerdo con un artículo publicado por El Nuevo Día el 15 de diciembre de 2009 de la autoría de Keila López Alicea, un grupo de expertos en el tema de los estudios superiores indicó que el problema con las tasas de graduación es más de retención que de acceso. Una de las estrategias que utilizan las universidades privadas de Puerto Rico para ayudar a los estudiantes es flexibilizar los horarios de modo que los estudiantes puedan estudiar y trabajar, según la doctora Dolores Miranda de la Universidad de Puerto Rico. Esta medida debe responder a las necesidades de una población creciente de estudiantes que estudian y trabajan. Southerland (2006) enumeró 14 medidas que las instituciones post-secundarias deben tomar para responder a las características de los estudiantes del presente, entre las que se encuentra la flexibilidad en el horario y duración de los cursos.

Todas las instituciones reseñadas en el informe *Promoting a culture of student success* (Bradley y Blanco, 2010) tenían programas de tutorías. Esta estrategia le permite a las instituciones prestar atención a las necesidades individuales de los estudiantes y promover una participación más activa de éstos en sus estudios. Requerir a los estudiantes mantenerse en

contacto regular con sus profesores y asesores y a los profesores referir a los estudiantes, son técnicas que permiten identificar a tiempo a estudiantes que están teniendo dificultades. La *American Federation of Teachers* también recomienda los programas de tutorías, especialmente para los estudiantes de primer año (*American Federation of Teachers–Higher Education* 2003, agosto).

Craig Vivian llevo a cabo un estudio con 12 estudiantes que participaban de un programa de Mentoría para estudiantes en riesgo. El autor describe los procesos de Mentoría como minimalistas. A diferencia de procesos de asesoramiento grupales, mecánicos y estandarizados, la mentoría minimalista se enfoca en las particularidades de cada estudiante (Vivian, 2005). El programa logró que los estudiantes (todos de educación) fueran más activos, que se involucraran más en asuntos universitarios y que fueran más exitosos que el grupo control, compuesto por 31 estudiantes. Contrario a estos hallazgos, el estudio de Celeste Campbell demostró que el programa de mentoría establecido por la Universidad del Estado de Oklahoma para incrementar los índices de retención no fueron efectivos. Los mentores informaron una baja frecuencia de llamadas o contactos iniciados por estudiantes para relacionarse con ellos (Campbell, 2010).

En un estudio longitudinal que se llevó a cabo en el sistema universitario de Georgia se encontró que estudiantes que habían participado en programas de intercambio o de internados en otros países mejoraron su ejecución académica al regresar a sus instituciones. Ellos tuvieron más altas tasas de graduación y mayores conocimientos de prácticas culturales que los estudiantes que no habían participado. Encontraron que la experiencia de estudiar en otro país contribuye a mejorar el aprovechamiento, aun de los estudiantes clasificados como en riesgo de no completar el grado académico (Redden, 2010). Dwyer (2004) describe los beneficios para los estudiantes de los programas reintercambio e internados en otros países en cinco áreas: decisiones

académicas, desarrollo ocupacional, desarrollo social y personal, aprendizaje de lenguajes y competencias interculturales.

Love (2006) describe el lugar que ocupó la religión en el desarrollo de las universidades. Concluye que, aunque la revolución científica alejó a la espiritualidad de los campus, hay muchas razones para justificar el regreso de actividades para promover la búsqueda de sentido y significado entre los estudiantes universitarios. Cita el abordaje de temas académicos desde la perspectiva de los valores, la ética, las creencias y la moral como parte de la integración de la espiritualidad en el desarrollo de los estudiantes.

De acuerdo con un informe de demandas presentadas a *United Educators* durante los años 2004 a 2008, contra instituciones universitarias, 38% fueron radicadas por estudiantes. De esas 33% se presentaron con alegaciones de que la institución no ofreció los servicios que había prometido (*breach of contract*). Cincuenta y dos por ciento (52%) correspondió a alegaciones de discriminación y 15% a alegaciones de negligencia, invasión a la privacidad y difamación. Las estadísticas de esa entidad también revelan que las reclamaciones de daños por accidentes están asociadas al uso del alcohol por los estudiantes (*United Educators, 2010*). Las instituciones deben regirse por la ley *Jeanne Clery Disclosure of Campus Security Policy and Campus Crime Statistics Act*, creada en memoria de una estudiante universitaria asesinada en su dormitorio, con lo cual viene obligadas a publicar las estadísticas de crímenes que ocurran dentro o en las cercanías del campus (Drysdale, 2010). El personal universitario viene obligado a informar la ocurrencia de crímenes, incluyendo las violaciones con o sin el uso de fuerza. También requiere que se informen las acciones disciplinarias por actos relacionados con la posesión de armas y uso de drogas y alcohol.

En la encuesta auspiciada por la *American College Counseling Association* (Gallagher, 2009) se encontró que el 10.4% de los estudiantes buscó ayuda en el año anterior (Gallagher, 2009). Treinta y dos por ciento (32%) estuvo en contacto con consejeros en actividades grupales. La proporción de estudiantes y consejeros fue de 1/1527. En el año anterior a la encuesta se crearon 107 puestos nuevos de empleo para profesionales de ayuda y se perdieron solamente 37. En 31% de los programas se limita el número de sesiones que los profesionales pueden atender a un cliente; 41% no se limita el número de sesiones pero se promueve que el servicio sea breve y en 29% se atiende a los estudiantes tantas veces como sea necesario. En el 41% de los programas se lleva a cabo una entrevista antes de asignar al estudiante a un profesional de ayuda. Los profesionales de ayuda de 61% de las instituciones pueden hacer referidos y consultas con psiquiatras que se encuentran en el mismo campus.

En el 2009 la *Association for University and College Counseling Center Directors* (Gallagher, 2009), una organización que agrupa a directores de instituciones universitarias de todo el mundo, llevó a cabo un estudio para conocer los asuntos y las tendencias en la prestación de servicios. Invitaron a participar a 752 directores (no se indica cuantos participaron) y se recogieron datos del año 2008-09 por medio de un cuestionario electrónico. Algunos de los datos más relevantes son: 97% trabajaba en Estados Unidos, casi la mitad (42% trabajaba en una institución de menos de 5,000 estudiantes, 46% era de universidades públicas, 42% había experimentado un recorte presupuestario, 13% limita el número de sesiones que puede llevar a cabo el profesional de ayuda, 35% establece límites al número de sesiones con alguna flexibilidad y 52% no establece límites, 60% del tiempo del profesional de ayuda se dedica a atender a los estudiantes mediante servicio directo, la proporción de estudiante/consejero es de 1/1,738, en promedio proveyeron servicios al 10% de la población, el número promedio de

sesiones con un estudiante era 5.7, en promedio 11 estudiantes fueron hospitalizados, 64% tiene servicios de un psiquiatra en el mismo campus, 26% recibían a estudiantes para quienes la consejería era obligatoria. Con relación a proveer servicios de consejería obligatorios, 64% se mostró ambivalente, 19% se oponen y 17% están de acuerdo. El 87% de los programas ofrecen orientaciones a los estudiantes de primer año; 66% proveen intervenciones especializadas para estudiantes en riesgo, 90% atiende referidos de estudiantes en riesgo de abandonar los estudios, 69% participa en comités relacionados con retención y 54% lleva a cabo actividades grupales para incrementar la retención Gallagher, 2009). La *Association for University and College Counseling Center Directors* (AUCCCD) (Gartner y Eells (2007) se ha expresado en contra de hacer obligatorio que los estudiantes reciban servicios de consejería.

### **La responsabilidad institucional**

Como resultado del análisis de los hallazgos de un estudio, en una publicación de la American Federation of Teachers (2003) se concluye que los factores institucionales como el tamaño de la institución y si es o no con fines de lucro, son menos importantes para determinar los indicadores de éxito, que los asuntos personales que enfrentan los estudiantes como son los financieros, el trasfondo familiar las responsabilidades con la familia y la preparación con que llegan a la Universidad. Las características institucionales pueden ejercer un impacto significativo en las probabilidades de concluir sus estudios en aquellos estudiantes no tradicionales. El documento concluye con un llamado a que las políticas públicas se orienten a que las instituciones puedan ayudar a todos los estudiantes a llegar tan lejos como sus habilidades, motivación y esfuerzo puedan llevarles.

Campbell (2010) destaca la importancia de que las instituciones se enfoquen en decidir en qué factores enfocarse de manera sistémica para incrementar sus índices de retención y señala

como menos efectivos los esfuerzos individuales en respuesta a preocupaciones particulares que los estudiantes puedan presentar al personal universitario (Recuperado el 26 de abril de 2010 de Retention, From Beginning to End). La motivación, el interés y la habilidad es muy importante para que el estudiante se gradúe pero es importante también las prácticas que tienen las instituciones (Hess, Schneider, Carey y Kelly (2009). Contrario a esta postura Braxton y Mundy (2002) indican que, siguiendo la línea de Pascarella y Terensini los acercamientos de política institucional a gran escala podrían no ser la mejor alternativa para manejar un problema tan complejo como la retención. Sostienen que se necesitan múltiples instancias y niveles de intervención institucional en lugar de un nivel de intervención. En cualquier caso, toda intervención debe estar basada en la investigación y en una base teórica que permita entender el problema y las soluciones.

En un documento publicado por el *Southern Regional Education Board*. (2010) titulado *No time to waste: Increase Numbers of Degrees and Completion Rates Through Institutional Actions* se plantea que llevar a cabo procesos de admisión más selectivos no es la respuesta al problema de las bajas tasas de graduación. Constituye un reto para las instituciones aumentar el número de estudiantes admitidos. y a la vez, incrementar las tasas de retención y graduación

Algunas de las recomendaciones que se hacen en ese documento son: mejorar los sistemas de transferencia dentro de cada estado, incrementar el número de adultos que regresan a las universidades y proveerles los servicios que necesitan para tener éxito y expandir los sistemas de recopilación de información. También recomiendan proveer ayuda económica a los estudiantes que estudian a tarea parcial y ofrecer cursos a estudiantes de duodécimo grado que no tengan las competencias para realizar trabajo universitario. En un estudio conducido por la

National Association for College Admisson Counseling se encontró que en el proceso de admisión por transferencia, las instituciones privadas y más pequeñas le dieron más importancia a características individuales como la ejecución en una entrevista o en la redacción de un ensayo y las recomendaciones, más allá del promedio académico y los resultados de exámenes, que las instituciones públicas y las más grandes (2006). Estas diferencias justifican programas de ayuda para los estudiantes que interesan o necesitan transferirse o trasladarse para completar el grado académico.

Braxton y Mundy (2001) identificaron y clasificaron en tres grupos, 47 recomendaciones que aparecen en artículos de una publicación dedicada a la retención de los estudiantes universitarios hasta completar el grado. La clasificación responde al modelo de retención efectiva de Vicent Tinto. Con relación a la aportación que pueden hacer los servicios estudiantiles indican que se debe: promover el desarrollo integral del estudiante, promover que el estudiante conozca y tenga accesible los servicios, recursos y programas co-curriculares, mantener al personal, a la facultad y a los administradores informados de la disponibilidad de esos programas, proveer un servicio de intercesores para los estudiantes, y conducir estudios que permitan conocer la experiencia del estudiante dentro y fuera del salón de clases.

Una cultura de éxito se define como la suma de los valores, costumbres, tradiciones y creencias que moldean como se comportan las personas en una institución. En el documento Promoting a culture of student success (Bradley y Blanco, 2010) se describen 15 instituciones que superaron a instituciones con características similares en el porcentaje de estudiantes de escuela superior que admitieron. Esas instituciones han creado una cultura orientada a la graduación que se enfoca en el éxito de los estudiantes mediante el liderazgo y con programas, procesos y políticas para servir de manera efectiva las necesidades individuales de los

estudiantes. Se enumeran las estrategias que contribuyen al éxito de los estudiantes: mejorar las competencias y la motivación de los estudiantes, crear programas de transferencia de la escuela superior a la universidad, dar mayor prioridad institucional a la meta de que los estudiantes completen el grado, facilitar el acceso y formas de subvencionar los estudios y allegar más estudiantes adultos.

La oportunidad de tener éxito en los estudios universitarios conlleva bienestar académico, social y psicológico. De ahí que el liderazgo para conseguir que los estudiantes completen el grado es una responsabilidad compartida entre todos los constituyentes de la institución (College Board, 2008). Un aspecto importante de la cultura de éxito es medir el progreso y cambiar el curso de los programas si fuera necesario. Farrell (2008) se refiere a los esfuerzos que hacen los centros de consejería para atender las cada vez más complejas necesidades de ayuda psicológica de los estudiantes y critica a los administradores que reaccionan a situaciones de crisis y no a los reclamos consistentes de los administradores de los centros de ayuda. El 60.6% de los directores de centros de consejería encuestados por Gallagher (2009) informó estar preocupado por la capacidad del programa para recopilar datos. Moneta (2009) critica el aumento en las exigencias a las instituciones para que atiendan el desarrollo integral del estudiante, al tiempo que se reducen los recursos. Aunque en una investigación que recogió datos de los años 1980 al 1990 reflejó que se redujo el presupuesto a los programas de apoyo a los estudiantes solamente en entre el 4 y el 7% de las instituciones, esos porcentajes deben haber aumentado considerablemente durante la llamada “crisis económica” de los pasados dos años, ejemplo de lo cual es la reducción en el presupuesto de la Universidad de Puerto Rico, en el Conservatorio de Música y en la Escuela de Artes Plásticas (Díaz, 2010; Fullana, 2009; López (2010).

En una investigación que condujo la Asociación de Juntas de Directores de Universidades y Colegios en el 2009 se buscó identificar cuáles eran las prácticas institucionales que posibilitan que los administradores de las universidades tomen decisiones basadas en datos sobre el aprendizaje de los estudiantes, Los resultados indican que los cuerpos rectores se ocupan de asuntos relacionados con el aprendizaje y su relación con indicadores de éxito estudiantil cuando están trabajando en procesos de acreditación y menos de una cuarta parte utiliza esa información para tomar decisiones relacionadas con el presupuesto. La evaluación de los administradores debía incluir una medida de su compromiso con las metas de retención y graduación. Las instituciones debían hacer esfuerzos por facilitar la transición de la escuela a los estudios post-secundarios y tomar medidas para mejorar los índices de graduación debe ser una prioridad (Southern Regional Education Board. (2010).

# **METODO**

## **Diseño de la investigación**

Se utilizó la metodología de encuesta mediante cuestionarios auto-administrables, enviados a la población de instituciones de educación superior autorizadas por el CESPR a abril de 2009, que ofrecen grados asociados y bachilleratos. Los cuestionarios, codificados para proteger la identidad de las instituciones y los participantes, se enviaron y recibieron mediante correo regular y electrónico. En una primera encuesta se identificaron y describieron los programas de apoyo disponibles en las unidades institucionales. En una segunda encuesta se describieron los servicios que prestan los programas de ayuda. Las respuestas a las preguntas de los cuestionarios fueron codificadas y entradas en una base de datos que fueron analizados utilizando el Programa SPSS-17. Se crearon tablas de muestra y de datos utilizando el Programa Excel. Se llevaron a cabo análisis de estadísticas de tendencia central y de correlación.

## **Procedimiento**

Esta investigación se llevó a cabo en tres fases. En la primera fase se diseñaron y validaron los instrumentos. La segunda fase de esta investigación se inició con el envío de la carta de endoso del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (Apéndice A y una carta de presentación del estudio (Apéndice B) a cada uno de los Presidentes o Directores de las 38 instituciones de educación superior de Puerto Rico. En la carta se explicaron los propósitos de la investigación, los derechos de los participantes y la información de contacto de los investigadores y la referencia a que cumplía con las disposiciones para la protección de los seres humanos en la investigación. Se les solicitaba su cooperación en la investigación autorizando a los Decanos/Decanas de Asuntos Estudiantiles de las unidades institucionales a completar el

cuestionario de la Primera Encuesta. Se envió una carta de presentación de la investigación similar a la enviada a los Presidentes y Directores, a cada uno de los Decanos y Decanas de Asuntos Estudiantiles de las unidades institucionales. Se incluyó el cuestionario de la Primera Encuesta y sobres pre dirigidos para devolver las Partes I y II por separado. Una vez se recibió la Parte I completada se envió una carta de presentación y el cuestionario de la Segunda Encuesta a cada una de las personas identificadas por los Decanos y Decanas de Asuntos Estudiantiles como directores de programas de ayuda. Para asegurar la participación del mayor número de instituciones, se dio seguimiento vía telefónica, correos electrónicos y mediante visitas personales para responder a preguntas y dudas que pudieran retrasar la participación de los directivos de los programas.

La tercera fase consistió en pulir los datos recopilados mediante la verificación de la corrección de los primeros análisis de frecuencia cruzada. Luego se procedió con el análisis estadístico descriptivo y de inferencias de los datos.

### Instrumentos

Para llevar a cabo esta investigación se diseñaron dos instrumentos: Primera Encuesta y Segunda Encuesta (Apéndice C). Se condujo un proceso de validación de la lista de programas de apoyo disponibles para los estudiantes en las instituciones de educación superior de Puerto Rico. La lista original se preparó a partir de la revisión de literatura, en particular de los informes de investigaciones de esta naturaleza que conduce la *American College Counseling Association*, la *American College Health Association*, la *Student Affairs Administrators in Higher Education* y la *National Center for Education Statistics*, así como las definiciones operacionales de datos que recopila el CESPR.

Se solicitó a cinco profesionales con más de tres años de experiencia en instituciones de educación superior de Puerto Rico (2 públicas y 3 privadas) que colaboraran como miembros del panel de expertos para evaluar el cuestionario de la Primera Encuesta. Este panel de expertos recibió una carta en la que se les solicitaba su colaboración para identificar los programas de apoyo que se incluirían en el cuestionario de la Primera Encuesta. Podían hacer sugerencias en relación con los nombres de los programas y podían añadir programas que, a su juicio estén disponibles para los estudiantes y que no aparecieran en la lista original. Se recibieron las recomendaciones de tres personas, todas de instituciones públicas: Dr. José Toro Alfonso, Dra. Maribel Pérez Mercado y Sr. Raúl Toledano García. Las sugerencias de ese panel de expertos se tomaron en consideración para diseñar la tabla de la primera pregunta de la Parte II del cuestionario de la Primera Encuesta. Se enumeran 31 títulos de programas de apoyo y se provee espacio para añadir el título de algún programa que no aparezca en la lista y que esté disponible en la institución.

Se condujo un proceso de validación de las preguntas de los dos instrumentos (Primera y Segunda Encuesta) mediante entrevistas cognitivas a Decanos de Asuntos Estudiantiles y Directores de programas de ayuda de seis instituciones. Se seleccionaron al azar dos Decanos (uno de una institución privada y uno de una institución pública). Se seleccionaron al azar cuatro (4) Directores de programas de ayuda de: dos (2) de instituciones públicas y dos (2) de instituciones privadas y de cada tipo de institución: uno (1) era de una institución que ofrece grados asociados y uno (1) de una que ofrece bachilleratos.

Las entrevistas se condujeron en las oficinas de las personas seleccionadas. Se les entregó el cuestionario correspondiente a la Primera o Segunda Encuesta y se les solicitó que leyeran en voz alta cada una de las preguntas. Debían parafrasear la información que solicitaba

cada pregunta y expresar si entendían que podían ofrecer los datos a los que se refería. Podían hacer sugerencias en términos de vocabulario, la organización y la disposición del texto en los cuestionarios. Además podían sugerir preguntas que ampliaran los contenidos incluidos o que ayudaran a entender las posibles respuestas. Se solicitó una revisión final de los cuestionarios a los profesores de investigación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico: la doctora María Medina y el doctor Víctor Bonilla. Sus recomendaciones fueron integradas a la versión final que se imprimió para su distribución mediante correo regular y electrónico. Cada cuestionario estaba identificado con un código que representaba la institución, la unidad institucional y, en el caso de la Segunda Encuesta, el tipo de programa de ayuda.

#### Cuestionario de la Primera Encuesta

El cuestionario de la Primera Encuesta consta de dos Partes. La Parte I consta de dos (2) preguntas: 1) organización de los programas de ayuda y 2) nombre del programa de ayuda, nombre y dirección oficial de la persona que dirige el Programa disponible en la institución. En la Parte II se incluyeron dos preguntas. En la pregunta A se recopilaron datos para: (1) conocer qué programas de apoyo la unidad institucional tenía disponible para los estudiantes durante el año 2008-09 de una lista de 31, (2) qué porcentaje del presupuesto de la unidad se dedicó a cada programa disponible durante el académico 2008-09, (3) a qué porcentaje de la población estaba dirigido el programa y (4) qué porcentaje de esa población usó los servicios. En la pregunta B se recopilaron datos para conocer: (1) si la unidad institucional tenía programas de admisión especial para candidatos que no llenaran los requisitos regulares, (2) qué porcentaje de la matrícula fue admitida mediante admisión especial en el año 2008-09, (3) si tenían disponible programas para estudiantes de escuela superior, (4) qué porcentaje de los estudiantes de ese

programa fueron admitidos en el año 2008-09 y 5) si tenían disponible un programa de servicios dirigido a esos estudiantes durante el año 2008-09.

### Cuestionario de la Segunda Encuesta

El cuestionario de la Segunda Encuesta consta de 38 preguntas, dos (2) de las cuales son de respuesta abierta. Las 38 preguntas se organizan en cinco temas: Personal, Servicios disponibles, Accesibilidad, Servicios prestados durante el 2008-09 y Evaluación. En cinco de las preguntas había la opción de añadir información que respondiera a la peculiaridad de los servicios que se ofrecieron en cada unidad institucional.

### **Análisis de datos**

En esta investigación se recopilaron datos de tipo cuantitativo que se presentan de forma agrupada. Algunas de las preguntas proveían la opción de añadir una respuesta verbal, las cuales se presentan en el Apéndice D. Se computaron medidas de tendencia central y dispersión para describir la población y la muestra. Se computaron estadísticas descriptivas para contestar las preguntas de investigación y análisis no paramétricos de correlación (Chi-Cuadrada, Pearson/Kendall's Tau b) para determinar la intensidad y dirección de la relación entre: (a) las variables descriptivas institucionales: (1) Tipo de institución: pública o privada; (2) Grado que otorga: Grado Asociado o Bachillerato; (3) Fines: con o sin fines de lucro, (4) Matrícula: Número de estudiantes matriculados a mayo de 2009) y (5) si la institución tiene o no un programa de admisión especial y (b) las variables dependientes: programas de apoyo y de ayuda disponibles, el personal disponible, la organización de los servicios de ayuda prestados, las características de la población a la que iban dirigidos y que usaron los servicios y el número de

actividades de evaluación de los servicios en general y en relación con los indicadores de éxito estudiantil.

## **Recopilación de datos**

### **Población**

Se identificaron 37 instituciones de educación superior autorizadas a funcionar por el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico a julio de 2009, que ofrecen Grados asociados o de Bachillerato. Una de las instituciones fue eliminada de la población a ser encuestada al recibirse una carta de la presidencia indicando que no participaría en la investigación con lo cual la población de instituciones se redujo a 36. De éstas 6 (17%) son públicas, 30 (83%) son privadas; 14 ofrecen grados asociados, 22 (61%) ofrecen bachillerato; 12 son con fines de lucro y 24 (67%) son sin fines de lucro.

Se identificaron 97 unidades institucionales o recintos, de las cuales se eliminaron tres (3). De dos (2) de ellas informaron que los recintos no estaban funcionando. La tercera se eliminó de la población de unidades a ser encuestada porque informaron que los datos correspondientes a esa unidad se informarían integrados a otra unidad. La población quedó constituida por 94 unidades institucionales, recintos o campus. De éstas 19 (20%) son públicas, 75 (80%) son privadas; 28 (30%) ofrecen grados asociados, 66 (70%) ofrecen bachillerato; 72 (77%) son instituciones sin fines y 22 (23%) son con fines de lucro. La distribución de la población de 94 unidades institucionales, según el tamaño de la matrícula durante el año 2008-09 y siguiendo los estándares de la *National Center of Education Statistics* del Departamento de Educación de Estados Unidos es como sigue: 7 tenían entre 200 y 499, 18 tenían entre 500 y 999, 40 tenían entre 1,000 y 2,499, 14 entre 2,500 y 4,999, 7 entre 5,000 y 9,999, 4 entre 10,000 y

19,999. Ninguna institución tenía menos de 200 ni más de 20,000 estudiantes. No se contó con los datos de matrícula de cuatro (4) instituciones. El promedio de la matrícula de la población de instituciones es 2,585 y la desviación estándar es 2,871. Los datos tienen una asimetría positiva o sesgo de 3.19 (Apéndice E).

Siguiendo la distribución de matrícula que utiliza el *National Survey of Counseling Centers Directors* (2009), las 94 unidades institucionales encuestadas se distribuyen de la siguiente forma: 65 (69.15%) tienen 2,500 estudiantes o menos, 21 (22.34%) tienen entre 2,501 y 7,500, 3 (6.5%) tienen entre 7,501 y 15,000 y 1 (1.06%) tiene 15,001 o más (Apéndice E). No se contó con los datos de matrícula de cuatro unidades institucionales.

## **Muestra**

### Primera Encuesta

Se recibió respuesta a la Parte I del cuestionario de la Primera Encuesta de 65 (69%) de las unidades institucionales encuestadas, representando 32 (86%) de las 36 instituciones que constituían la población encuestada. La distribución de los cuestionarios contestados según las variables independientes es como sigue: Tipo: 15 (23%) son públicas, 50 (77%) son privadas; Grado: 17 (26%) ofrecen grados asociados y 48 (74%) ofrecen bachilleratos; Fines: 45 (69%) son sin fines y 20 (31%) son con fines de lucro. La diferencia en la proporción de la población y la muestra, según las variables independientes fue de 3% en Tipo, 4% en Grado y de 8% en Fines.

Se recibió la Parte II del cuestionario de la Primera Encuesta completada por 46 (43%) de los Decanos de Asuntos Estudiantiles de 94 unidades institucionales, lo cual representa a 23 (62%) de las instituciones. La distribución de la muestra, según las variables independientes es como sigue: Tipo: 12 (26%) son públicas, 34 (74%) son privadas; Grado: 10 (22%) ofrecen grado asociado, 36 (78%) ofrecen bachillerato; Fines: 29 (63%) son sin fines de lucro y 11 (37%)

con fines de lucro. La diferencia entre la población y la muestra en la variable Tipo de institución fue de un 6%; en la variable Grado fue de un 8% y en la variable Fines fue de 14%. Siguiendo la distribución en intervalos del *National Center of Education Statistics*, la Matrícula de la muestra de instituciones se distribuye como sigue: menos de 200 estudiantes: 0; entre 200 y 499: 4 (8.70%); entre 500 y 999: 6 (13.04%); entre 1,000 y 2,499: 16 (34.78%); entre 2,500 y 4,999: 7 (15.22 %); entre 5,000 y 9,999: 5 (10.87%); entre 10,000 y 19,999: 5 (10.87%); valor ausente: 3 (6.52%). El promedio de estudiantes matriculados en las unidades institucionales que respondieron a la Primera encuesta fue de 3,733 con una desviación estándar de 4,294. El porcentaje de respuesta se considera adecuado para una encuesta por correo (Fowler, 2002). Los análisis estadísticos (Chi-Square y Fisher's Exact Test) demostraron que **no hay diferencias significativas** entre la distribución de la población y la de la muestra cuando los participantes se agrupan según las variables: Tipo, Grado, Fines y Matrícula (Apéndice E).

### Segunda Encuesta

Con los datos de la Parte I de la Primera Encuesta se identificaron 183 programas de ayuda. Se catalogaron los programas en 19 tipos de programas de ayuda disponibles (Apéndice E). Se definió como programa de ayuda aquel en el que laboran uno o más Consejeros Profesionales, Psicólogos, Psiquiatras, Consejeros en Rehabilitación o Trabajadores Sociales. Se recibieron 25 cuestionarios sin completar porque no tenían profesionales de ayuda, con lo cual se descalificaban como programas de ayuda. La población quedó constituida por 158 programas de ayuda, de los cuales se recibieron 54 (34%) cuestionarios completados, representando a 20 (55.5%) de las 36 instituciones. El porcentaje de respuesta se considera adecuado para una encuesta por correo (Fowler, 2002).

Los directores de los programas de Ayuda que respondieron el cuestionario de la Segunda Encuesta fueron: 38 (70%) de Centros de consejería; 5 (9.3%) de Tutorías; 3 (5.6%) Oficinas para personas con impedimentos/ Rehabilitación; 2 (3.7) de Capacitación para el empleo; 2 (3.7) de Estudios de Honor; 1 (1.9) de Servicios médicos; 1 (1.9%), de Oficinas de Intercambio; 1 (1.9%) de Religión; y 1 (1.9%) de Calidad de vida (Apéndice E).

De los 54 programas de ayuda cuyos directores contestaron el cuestionario de la Segunda Encuesta, el 39% (21) corresponden a programas en instituciones públicas, 61% (33) a instituciones privadas; 11% (6) son de grado asociado, 89% (48 de bachillerato; 81% (44) son de instituciones sin fines de lucro y 7% (4) son con fines de lucro. La distribución de la matrícula de las unidades institucionales a las que pertenecen los programas cuyos directores contestaron la Segunda encuesta, según los intervalos que utiliza el *National Survey of Counseling Centers Directors*, es como sigue: 20 (58.82%) tienen 2,500 estudiantes o menos, 12 (35.29%) tienen entre 2,501 y 7,500, 0 tienen entre 7,501 y 15,000 y 1 (2.94%) tiene 15,001 o más (Valor ausente: 1) Apéndice E). Esta distribución se utilizó para llevar a cabo los análisis de correlación de los datos de la Segunda encuesta con la variable Matrícula. Los análisis estadísticos (Chi-Square y Fisher's Exact Test) demostraron que **no hay diferencias significativas** entre la distribución de la población y la de la muestra cuando los participantes se agrupan según las variables: Grado, Fines, Tipo y Matrícula (Apéndice E).

## HALLAZGOS

En esta investigación se recopilaron datos para dar respuesta a las siguientes preguntas:

- 1. ¿Qué programas de apoyo están disponibles para los estudiantes, qué presupuesto le asignan, a qué porcentaje de la población están dirigidos y qué porcentaje utilizó los servicios durante el año académico 2008-09?**

En el cuestionario de la Primera Encuesta se le presentó a los Decanos de Asuntos Estudiantiles una lista de 31 programas de apoyo. Se solicitó que hicieran una marca de cotejo indicativa de que el programa estaba disponible en el año académico 2008-09 (Columna A), que escribieran el porcentaje del presupuesto de la unidad institucional que se dedica a ese programa (Columna B), el porcentaje de la población de estudiantes a quienes estaba dirigido el servicio (Columna C) y el porcentaje de esa población (especificada en la Columna C) a la que se le dio servicio (Columna D). Se proveyó un espacio para que escribieran el nombre de algún programa de apoyo que no apareciera en la lista y que proveyeran el resto de la información solicitada para ese programa. Las puntuaciones crudas y porcentuales se encuentran en el Apéndice F.

Las respuestas indican que los programas que están disponibles en más del 50% de las unidades institucionales de educación superior de Puerto Rico participantes en el estudio son: Asistencia económica (74.2), Consejería (71%), Actividades culturales (66%), Asesoría/Orientación académica (64.5), Organizaciones estudiantiles (61%) Empleo (59.7%), Tutorías (59.7%), Consejería para el empleo (56.7%), Actividades sociales (56.5%) y Ubicación en el empleo (51.6). Los programas de Estudiantes orientadores, Consejería en Rehabilitación, Internados, Intercambios, Servicios a Estudiantes Adultos, Espiritualidad, Hospedaje, Estudiantes extranjeros, Religión, Trabajo Social, Residencia, Procuraduría y Psiquiatría están

disponibles en menos del 25% de las unidades institucionales encuestadas. El promedio de programas disponibles en las unidades institucionales es 16: 12 (26%) tenían entre 1 y 10 programas, 23 (50%) tenían entre 11 y 20 programas, 9 (20%) tenían entre 21 y 30 programas y una (2%) unidad tenía todos los programas enumerados y añadió uno. En el Apéndice F aparece la lista de programas de apoyo con la frecuencia y porcentaje de las unidades institucionales que informaron que lo tenían disponible para sus estudiantes.

Las respuestas a la pregunta de la Columna B del cuestionario indican que los tres programas a los que en promedio las unidades institucionales dedican el mayor porcentaje de su presupuesto son: Servicios a estudiantes adultos (17.2%), Internados fuera de Puerto Rico (14.22%) y Espiritualidad (10.5%).

Las respuestas a la pregunta de la Columna C del cuestionario indican que los programas dirigidos al 100% de los estudiantes son: Espiritualidad/Religión, Psicología, Trabajo Social, Psiquiatría, Procuraduría y Calidad de vida. Los cuatro programas que en el año 2008-09 alcanzaron en promedio al mayor porcentaje de estudiantes a los que estaban dirigidos sus servicios (Columna D) son: Asistencia económica (83%), Espiritualidad/Religión (59%), Calidad de vida (49%) y Aprendizaje en servicio a la comunidad (49%).

Según las respuestas de **54** unidades institucionales que completaron el cuestionario de la Primera Encuesta: 17 (37%) de las unidades institucionales tienen programas de admisión especial para estudiantes que no cualifican para ser admitidos según las normas regulares de la unidad. En 26 (57%) de las unidades que tienen programas para estudiantes de escuela superior, informaron que en el año 2008-09, un 3% de la matrícula de los admitidos provenía de ese programa. En 21 (46%) unidades institucionales tienen un programa para atender a estudiantes

admitidos que habían participado de un programa auspiciado por la institución, mientras estaban en la escuela superior.

2. **¿Qué relación existe entre los programas de apoyo disponibles y las variables Tipo, Grado, Fines y tamaño de la Matrícula?**

No se encontró relación entre Grado y tener un programa para estudiantes de escuela superior, aunque sí se encontró una relación positiva entre Grado y tener disponible un programa de apoyo a los estudiantes que habían participado de un programa de transición mientras estaban en la escuela superior ( $Tb = 2.533, p = .05$ ). **Más instituciones con clasificación de Bachillerato tenían programas de apoyo para esos estudiantes, que las instituciones clasificadas como de Grado Asociado.**

Se encontró una relación significativa entre el total de programas de apoyo que las instituciones tienen disponibles para los estudiantes y el tamaño de la matrícula ( $Tb = .427, p = .00$ ). **Las instituciones con más matrícula tienen más programas de apoyo.** Se encontró una relación significativa entre tener admisión especial con criterios menos rigurosos que los regulares y tener disponible los siguientes programas: Empleo ( $Tb = .315, p = .03$ ); Religión ( $Tb = .309, p = .04$ ); Servicios médicos ( $Tb = .404, p = .00$ ); Consejería para el empleo ( $Tb = .346, p = .02$ ); Ubicación en el empleo ( $Tb = .318, p = .03$ ), Aprendizaje en servicio ( $Tb = .404, p = .00$ ); Servicios para veteranos ( $Tb = .480, p = .00$ ); Calidad de vida ( $Tb = .312, p = .03$ ); Actividades culturales ( $Tb = .355, p = .01$ ) y Asesoramiento y orientación académica ( $Tb = .385, p = .01$ ). No se encontró relación entre las variables Tipo, Grado, Fines y tamaño de la Matrícula y el programa de admisión especial. **Diez de los 31 programas de apoyo son más prevalentes en instituciones que tienen la alternativa de admisión especial.**

Un análisis de correlación entre el presupuesto asignado a cada programa y las variables descriptoras de la institución reveló que el tamaño de la Matrícula y el Tipo de institución no están relacionados con el porcentaje del presupuesto que las unidades asignan a los programas. **Sin embargo la variable Grado está relacionada negativamente con el presupuesto del programa de Tutorías ( $T_b = -.454$ ,  $p = .03$ ) y con el del programa de Estudiantes Orientadores ( $T_b = -.645$ ,  $p = .04$ ): las unidades que ofrecen grado asociado asignan más porcentaje de su presupuesto a esos dos programas. Por otro lado, la variable Fines se relaciona con el porcentaje del presupuesto asignado al programa de Servicios a veteranos ( $T_b = .688$ ,  $p = .01$ ). Las unidades con fines de lucro asignan más fondos a ese programa.**

### **Segunda Encuesta**

**3. ¿Qué programas y servicios de consejería están disponibles, cómo se organizan, con qué personal cuentan, qué servicios ofrecen, cuán accesibles están los servicios, qué servicios prestaron durante el año 2008-09, en particular a poblaciones en riesgo de no completar el grado y cómo evaluaron los servicios?**

#### Organización y personal con que cuentan

Se solicitó a los Decanos de Asuntos Estudiantiles que indicaran cómo se organizan los programas de ayuda (aquellos en los que están empleados Consejeros Profesionales, Psicólogos, Trabajadores Sociales, Psiquiatras y Consejeros en Rehabilitación) en su unidad institucional. Según sus respuestas, en 2 (3.7%) los servicios están centralizados a nivel institucional, en 29 (53.7%) están centralizados a nivel de unidad, en una institución (1.9%) los servicios están descentralizados a nivel de unidad y en 22 (40.7%) los programas siguen un formato mixto, en el que algunos programas le dan servicio a todos los estudiantes y otros le prestan servicios a algunos estudiantes de la matrícula de la unidad institucional.

La preparación de los 134 profesionales que trabajan en los 54 Programas de Ayuda que participaron en este estudio se desglosa de la siguiente manera: Consejeros profesionales: 101 (75%); Consejeros en rehabilitación: 7 (5%); Psicólogos: 19 (14%); Trabajadores Sociales: 6 (4%) y Psiquiatras: 1 (0%). El 94% de los Programas de Ayuda están ubicados en el mismo escenario donde se ubica la persona que lo dirige y supervisa al personal; el 4% está ubicado en un escenario diferente. Uno de los Programas informó que cuenta con los servicios de un Psiquiatra ubicado en el mismo Programa, quien presta servicios a tarea parcial, en horario diurno de lunes a viernes. Cinco (9.3%) informaron que cuentan con un Psiquiatra a quien pueden referir a los estudiantes, quien está ubicado en el mismo campus. En catorce (14, 26%) de los Programas el personal tiene rango docente. En promedio cuatro (4) estudiantes fueron referidos a servicios psiquiátricos, uno (1) fue referido a servicios hospitalarios, cinco (5) estaban medicados para asuntos mentales antes de solicitar servicios en el programa, cuatro (4) fueron atendidos por haberse involucrado en incidentes de indisciplina en la institución, uno (1) fue atendido por haberse involucrado en incidentes de violencia con su pareja y 69 fueron referidos al programa por personal de la institución, sin incluir los referidos por otros profesionales de ayuda.

El promedio de profesionales por programa de ayuda participante en la encuesta es de 2.48. El promedio de estudiantes asignados por profesional de ayuda de los programas que participaron en esta encuesta es: 2,213 (SD=2,859). Cada profesional atendió en servicio individual a un promedio de 571 estudiantes durante el año 2008-09. Debido a que no todos los programas de ayuda de cada institución participó en la encuesta, no es posible calcular la proporción de estudiantes por profesional en cada unidad institucional y por institución.

### Servicios

En 16 (80%; n=20) de las unidades institucionales a las que pertenecen los programas de ayuda hay un programa de consejería académica que está a cargo de profesionales de ayuda. En 10 (50%) de las unidades institucionales a las que pertenecen los programas hay servicios de orientación académica a cargo de personal con preparación menor a una maestría. En 15 (75%) se ofrece un curso o seminario de desarrollo para todos los estudiantes. En 12 (60%) hay grupos de estudiantes que reciben servicios de consejería o terapia de forma obligatoria.

### Accesibilidad de los servicios

Para organizar la prestación de servicios se utiliza el sistema de asignar el profesional de ayuda según el orden en que solicitan el servicio en 26% de las unidades. La segunda estrategia más frecuente (22%) es asignar el profesional según el programa de estudios del estudiante. La mayoría (33) de las unidades institucionales informaron que no especifican un tiempo mínimo que deben dedicar los profesionales a prestar servicio directo a los estudiantes. En aquellas unidades en que se especifica un tiempo mínimo, la dispersión de tiempo informada va de 50 a 100%. Se preguntó si se especifica el número máximo de estudiantes que un profesional debe estar atendiendo en consejería o terapia en un momento dado, a lo que 43 (80%) contestó que no. Preguntados si se especifica un número máximo de sesiones que un profesional debe atender a un estudiantes en consejería o terapia, la mayoría (42, 77%) de los participantes informaron que no. Se presentó una lista de estrategias que los Programas de Ayuda pueden usar para promocionar sus servicios y se les pidió que marcaron todas las que aplicarían. Las estrategias más frecuentemente usadas son: orientaciones a estudiantes de nueva admisión (52, 96%) y

carteles anunciando los servicios (37, 69%). En 25 (46%) unidades se usan estrategias no enumeradas en la lista (Apéndice D).

En el 96% (52) de los Programas de ayuda los servicios se ofrecen en horario diurno de lunes a viernes; en 48% (26) se ofrecen servicios en horario nocturno; en 20% (11) los sábados y ninguna informó que ofrece servicios los domingos. A la pregunta de si las instalaciones del Programa están físicamente accesibles a los estudiantes, incluyendo a los que tienen impedimentos 48 (89%) indicaron que sí. En cinco de las unidades hay que hacer cambios para que las facilidades estén accesibles, a juicio de la persona que completó el cuestionario. (Apéndice D).

Para conocer la manera en que la tecnología se ha integrado a la prestación de servicios se preguntó si el Programa había ofrecido servicios a distancia, mediante comunicación electrónica durante el año académico 2008-09. Trece (24.1%) informaron que sí y cuarenta (74%) informaron que no. Treinta y ocho (70%) de los Programas tienen un espacio en la página electrónica de su unidad institucional. Solamente 14 (26%) de los programas tienen una página electrónica que funciona separada de la página electrónica de la unidad institucional. Doce de los Programas informaron que su página está enlazada con la página institucional; uno de los Programas informó que su página no está enlazada y uno no proveyó el dato.

En la página electrónica de los 14 Programas que informaron tener una separada de la de la unidad institucional se provee la siguiente información: nombre de los profesionales (12), preparación académica (8), número de licencia (13), áreas de peritaje (3), número de teléfono (12), lugar donde se ubica la oficina (11), horario de servicio (11) y dirección electrónica del Programa (9). En seis (6) de los Programas los estudiantes se pueden comunicar con los profesionales de ayuda desde alguna pestaña de la página electrónica. En 8 de las páginas hay la

alternativa para que los estudiantes escriban mensajes que pueden leer los profesionales de ayuda. Solamente en una de las páginas existe la alternativa para que el estudiante pueda conversar (chat) con algún profesional en línea; en ninguna de las páginas la conversación incluye una cámara de video. En cuatro (4) de las páginas existe la alternativa de que el estudiante pueda solicitar una cita con un profesional de ayuda y en 6 el estudiante puede plantear preocupaciones de temas públicos que pueden leer algún profesional del Programa. Los profesionales pueden colocar escritos dirigidos a los estudiantes en las páginas de 8 de los programas. Solamente en una de las páginas se provee ayuda indirecta desde una sección de preguntas frecuentes (FAQ). La mayoría (10) de las páginas no tiene un dispositivo para recopilar datos del número de entradas de los estudiantes ni de los profesionales (13). Seis (11%) de los programas informaron que alguno de los profesionales de ayuda tiene una bitácora (blog) de carácter profesional. En 12 (22%) de las instituciones hay normas que regulan la relación entre los profesionales de ayuda y los estudiantes en espacios electrónicos.

#### Servicios provistos durante el año 2008-09

El promedio de estudiantes asignados a los programas participantes de este estudio fue de 1,368. El promedio de estudiantes atendidos fue 663 (48%). Un 47.28% de los estudiantes asistió a una segunda entrevista como parte de un proceso de ayuda. En promedio siete 7 (n=31) estudiantes fueron referidos a servicios psiquiátricos; uno (1) (n=34) fue referido a servicios hospitalarios; cinco (5) (n=29) estaban medicados al momento de iniciar el proceso de ayuda. Cuatro (4) (n=37) estudiantes fueron atendidos por haberse involucrado en incidentes de indisciplina en la institución, uno (1) (n=36) fue atendido por un incidente de violencia con su pareja y 69 (n=37) fueron atendidos porque fueron referidos por personal de la institución, excluyendo referidos de profesores.

Durante el año académico 2008-09 en un promedio de tres (3) ocasiones (Dispersión 0 - 45; n=36) profesionales de ayuda contactaron a padres, madres o encargados para proteger al estudiante o a un tercero. En cinco programas profesionales de ayuda contactaron a las autoridades para denunciar un delito cometido por un estudiante, para un total de seis ocasiones. Se informó de dos (2) casos de suicidio, uno masculino y uno femenino, en dos programas distintos y catorce (14) intentos de suicidio de informados por 9 programas distintos: siete (7) masculinos y siete (7) femeninas. En cuatro (4) programas informaron que un total de ocho (8) estudiantes que estaban recibiendo servicios habían intentado suicidarse: un (1) estudiante en tres (3) programas y 5 estudiantes de un programa.

Las tres características de los estudiantes que en mayor porcentaje de los programas de ayuda sirvieron de base para prestar servicios individuales durante el año 2008-09 fueron: con bajo aprovechamiento, sin estar en probatoria (37; 69%), en probatoria (36; 67%) y que interesan o que se dieron de baja parcial o total (35; 65%). Menos del 50% de los programas de ayuda informaron haber prestado servicios individuales para 24 de las 34 condiciones de los estudiantes que, según la literatura constituyen características que los colocan en riesgo de no completar el grado.

Según los datos, las tres características de los estudiantes que en mayor porcentaje de los programas de ayuda sirvieron de base para prestar servicios grupales durante el año 2008-09 fueron: estar en probatoria (16; 30%), con bajo aprovechamiento, sin estar en probatoria (12; 22%) y con indecisión ocupacional/vocacional (10; 19%). Según los datos provistos, ninguna de las condiciones que, según la literatura constituyen características que colocan a los estudiantes en riesgo de no completar el grado, sirvió de base para organizar actividades grupales por más del 30% de los programas de ayuda.

Las tres condiciones que alcanzaron los mayores porcentajes de estudiantes atendidos por los programas de ayuda durante el año académico 2008-09 fueron: con bajo aprovechamiento sin estar en probatoria: 25% (n=13); en probatoria: 24% (n=15) y referidos por profesores por ausencias o conducta en y fuera del salón de clases: 24% (n=11). Los porcentajes de estudiantes atendidos por condiciones que según la literatura los colocan en riesgo de no completar el grado académico no superan el 25%. La condición atendida por el mayor número de programas de ayuda fue problemas económicos (n=28) con un 19% de estudiantes atendidos con esa preocupación. En promedio, menos del 10% de los estudiantes procuró servicios para manejar el abuso del alcohol (n=4, 7%); para manejar problemas de alimentación: (n=1, 8%) y con dificultades para manejar su sexualidad (n=1, 6%), asuntos que, según la literatura muestran porcentajes ascendentes entre la población universitaria.

Las respuestas a la pregunta de qué condiciones mostraron incremento en porcentaje como preocupación principal presentada por los estudiantes al momento de buscar ayuda durante 2008-09, cuando se compara con las estadísticas del año 2007-08, indican que, en promedio, las tres condiciones con mayor incremento fueron: depresión (n=19; 10.37%), ansiedad (n=17; 10.35%) y hostigamiento en el empleo o en la institución (n=11, 10.18%). Según las respuestas, 13 de las 20 condiciones enumeradas reflejaron incrementos menores de 5%. Dos de las 20 no reflejaron incrementos. En promedio un 82.5% de los directores no proveyó el dato para alguna de las condiciones.

### Evaluación

De acuerdo con las respuestas a las preguntas que se hicieron bajo el tema de Evaluación, solamente en 2 de las unidades se administra un instrumento a todos los estudiantes para diagnosticar una condición que afecte su estado de bienestar psicológico. En 3 unidades se

utilizan pruebas estandarizadas para medir el cambio en conducta después de haber recibido el servicio. En 25 (46%) de los programas se utilizan instrumentos para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con los servicios individuales recibidos. En 34 (63%) de los programas se administra instrumentos a todos o a una muestra representativa de los estudiantes para medir su grado de satisfacción con los servicios provistos por el programa al concluir un determinado periodo de tiempo. Para evaluar la satisfacción con los servicios grupales se administra un instrumento en 24 (44%) de los programas. Un número menor de programas (17; 32%) administra un instrumento al concluir un determinado período o término académico para conocer el grado de satisfacción con las actividades grupales que proveen.

Los porcentajes de programas que informaron que llevan a cabo estudios que reflejen estadísticamente la efectividad de los programas para mejorar los indicadores de éxito estudiantil son: índice de retención: 24% (n=13); promedio académico:44% (n=24); bajas parciales y totales: 22% (n=18), aprobación de reválidas: 9.3% (n=5); ubicación en un empleo después de la graduación: 9% (n= 5) y admisión a estudios graduados: 13% (n=7). En un porcentaje mayor de los programas **no** se llevan a cabo estudios que reflejen estadísticamente la efectividad de los programas de ayuda para mejorar en seis (6) de los indicadores de éxito estudiantil enumerados en la encuesta. En 24 (44%) de los programas se llevan a cabo estudios para determinar la relación entre haber recibido servicios y el índice o promedio académico que obtiene el estudiante. En 17 (31.5%) no se llevan a cabo esos estudios. Un promedio de 16 de los 54 programas encuestados institucionales no contestó alguna de las siete preguntas que abordaban este tema.

Los profesionales de ayuda de los programas participaron en un programa o comité designado para trabajar con los indicadores de efectividad institucional en 25 (46%) de los programas y en 24 (44%) alguno de los profesionales hizo una presentación ante el Senado Académico, Junta o reunión de facultad sobre los servicios y las necesidades del programa de ayuda. En una de las unidades institucionales un profesional fue demandado en corte por alegada impericia en la prestación de servicios a los estudiantes. No se informó si la demanda se adjudicó y a favor de quién. En dos programas se presentaron querellas en la misma institución por alegada impericia contra un profesional; una de ellas resuelta a favor del querellante.

**4. ¿Qué relación existe entre los programas y servicios de consejería, el personal con que cuentan, los servicios que ofrecen, su accesibilidad, los servicios que prestaron durante el año 2008-09, la evaluación que hicieron de los servicios disponibles y las variables Tipo, Grado, Fines y Tamaño de la Matrícula?**

Se llevaron a cabo análisis para determinar si existe relación entre las variables descriptivas de los programas de ayuda (organización y personal con que cuentan) y las variables descriptivas de las instituciones. No se encontró relación entre el número de profesionales con que cuenta el programa y si se especifica el número máximo y mínimo de estudiantes, si se especifica el número máximo de sesiones, si los profesionales ofrecen consejería académica y si se contrata a personas con preparación menor a maestría para ofrecer asesoramiento académico, con el número de estudiantes asignados y con el número de estudiantes atendidos. **Las instituciones con Fines de lucro tienden a requerir que determinados grupos reciban consejería obligatoria, más que las sin fines ( $T_b = .309$ ,  $p=.02$ ). Las instituciones con mas estudiantes contratan más profesionales en cada programa ( $T_b = .278$ ,  $p = .00$ ).** Tampoco se

encontró relación entre las variables Tipo, Fines y Matrícula y tener una página electrónica del programa de ayuda, separada de la página institucional. Se encontró una relación positiva, aunque baja, entre Grado y tener una página electrónica separada de la página institucional ( $Tb = .213, p = .02$ ). **Más instituciones de Bachillerato tienen página electrónica separada de la institucional que las de Grado Asociado.**

Se llevaron a cabo análisis para determinar si las variables Tipo, Grado, Fines y Matrícula se relacionan con el **total de condiciones** para las cuales las instituciones asignaron personal que prestó servicios individuales o grupales. Se encontró que las variables Matrícula, Grado y Tipo de institución no se relacionan con el número total de condiciones atendidas de forma individual o grupal. Se encontró una relación baja y negativa entre los Fines y el número de condiciones atendidas en actividades grupales ( $Tb = -.246, p = .02$ ). **Las instituciones sin Fines de lucro informaron haber llevado a cabo un número mayor de actividades grupales que las instituciones con fines de lucro.**

Se analizó la relación entre el porcentaje de programas que indicaron tener disponible personal para ofrecer **servicios individuales** para determinadas situaciones de los estudiantes y las variables Tipo, Grado Fines y Matrícula. Existe una relación positiva, aunque baja entre el Tipo de institución (pública o privada) y tener personal para atender las siguientes dos (2) condiciones en servicio individual: con interés en cambiar de programa académico/concentración ( $Tb = .377, p = .00$ ); estudiando a tarea completa y trabajando a tarea completa ( $Tb = .476, p = .02$ ). **Un mayor número de instituciones privadas informaron haber asignado personal para atender esas dos condiciones que instituciones públicas.** La relación entre Tipo y la atención individual a estudiantes que experimentan hostigamiento en la institución fue negativa y baja ( $Tb = -.304, p = .03$ ). **Un mayor número de instituciones públicas informó haber**

**asignado personal para atender de forma individual a estudiantes con esa condición que instituciones de privadas.** Existe relación positiva baja entre el Tipo de institución y tener personal para atender las siguientes tres (3) condiciones en servicio grupal: estudiantes en probatoria ( $Tb = .268, p = .03$ ); estudiando a tarea completa y trabajando a tarea completa ( $Tb = .226, p = .03$ ) y con múltiples responsabilidades como hombre ( $Tb = .226, p = .03$ ). **Más instituciones privadas informaron haber asignado personal para llevar a cabo actividades grupales para atender esas condiciones en los estudiantes que instituciones de públicas.**

Los análisis de correlación entre Grado y tener personal que ofreció servicios **individuales** para atender las siguientes 16 condiciones revelaron relaciones positivas aunque bajas: estudiantes en probatoria ( $Tb = .375, p = .02$ ); referidos por profesores/as por ausencias o conducta en y fuera del salón de clases ( $Tb = .339, p = .03$ ); que abusan del alcohol ( $Tb = .125, p = .05$ ) con dificultades para manejar su sexualidad ( $Tb = .179, p = .02$ ) con bajo aprovechamiento, sin estar en probatoria ( $Tb = .395, p = .02$ ); con indecisión ocupacional/vocacional ( $Tb = .322, p = .02$ ); con interés en cambiar de programa académico/concentración ( $Tb = .322, p = .03$ ); sin progreso académico ( $Tb = .291, p = .04$ ); que interesan o que se dieron de baja parcial/total ( $Tb = .356, p = .02$ ); con dificultades emocionales (ansiedad, depresión, dificultades con el sueño o quejas similares) ( $Tb = .306, p = .03$ ); con problemas de alimentación (anorexia, bulimia, sobrepeso o quejas similares) ( $Tb = .199, p = .01$ ); en estado de embarazo no planificado ( $Tb = .179, p = .02$ ); que van a ser o son padres de niños cuyo nacimiento no fue planificado ( $Tb = .169, p = .02$ ); con problemas económicos ( $Tb = .291, p = .02$ ); que experimentan hostigamiento en la institución ( $Tb = .169, p = .02$ ) y con condiciones que dificultan el aprendizaje (impedimentos, problemas de aprendizaje) ( $Tb = .302, p = .03$ ). **Más instituciones de Bachillerato informaron haber asignado personal para atender esas**

**condiciones de forma individual que instituciones de Grado Asociado.** Resultados similares se observaron al correlacionar la variable Grado con los servicios grupales para atender seis (6) condiciones de los estudiantes: referidos por profesores/as por ausencias o conducta en y fuera del salón de clases ( $Tb = .125, p = .05$ ); con conflictos con profesores u otro personal universitario ( $Tb = .125, p = .05$ ); con indecisión ocupacional/vocacional ( $Tb = .169, p = .02$ ); con problemas de alimentación (anorexia, bulimia, sobrepeso o quejas similares) ( $Tb = .136, p = .03$ ); estudiando a tarea parcial y trabajando ( $Tb = .125, p = .05$ ) y con condiciones que dificultan el aprendizaje (impedimentos, problemas de aprendizaje) ( $Tb = .125, p = .05$ ). **Más instituciones de Bachillerato informaron haber asignado personal para atender esas condiciones de forma grupal que instituciones de Grado Asociado.**

Se encontró que existe relación negativa, aunque baja, entre los Fines y tener o no personal que ofreció servicios individuales para atender las siguientes siete (7) condiciones: con asuntos de identidad de género o sexual ( $Tb = -.141, p = .04$ ); que se trasladaron de otra unidad institucional ( $Tb = -.189, p = .02$ ); que usan drogas/medicamentos controlados ( $Tb = -.152, p = .03$ ); con problemas de alimentación (anorexia, bulimia, sobrepeso o quejas similares) ( $Tb = -.180, p = .02$ ); con muchas responsabilidades por múltiples roles como hombre ( $Tb = -.198, p = .02$ ); en estado de embarazo no planificado ( $Tb = -.162, p = .03$ ) y que van a ser o son padres de niños cuyo nacimiento no fue planificado ( $Tb = -.152, p = .03$ ). **Más instituciones sin fines de lucro informaron haber asignado personal para atender esas siete (7) condiciones de forma individual que instituciones con fines de lucro.** En cambio la relación resultó positiva aunque baja entre Fines y servicios individuales para: solteros y con dependientes ( $Tb = .162, p = .03$ ). **Más instituciones con fines de lucro informaron haber asignado personal para atender esa condición de forma individual que instituciones sin fines de lucro.** Relaciones bajas y

negativas también reflejaron los análisis de correlación entre Fines y los servicios **grupales** ofrecidos a estudiantes: con bajo aprovechamiento, sin estar en probatoria ( $Tb = -.171, p = .02$ ), con indecisión ocupacional ( $Tb = -.152, p = .03$ ) y con dificultades emocionales (ansiedad, depresión, dificultades con el sueño o quejas similares) ( $Tb = -.152, p = .03$ ) con episodios de violencia con su pareja ( $Tb = -.133, p = .04$ ). **Más instituciones sin fines de lucro, que instituciones con fines de lucro, informaron haber asignado personal para atender de forma grupal a los estudiantes con esas cuatro (4) condiciones.**

Se encontró una relación significativa entre Matrícula y tener disponible personal para atender las siguientes condiciones de forma **individual**: casados con dependientes ( $Tb = -.251, p = .03$ ); baja total o parcial ( $Tb = -.268, p = .04$ ); dificultades emocionales (ansiedad, depresión, dificultades con el sueño o quejas similares) ( $Tb = -.291, p = .02$ ); estudiando a tarea completa y trabajando a tarea completa ( $Tb = -.286, p = .01$ ); con muchas responsabilidades por múltiples roles como hombre ( $Tb = -.341, p = .00$ ); que pertenecen a grupos cúltricos o con conducta que se sale de la norma (extremos) ( $Tb = -.255, p = .03$ ) y que experimentan hostigamiento en la institución ( $Tb = -.303, p = .02$ ). **Más programas de instituciones pequeñas informaron haber asignado personal para atender esas condiciones mediante servicio individual que las instituciones grandes.** Solamente en la condición “con muchas responsabilidades por múltiples roles como mujer” se registró una correlación baja positiva ( $Tb = .284, p = .02$ ) con el tamaño de la matrícula. Más programas de **instituciones grandes informaron haber llevado a cabo más actividades de servicio grupal para atender a las estudiantes con esa condición que las instituciones pequeñas.**

Se encontró una relación significativa entre el Tipo de institución y el porcentaje de **estudiantes atendidos** durante el año 2008-09 para las siguientes ocho (8) situaciones: madres y padres que reciben servicio de cuidado de hijos en la institución ( $Tb = -.632, p = .00$ ); se trasladaron de otra unidad institucional ( $Tb = -.447, p = .02$ ); conflictos con profesores u otro personal universitario ( $Tb = -.493, p = .00$ ); interés en cambiar de programa académico/concentración ( $Tb = -.414, p = .00$ ); interesan o que se dieron de baja parcial/total ( $Tb = -4.80, p = .00$ ); enfermedad crónica o catastrófica ( $Tb = -.440, p = .01$ ); con un familiar gravemente o crónicamente enfermo ( $Tb = -5.80, p = .00$ ); que experimentan hostigamiento en la institución ( $Tb = -.468, p = .03$ ). **Las instituciones públicas informaron mayores porcentajes de estudiantes atendidos con estas condiciones que las instituciones privadas.**

Se encontró una relación positiva baja entre el Grado académico en que clasifica la institución (Asociado o Bachillerato) y el porcentaje de **estudiantes atendidos** durante el año 2008-09 con las siguientes dos situaciones: estudiantes en probatoria ( $Tb = .363, p = .048$ ); pertenecen a grupos cúltricos o con conducta que se sale de la norma (extremos) ( $Tb = .35, p = .04$ ). **Las instituciones que ofrecen Bachillerato reportaron un mayor porcentaje de estudiantes atendidos con estas condiciones.** No se encontró relación entre el porcentaje de **estudiantes atendidos** durante el año 2008-09 para situaciones específicas y los Fines de la institución.

Se encontró una relación entre el tamaño de la Matrícula y el porcentaje de **estudiantes atendidos** durante el año 2008-09 con las siguientes situaciones: asuntos de identidad de género o sexual ( $Tb = .335, p = .00$ ); abusan del alcohol ( $Tb = .539, p = .00$ ); y problemas de alimentación (anorexia, bulimia, sobrepeso o quejas similares) ( $Tb = .576, p = .03$ ). **En las instituciones con**

**más matrícula se atendieron estas condiciones en más porcentaje que en las de menor matrícula.**

En cinco (5) condiciones de los estudiantes se obtuvieron puntuaciones que indican una relación entre moderada y alta y negativa entre el Tipo de institución (pública o privada) y haber observado un **incremento** en las estadísticas de servicio a los estudiantes. Esas condiciones son: ansiedad ( $Tb = -.409, p = .00$ ); aislamiento social ( $Tb = -.77, p = .02$ ); problemas de sueño ( $Tb = -.531, p = .03$ ); hostigamiento o acoso en el empleo o en la institución ( $Tb = -.545, p = .03$ ); y fobias ( $Tb = -.68, p = .03$ ). **Las instituciones públicas informaron un mayor aumento en las estadísticas de servicio a los estudiantes con esas condiciones.**

Al comparar las puntuaciones de las unidades institucionales agrupadas según el Grado se obtuvo una correlación negativa aunque moderada en el **incremento** reportado de estudiantes atendidos por Ansiedad ( $Tb = -.454, p = .02$ ). **Las instituciones de grado asociado informaron un mayor número de estudiantes atendidos por ansiedad que las instituciones de bachillerato.** En el Apéndice D se enumeran otras condiciones en las que las instituciones informaron incrementos durante el año 2008-09 en comparación con el 2007-08.

Se encontró una relación positiva aunque moderada entre la variable Fines de la institución (con o sin fines de lucro) y haber observado un **incremento** en las estadísticas de servicio a los estudiantes por ideas suicidas ( $Tb = .506, p = .026$ ). **Las instituciones con fines de lucro informaron un incremento mayor que las sin fines de lucro.**

Se observó una relación negativa moderada entre el tamaño de la Matrícula de la unidad institucional y haber observado un **incremento** en las estadísticas de servicio a los estudiantes para las siguientes dos (2) condiciones: Violencia de su parte contra miembros de su familia ( $Tb = -.546, p = .00$ ); Violencia de su parte contra otras personas ( $Tb = -.572, p = .00$ ). **Las**

**instituciones con menos matrícula reportaron haber observado un mayor aumento en esas condiciones que las de más matrícula.**

Se llevó a cabo un análisis para determinar si existe relación entre el **número de actividades de evaluación** de los servicios que prestan los programas de ayuda para el mejoramiento de indicadores de éxito estudiantil seleccionados y el Tipo de institución a la que pertenecen (pública o privada), el Grado que ofrecen (Asociado o Bachillerato), los Fines de la institución (con o sin fines de lucro) y el tamaño de la Matrícula. No se encontró relación entre las variables institucionales y el número de actividades de evaluación que llevan a cabo los programas de ayuda. No se encontró relación entre el número de actividades de evaluación que llevaron a cabo los programas y la cantidad de estudiantes a su cargo. **Se encontró que a mayor el número de profesionales, mayor la cantidad de actividades de evaluación reportadas (r=.609, p=.00).**

## **DISCUSION DE LOS HALLAZGOS**

Las instituciones participantes de esta investigación tienen disponible para sus estudiantes un promedio de 16 programas de apoyo; el más común de los cuales es Asistencia económica. Le siguen los programas de Consejería, Actividades Culturales, Asesoría/Orientación académica, Organizaciones estudiantiles, Empleo, Tutorías, Consejería para el empleo, Actividades sociales y Ubicación en el empleo, disponibles en más del 50% de las unidades institucionales. De los servicios a cargo de profesionales de ayuda Consejería es el programa más común. Los programas que en el año 2008-09 prestaron servicios al mayor porcentaje de estudiantes en cada unidad fueron Asistencia económica, Espiritualidad/Religión, Calidad de vida y Aprendizaje en Servicio a la comunidad.

Las instituciones con más matrícula y las que tienen programas de admisión especial tienen más programas de apoyo para sus estudiantes. De acuerdo con Campbell (2010) la admisión especial implica que el estudiante tiene un conjunto de características que coloca en riesgo de no terminar el grado y de ahí la importancia de esos programas específicamente dirigidos a sus necesidades. Aunque en esta investigación menos del 40% de las unidades informó que admite estudiantes que no cualificarían para ser admitidos según la fórmula regular, mas del 60% tiene un programa de Tutorías para sus estudiantes. Aunque casi el 60% de las unidades tiene programas para estudiantes de escuela superior, solamente el 3% de esos estudiantes fue admitido a iniciar estudios en el año 2008-09. Más instituciones clasificadas como de Bachillerato que de Grado Asociado, tienen programas de apoyo para estudiantes a los

que les dieron servicios en programas dirigidos a estudiantes de escuela superior y a los que entraron con admisión especial, una estrategia recomendada en la literatura (Golden (2010).

Trece de 31 programas de apoyo están disponibles en menos de una cuarta parte de las unidades encuestadas. El Servicio a Estudiantes Adultos, el programa de Internado y el de Espiritualidad/Religión son los programas a los que en promedio las unidades dedican el mayor porcentaje del presupuesto y están disponibles en menos de una tercera parte de las instituciones. El programa al que más recursos dedican es el de Servicios a los estudiantes adultos. Deberá existir una correspondencia entre la disponibilidad de un programa o un servicio para adultos y un alto porcentaje de estudiantes mayores de 30 años en las institución, una población creciente en las universidades ((Bradley y Blanco, 2010). Estos, por lo general no ingresaron a una institución de estudios post-secundarios inmediatamente después de concluir la escuela superior, lo que contribuye al nivel de riesgo de no terminar el grado académico universitario (*American Federation of Teachers–Higher Education*, 2003). Un programa de Tutorías, presente en todas las instituciones definidas como exitosas en el estudio de Bradley y Blanco, 2010, está disponible en 60% de las unidades institucionales. estudio.

A mayor cantidad de estudiantes, mayor el número de programas de apoyo que las instituciones tienen para atender las necesidades de los estudiantes. Las instituciones que tienen programas de admisión especial tienden a tener disponibles para sus estudiantes trece programas que están menos disponibles en unidades institucionales que no tienen admisión especial lo cual refleja el compromiso de las instituciones de post secundarias de Puerto Rico por procurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de completar el grado académico (Kanter, 2010).

La estructura de organización de los servicios de ayuda que se presta a los estudiantes tiende a ser centralizada; cada programa presta servicios a toda o a parte de la población. Los

profesionales son supervisados por una persona que se encuentra ubicada en las mismas facilidades. Los consejeros y consejeras profesionales constituyen el personal más contratado para prestar servicios de ayuda a los estudiantes con nombramientos mayormente administrativos, no docentes. Solamente seis de los programas cuentan con los servicios de un psiquiatra a quien pueden referir estudiantes. La cantidad de estudiantes referidos a psiquiatría, que estaban medicados y referidos a servicios hospitalarios es baja. Aunque la consejería académica está mayormente a cargo de profesionales de ayuda, en poco más de la mitad de las unidades institucionales cuentan con los servicios de personas sin maestría para dar asesoramiento en esa área.

Las prácticas que utilizan las unidades para organizar la prestación de servicios refleja que hay una tendencia a no especificar el tiempo mínimo que los profesionales deben dedicar a atender directamente a los estudiantes, ni el número máximo de sesiones que deben atender a determinado estudiante, ni el número máximo de estudiantes que debe estar atendiendo en servicio de consejería en un momento determinado. El tiempo mínimo en que deben atender estudiantes, según este estudio va de 50 a 100%. Esto contrasta con la recomendación de la *International Association of Counseling Services* (2000) que especifica que los profesionales no deben dedicar más de un 65% del tiempo laboral a prestar servicio directo a los estudiantes. En la encuesta del 2009 de la *American College Counseling Association* (Gallagher, 2009), en el 41% de los centros (302 participantes) se limitaba el número de sesiones. El adiestramiento de los profesionales en terapias breves fue una estrategia implantada por el dieciséis por ciento de los directores de centros de consejería de Estados Unidos para responder al incremento en cantidad de estudiantes en necesidad de ayuda y en la complejidad de sus condiciones (Gallagher, 2009).

Por lo general se le asigna a los estudiantes el o la profesional que le atenderá, según su programa de estudios. En la mayoría no se lleva a cabo un proceso de análisis de la situación del estudiante para asignarle el profesional de ayuda con la mejor preparación para ayudarlo (*International Association of Counseling Services*, 2000). La disponibilidad de los servicios se anuncia con más frecuencia en las orientaciones a los estudiantes de primer año y mediante carteles.

En la mayoría de las unidades institucionales se le requiere a los estudiantes tomar un curso o seminario obligatorio, generalmente en primer año. En casi la mitad la consejería es obligatoria para asuntos como: estar en probatoria, estudiantes que no cumplen con normas de progreso, referidos por profesores por ausentismo, violación de normas institucionales y aquellos que solicitan acomodo razonable. La *Association for University and College Counseling Center Directors* publicó un documento en el que expresa su posición en cuanto a hacer mandatorio que los estudiantes reciban consejería. Alerta sobre la necesidad de respetar la autonomía del estudiante y sugiere solamente hacer obligatorio que un estudiante sea evaluado cuando hay seria preocupación con su salud mental (Gartner y Eells (2007). La *International Association of Counseling Services* (2000) se opone a que la consejería sea un proceso obligatorio en las universidades.

Atender las necesidades de los estudiantes de primer año ha sido documentada como una estrategia efectiva para mejorar los índices de retención, desarrollando conductas que les ayudarán a tener éxito en la universidad como son el manejo adecuado del tiempo, no procrastinar y hacer del estudio un hábito (Golden, 2010). En ésta y otras investigaciones se encontró que varias instituciones han extendido esa estrategia a lo largo de los años de estudios subsiguientes (Benítez y Santiago, 1994; Hurtado, Carter y Spulder, 1996) (Apéndice D)

Contrario a la tendencia a ampliar la oferta de cursos a horarios no tradicionales (nocturno, sabatinos y hasta los domingos), el horario de servicios de los programas de ayuda que participaron en esta investigación es mayormente diurno, de lunes a viernes; en poco menos de la mitad también se ofrecen servicios nocturnos y en menos de una tercera parte se ofrecen servicios los sábados. Ningún programa ofrece servicios los domingos. Las instalaciones son accesibles para personas con impedimentos en casi todas las instituciones.

Aunque un alto número de los programas de ayuda aparecen en la página electrónica de su institución, se encontró que muy pocos programas han integrado el uso de la tecnología en la prestación de sus servicios mediante la creación de una página electrónica separada de la de la institución. Aquellos que los han hecho son mayoritariamente de Bachillerato. En las páginas electrónicas de ocho de los catorce programas con página hay la alternativa para que los estudiantes escriban mensajes que pueden leer los profesionales de ayuda. Al igual que en la encuesta de la *American College Counseling Association* (Gallagher, 2009) se encontró que un alto porcentaje de los profesionales puede contestar los mensajes que envían los estudiantes por correo electrónico. El diseño de las páginas electrónicas de los catorce programas que en este estudio informaron que cuentan con una, sugiere que funcionan más como un medio para divulgar información de contacto que como un medio para que el o la estudiante establezca contacto directo y personal con algún profesional. En los programas de ayuda ubicados en instituciones de Grado asociado es menos frecuente disponer de una página electrónica. La regulación de las actividades de contacto entre los profesionales de ayuda y los estudiantes amerita ser considerada por la mayoría de las instituciones ya que solamente un 22% informó que dichas normas existían (Maheu, Puller, Wilhelm, McMenamin, y Brown-Connolly, 2005). En la última década se ha observado un incremento en la integración de la tecnología a la

prestación de servicios a los estudiantes a la cual los programas de ayuda de las instituciones encuestadas parecen ir moviéndose lentamente (Bitler, D. A., Rankin, W. P., y Schrass, J. M., 2000; Eaton, 2001; Ellin y Brown, en Winston, Creamer y Miller, 2001).

Los hallazgos en torno a la proporción de consejeros por estudiante revelan que comparan desfavorablemente con los reportados en investigaciones en Estados Unidos y otros países. Según los datos recopilados en esta encuesta, en Puerto Rico la proporción es 1/2.213. En la encuesta de la *Association for University and College Counseling Center Directors* (Gallagher, 2009) la proporción de consejero/estudiante informada por los directores de centros de consejería de Estados Unidos fue de 1/1,738. Según la agencia acreditadora *International Association of Counseling Services* (2000) la proporción debe ser no mayor de 1,500 estudiantes por consejero. El promedio de estudiantes atendidos en cada programa en el año académico 2008-09 fue de 663 o un 48% de la matrícula asignada. Esto compara favorablemente con las estadísticas de estudios llevados a cabo en Estados Unidos en los que los directores de centros de consejería informaron haber atendido a alrededor de un 10% de la población (Gallagher, 2009). En Estados Unidos alrededor de un 10% de los estudiantes reportaron haber estado bajo tratamiento psiquiátrico por ansiedad o depresión durante el año anterior (*American College Health Association*, 2009). La situación en Puerto Rico puede ser reflejo de una mayor necesidad de ayuda de parte de los estudiantes que asisten a las instituciones de Puerto Rico o un mayor esfuerzo por parte de los profesionales de Puerto Rico de prestar servicios a los estudiantes. Vale la pena aclarar que muchos centros de consejería en Estados Unidos dedican sus esfuerzos a atender exclusivamente asuntos de salud mental y no atienden asuntos académicos ni ocupacionales (Gallagher, 2009).

La cantidad de estudiantes referidos a servicios hospitalarios, atendidos por asuntos de indisciplina, atendidos por incidentes de violencia con su pareja y los referidos por profesores es baja. Los directores de centros de consejería de Estados Unidos informaron haber referido a servicios psiquiátricos a dieciséis por ciento de los estudiantes atendidos y 25% estaban bajo medicación (Gallagher, 2009). Sería deseable auscultar la medida en que los síntomas de serios problemas psicológicos en la población de estudiantes atendidos en las programas de ayuda de las instituciones de Puerto Rico pasan desapercibidos o no son diagnosticados por falta de recursos para atenderlos, como podría ser mediante un referido a un/a psiquiatra disponible en el recinto. Tres profesionales informaron que habían contactado a padres, madres o encargados para proteger a un estudiante o a terceros lo que sigue las normas y las prácticas adecuadas respaldadas por las agencias acreditadoras y asociaciones profesionales (*American Counseling Association Code of Ethics*, 2005; *International Association of Counseling Services*, 2000). El contacto con las autoridades realizado por un profesional para informar la comisión de un delito responde a las disposiciones legales y éticas a las que están sujetos los profesionales (*American Counseling Association Code of Ethics*, 2005). La cantidad de estudiantes que informaron que se habían suicidado (2) y que habían intentado suicidarse (14) (n=9) es similar a los máximos informados por Chafey (2008).

Algunas personas podrían considerarse como alarmante la proporción de estudiantes que intentaron suicidarse mientras estaba recibiendo servicios: 8 (n=4). Sin embargo, la complicad de las circunstancias que rodean el fenómeno de la conducta suicida no permite llegar a conclusiones sobre la calidad del servicio que estuvieran recibiendo quienes intentaran quitarse la vida. Resulta esperanzador el dato de que estudiantes que se sentían perturbados buscaran ayuda en los centros de consejería de sus instituciones.

Al igual que en las investigaciones que se han llevado a cabo en Estados Unidos, en Puerto Rico los directores de programas de ayuda informan un incremento en los porcentajes de estudiantes con problemas emocionales como depresión y ansiedad (*American College Health Association*, 2005; Gallagher, 2009). La condición que ocupó el tercer lugar en porcentaje de incremento fue: hostigamiento en el empleo o en la institución. Las situaciones relacionadas con la medicación psiquiátrica aumentaron un 75.9% y las intervenciones en crisis aumentaron un 70.6%, según la encuesta de Estados Unidos. En esta investigación la cantidad de estudiantes referidos a hospitalización y a servicios psiquiátricos y que estaba bajo medicamentos fue bien baja.

Los asuntos académicos (bajo aprovechamiento, probatoria, indecisión ocupacional y bajas) constituyen las motivaciones más frecuentes para prestar ayuda individual y grupal a los estudiantes. Esto es congruente con los porcentajes de estudiantes que en la encuesta de salud durante el año anterior llevó a cabo la *American College Health Association* (2009), según la cual casi un cincuenta por ciento confrontó problemas académicos y casi una cuarta parte informó haber experimentado indecisión ocupacional. La literatura profesional documenta que las dificultades académicas pueden llevar a los estudiantes a la depresión y no vice-versa, como suele pensarse (Golden, 2010). Los problemas económicos constituyeron la preocupación de los estudiantes que atendió el mayor número de los programas de ayuda lo que concuerda con las investigaciones que sostienen que el sustrato común a las características asociadas a los bajos índices de éxito estudiantil es la falta de recursos económicos (*American College Health Association*, 2009; *National Bureau for Economic Research*, 2010). La atención individual prevalece en promedio de uso sobre la estrategia grupal. Constituye un reto para los programas de ayuda el hallazgo de la *American College Health Association* (2009) de que los estudiantes no

tienen interés en que la universidad les provea información sobre diez condiciones que podrían motivar que no terminen sus estudios. Las estrategias de intervención más efectivas podrían ser aquellas que trascienden la provisión de información y que el estudiante perciba como transformadora de patrones de conducta dañinos que ellos perciben como “normales”. Se ha encontrado que la mayoría de los programas de apoyo y de ayuda se organizan siguiendo el modelo (self- service model) que descansa en que sea el propio estudiante quien busque ayuda (The Pell Institute, 2009). El énfasis en el respeto a la autonomía y voluntariedad en la prestación de los servicios puede contribuir a que los servicios para atender a estudiantes que tienen características que los colocan en riesgo sean más remediativos y se presten cuando ya la situación se refleja en bajas totales y parciales, ausencias, bajo aprovechamiento y estatus de probatoria (*American Counseling Association - Code of Ethics, 2005; International Association of Counseling Services (2000)*). Se ha recomendado que las instituciones desarrollen sistemas que permitan identificar a los estudiantes que por sus características no se acercan a buscar servicios (*Cracks in the Education Pipeline, 2005*).

En Puerto Rico se han documentado los cambios en el perfil de los estudiantes que asisten a las universidades (López-Rivera, 2006; Oficina de Planificación Académica de la Universidad de Puerto Rico, 2006). Sin embargo, situaciones que la literatura identifica como que colocan a los estudiantes en riesgo de no completar el grado y que deben atenderse de manera preventiva, son atendidas en porcentajes bajos. Farrell (2008) indica que los centros de consejería no cuentan con la atención adecuada de los administradores a sus quejas de la falta de recursos para atender las cada vez más complejas situaciones de los estudiantes.

En las instituciones públicas se observa un mayor porcentaje de estudiantes atendidos con condiciones de riesgo, que en las privadas. Condiciones como traslado, conflictos con profesores

o personal institucional, interés en cambiar de concentración, interés en darse de baja, enfermedad crónica, propia o de un familiar y hostigamiento se atendieron en más proporción en las instituciones públicas que en las privadas. Esto es congruente con los hallazgos de Krichels, Cunningham y Carroll (2007).

También se observa en las públicas, más que en las privadas, mayores incrementos en los porcentajes de estudiantes con ansiedad, aislamiento, problemas del sueño, hostigamiento y acoso. En la encuesta de la *American College Health Association* (2009) casi una tercera parte de los estudiantes encuestados tenía problemas en sus relaciones íntimas y familiares y casi un veinte por ciento tuvo dificultades para atender sus obligaciones diarias debido a la pérdida de sueño. En las instituciones públicas se observó un incremento en condiciones como ansiedad, aislamiento social, problemas de sueño, hostigamiento o acoso en el empleo o en la institución y fobias. La reducción en los recursos que el estado asigna a las instituciones post-secundarias en Puerto Rico podría contribuir a una reducción en los indicadores de éxito estudiantil que solían ser mejores en las instituciones públicas y a un agravamiento del estado de salud mental de los estudiantes que asisten a ellas, a menos que se tomen medidas extraordinarias para redistribuir los recursos y optar por estrategias eficientes para atender el desarrollo integral de los estudiantes, una meta acariciada por casi todas las instituciones, expresada en su misión y visión institucional.

En programas de ayuda de las unidades privadas, más que en las de las públicas, se ofrecen servicios individuales para cambiar de concentración y para atender a estudiantes que trabajan y estudian a tarea completa. Se ofrecen más servicios grupales en las privadas para atender a estudiantes en probatoria, que estudian y trabajan a tarea completa y a varones con conflictos por sus múltiples roles como hombres. Las instituciones que ofrecen bachillerato, a

diferencia de las de grado asociado, ofrecen más programas de apoyo, tienen páginas electrónicas, asignaron profesionales a ofrecer servicios individuales para 16 condiciones que colocan a los estudiantes en riesgo de no completar el grado y servicios grupales para 6 condiciones de riesgo. Las instituciones de bachillerato reportan una mayor proporción de estudiantes atendidos por estar en probatoria y por pertenecer a grupos cúlticos que las instituciones de grado asociado. En las instituciones de grado asociado se informó un incremento mayor en estudiantes con ansiedad que en las instituciones de bachillerato.

Al igual que se ha encontrado en otras investigaciones, las variables institucionales Tipo, Grado y Matrícula no se relacionan con el número total de condiciones atendidas. Sin embargo, las instituciones sin fines de lucro llevan a cabo más actividades de servicio grupal que las con fines de lucro (Krichels, Cunningham y Carroll, 2007). Más instituciones sin fines de lucro que instituciones con fines de lucro informaron haber asignado profesionales a proveer servicios individuales para atender siete condiciones de riesgo y servicio grupal para atender cinco condiciones de riesgo. La variable Fines no se relaciona con el porcentaje de estudiantes atendidos durante el año 2008-09 para determinadas condiciones que les colocan en riesgo de no completar el grado. Las instituciones con fines de lucro observaron un incremento en estudiantes atendidos por ideas suicidas mayor que las sin fines de lucro. Contrario a los hallazgos de investigaciones en Estados Unidos, donde las instituciones con fines de lucro, más que las sin fines de grupo, atienden los asuntos ocupacionales y de empleo (Krichels, Cunningham y Carroll, 2007), en esta investigación no se encontró esa diferencia. En una encuesta en Estados Unidos 6% de los estudiantes informó haber considerado el suicidio en algún momento durante el año anterior (*American College Health Association, 2009*)

De más instituciones pequeñas que en las grandes informaron haber asignado personal para atender de forma individual siete condiciones que colocan a los estudiantes en riesgo. Las instituciones más grandes informaron con más frecuencia haber ofrecido servicios grupales para atender a estudiantes féminas con conflictos relacionados con sus múltiples roles como mujer. También las instituciones grandes, a diferencia de las pequeñas, informaron incrementos en las siguientes condiciones: asuntos de identidad de género/sexual, que abusan del alcohol y con problemas de alimentación. Este hallazgo es congruente con los de la encuesta de directores de Centros de consejería de Estados Unidos (Gallagher, 2009).

La tendencia reciente en Estados Unidos a administrar pruebas diagnósticas a todos los estudiantes al inicio de los estudios no parece haber tenido eco en Puerto Rico. De hecho, algunas organizaciones se han opuesto a esta práctica (Gartner y Eells, 2007). Con excepción de dos programas, no se administran instrumentos que permitan conocer el cambio en conducta mediante pre y pos pruebas. El bajo número de querellas contra profesionales de ayuda (1) y el número de demandas en corte (1) reflejaría un alto nivel de calidad en la prestación de servicios, aunque dos que acciones legales en un mismo programa deben alertar a los administradores universitarios y requerir intervención.

En menos de la mitad de los programas se administran instrumentos para conocer la satisfacción de los estudiantes con el servicio individual, grupal o general al concluir determinado periodo de tiempo o llevan a cabo estudios de efectividad de los servicios de consejería para mejorar los índices de graduación, retención y el número de bajas, contrario a lo recomendado por agencias acreditadoras (*International Association of Counseling Services*, 2000). El bajo porcentaje de programas en los que algún profesional participó en organismos institucionales que trabajan con los indicadores de éxito estudiantil durante el año 2008-09 es

contrario a las medidas informadas por los directores de Centros de consejería de Estados Unidos; casi dos terceras partes de ellos adoptó esta estrategia (Gallagher, 2009). En poco más de la mitad se llevan a cabo estudios para conocer la efectividad de los servicios de consejería para mejorar los índices de aprobación de reválidas, ubicación en el empleo y admisión a estudios graduados. El número de actividades de evaluación que llevan a cabo los programas está relacionado con el número de profesionales que trabaja en los programas de ayuda, lo que sugiere que una mayor asignación de recursos operacionales y profesionales colocaría en mejor posición a las instituciones de contar con los datos que necesita para conocer las necesidades de sus estudiantes, los cambios necesarios para atenderlas adecuadamente y la aportación que hacen los programas de ayuda al logro de los objetivos institucionales, como sugiere la literatura (*Cracks in the Education Pipeline*, 2005; Curris y Lingenfelter, 2005; *International Association of Counseling Services*, 2000; Jaschik, 2010, Ledderman, 2010; Pickering y Hason, 2000

# CONCLUSIONES

En esta investigación se recopilaron datos que describen los programas de apoyo de las instituciones autorizadas a operar por el CESPR a abril de 2009 que ofrecían Grado Asociado y Bachillerato. A continuación se enumeran las conclusiones más importantes de este estudio:

## **Programas de apoyo a los estudiantes**

11. Las instituciones de educación post-secundarias que ofrecen grados académicos de nivel Asociado y Bachillerato tienen disponible para sus estudiantes un promedio de 16 programas de apoyo, que atienden necesidades económicas, psicológicas, sociales y de salud física, entre otras.
12. Las instituciones que tienen admisión especial ofrecen en mayor proporción diez programas de apoyo que las instituciones que no tienen admisión especial.
13. Las instituciones con más matrícula tienen disponible más programas de apoyo para sus estudiantes.
14. El programa de apoyo más común y el que atiende al porcentaje más alto de estudiantes es Asistencia económica; el programa de ayuda más común es el de Consejería; el profesional de ayuda más contratado es el de consejería profesional y el menos disponible es el de psiquiatría.
15. El programa al que se asigna una mayor proporción presupuestaria es el de Servicios a los estudiantes adultos.
16. No hay diferencias importantes en los programas de apoyo que las instituciones ofrecen a sus estudiantes según las características Tipo, Grado, Fines y tamaño de la matrícula.

## **Programas de ayuda a los estudiantes**

17. Los indicadores: promedio de estudiantes asignados a recibir servicios de programas de ayuda (1,368) y promedio de estudiantes atendidos por programa en el 2008-09 (48%) son adecuados y comparan favorablemente con los indicadores de Estados Unidos.
18. Los indicadores: promedio de profesionales por programa (2) y proporción de consejero por estudiantes (1/2,213) comparan desfavorablemente con los hallazgos de investigaciones y con las recomendaciones de agencias acreditadoras y de asociaciones profesionales.
19. Los programas de ayuda están centralizados en la mayoría de las unidades institucionales, en acuerdo con las recomendaciones de las agencias acreditadoras y las asociaciones profesionales.
20. Los servicios se ofrecen mayormente en horarios tradicionales diurnos, de lunes a viernes, contrario a las tendencias a ofrecer cursos y programas en horarios nocturnos, sabatinos y hasta en domingo.
21. Pocos programas tienen páginas electrónicas separadas de las institucionales, contrario a la tendencia mundial de utilizar la tecnología para acercar los servicios a las poblaciones.
22. Las instituciones no se diferencian en cuanto al número de profesionales por programa de ayuda, por especificar el tiempo mínimo que se debe dedicar a prestar servicio directo, por especificar el número máximo de estudiantes que debe atender, o por el máximo de sesiones cuando se agrupan según el Tipo, el Grado y los Fines.

23. En los programas de ayuda no se especifican límites mínimos, ni máximos a los servicios de contacto directo entre el personal y los estudiantes que aseguren la productividad, que protejan la salud física, mental y emocional de los profesionales y que sigan las recomendaciones de las asociaciones profesionales y organismos acreditadores.
24. Las instituciones más grandes en Matrícula tienen más profesionales, y sin embargo, no llevan a cabo más actividades de evaluación de sus servicios que las pequeñas.
25. Un alto porcentaje de las unidades institucionales tienen servicios de consejería y de asesoría académica, ofrecen cursos o seminarios obligatorios para los estudiantes de primer año y requieren recibir servicios de consejería a estudiantes que confrontan situaciones particulares, la mayoría de naturaleza académica.
26. Las instituciones con Fines de lucro tienden a requerir que estudiantes con determinadas características reciban servicios de consejería, contrario a la práctica aceptada por las asociaciones profesionales y organismos acreditadores.
27. Los asuntos para los cuales en la mayoría de los programas se asigna personal y se ofrecen actividades grupales son de naturaleza académica; menos programas asignan personal y ofrecen actividades grupales para atender otras necesidades y condiciones que la literatura ha identificado como que coloca a los estudiantes en riesgo de no completar el grado.
28. Los asuntos para los que los programas atendieron a un mayor porcentaje de estudiantes durante el año 2008-09 fueron de carácter académico; menos

porcentaje de estudiantes fueron atendidos por otras situaciones que la literatura ha identificado como que los coloca en riesgo de no completar el grado.

29. Dos de las condiciones de los estudiantes que reflejaron mayor incremento durante el año 2008-09, a juicio de los directores de programas de ayuda, en comparación con el año anterior, son similares a las que se han detectado en investigaciones en Estados Unidos y en otros países: “depresión” y “ansiedad”.
30. El hallazgo de que la condición que registró un tercer lugar con más de un diez por ciento de incremento fue “hostigamiento en el empleo o en la institución”, resulta novedosa en relación con la literatura revisada y podría estar relacionada con una mayor discusión pública sobre la conducta de acoso o reflejar un rasgo cultural.
31. La característica institucional Tipo refleja diferencias en cuanto a asignación de personal para atender condiciones de riesgo; mayor porcentaje de estudiantes atendidos e incremento observado en condiciones de los estudiantes: las públicas más que las privadas.
32. La característica institucional Grado distingue a las instituciones que asignan recursos y atienden a estudiantes con condiciones de riesgo: bachillerato más que asociado.
33. La característica institucional Fines distingue a las instituciones que más asignan recursos para proveer servicios individuales y llevar a cabo actividades grupales para atender a estudiantes con condiciones en riesgo: las sin fines de lucro más que las que son con fines de lucro.

34. La característica institucional tamaño de la Matrícula distingue a las instituciones que ofrecen más programas de apoyo, las que atendieron una mayor proporción de estudiantes por asuntos de identidad, alcohol y alimentarios y ofrecieron actividades para las estudiantes con condiciones de riesgo: las grandes más que las instituciones pequeñas.
35. Una proporción moderada de las instituciones actividades de evaluación para medir la efectividad de los servicios y su relación con los indicadores de éxito estudiantil y ninguna de las variables institucionales está asociada con la cantidad de actividades de evaluación.
36. El número de profesionales está relacionado con la cantidad de actividades de evaluación.

## RECOMENDACIONES DE POLITICA PÚBLICA

En esta investigación se recopiló y analizó información que puede servir para establecer criterios y estándares de calidad de la atención que se da a las necesidades académicas, económicas y psicosociales de los estudiantes en las instituciones de educación superior de Puerto Rico. Los datos recopilados describen los programas de apoyo y los programas y servicios de ayuda dirigidos a satisfacer necesidades de la población estudiantil de las instituciones de educación superior de Puerto Rico. Esta información coloca al Consejo de Educación Superior en posición de ayudar a los directivos de las instituciones a conocer cómo comparan sus prácticas con las de otras instituciones. Las instituciones pueden, a su vez, imponerse estándares de mejoramiento de los índices de éxito estudiantil a partir de la implantación de estrategias de ayuda a las poblaciones en riesgo.

El proceso investigativo produjo información que permite elaborar otros instrumentos que posibiliten y estimulen investigaciones sobre temas relacionados. La comunidad en general, los padres, los consejeros y las entidades que se encargan de promover la transición de las escuelas superiores a las instituciones post secundarias, pueden tomar decisiones a base del pareo de las necesidades y los servicios diseñados para atenderlas. La información recopilada en esta investigación puede servir de base para continuar llevando a cabo estudios que permitan establecer correlaciones empíricas de la relación entre los esfuerzos que hacen las instituciones y su efecto en los indicadores de éxito estudiantil como son la retención, graduación, el promedio académico, la colocación en el empleo, la aprobación de reválidas y la admisión a

estudios graduados. Esto posibilitará llevar a cabo comparaciones entre las instituciones de educación superior de Puerto Rico y las instituciones de educación superior de Estados Unidos y de otros países para las cuales se recopilan datos similares. Más aun, las propias instituciones podrán analizar su ejecución en comparación con indicadores de excelencia en servicio a los estudiantes de instituciones de otras partes del mundo. Con esta información el CESPR y las propias instituciones podrán orientar sus análisis y toma de decisiones en torno a lo que constituyen las prácticas y los estándares que las definen en nuestro contexto.

### **Beneficio de política pública**

Como resultado de esta investigación el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico podrá:

1. Divulgar los resultados de esta investigación y propiciar que las instituciones consideren los resultados en los procesos de autoevaluación.
2. Promover que las instituciones integren al personal de los programas de apoyo en los esfuerzos para mejorar los índices de éxito estudiantil.
3. Promover que las instituciones presten servicios adecuados en calidad y cantidad a estudiantes con características que los colocan en riesgo de no completar el grado.
4. Promover que los administradores universitarios examinen la proporción de estudiantes por profesional de ayuda de sus unidades institucionales y, de ser necesario, incrementen el reclutamiento de profesionales de ayuda para reducir la proporción de estudiantes por profesional y de profesionales por programa, en acuerdo con los estándares profesionales.

5. Promover que las instituciones establezcan prácticas de funcionamiento para los profesionales de ayuda que protejan a los estudiantes y a los propios profesionales.

6. Auspiciar investigaciones de la efectividad de las prácticas en los servicios para mejorar los indicadores de éxito estudiantil, utilizando como base los datos descriptivos de los programas disponibles en las instituciones de Puerto Rico, recopilados en esta investigación.

7. Auspiciar investigaciones sobre la deseabilidad de reducir las diferencias en los servicios que prestan a sus estudiantes entre las instituciones según su Tipo, Grado, Fines y tamaño de la Matrícula, que se detectaron en esta investigación, a partir del conocimiento de las características de sus estudiantes, de los servicios que ya tienen disponibles y del análisis de su efectividad en el mejoramiento de los indicadores de éxito estudiantil y de la propia naturaleza y recursos institucionales.

8. Promover que los administradores de las instituciones vean en la investigación una herramienta para el mejoramiento de sus indicadores.

9. Promover que los administradores de las instituciones procuren una mayor participación del personal en investigaciones sobre los servicios que prestan a sus estudiantes.

10. Promover investigaciones sobre las credenciales y el adiestramiento que debe tener el personal institucional que trabaja en programas de apoyo y de ayuda que está en contacto directo con los estudiantes, dados los hallazgos de esta investigación de las características y necesidades de los estudiantes.

11. Integrar criterios más específicos a los estándares de evaluación de las instituciones relacionados con los programas de apoyo disponibles, el apoyo institucional que reciben, los servicios que ofrecen y el uso que dan los estudiantes a esos servicios.

12. Promover que las instituciones recopilen datos de aquellas características de sus estudiantes que se discuten en este estudio, en particular de las que la literatura identifica como que los coloca en riesgo de no completar el grado académico y que los utilicen en los procesos de toma de decisiones.

13. Promover que las instituciones evalúen los servicios que prestan a sus estudiantes y asignen los recursos necesarios para mejorar la cantidad y calidad, particularmente de aquellos que demuestren potencial para contribuir a mejorar los indicadores de éxito estudiantil.

14. Mover la agenda de la discusión pública a profundizar y a aquilatar los esfuerzos que hace la administración y el personal de las instituciones de educación superior de Puerto Rico en el proceso de transformación que experimenta el estudiante universitario, más allá de los cambios cognitivos y la cuantificación de grados.

15. Mover la discusión pública en torno a las complejidad de las situaciones que confrontan los estudiantes universitarios en Puerto Rico documentadas en esta investigación, que dificultan que completen sus estudios universitarios.

16. Promover la discusión pública del impacto que tiene la situación socioeconómica en el desarrollo y ejecución de los estudiantes universitarios y por ende en la formación de los recursos humanos de mayor potencial intelectual de Puerto Rico.

17. Promover el análisis de las estrategias que utilizan las instituciones públicas para hacer frente a las reducciones presupuestarias de modo que no se vean afectados

los servicios a los estudiantes para atender un incremento mayor en condiciones psicológicas que ponen en riesgo sus oportunidades de completar el grado.

18. Integrar a los científicos sociales, a los profesionales de ayuda y a los propios estudiantes en una agenda de análisis de las circunstancias de vida de los estudiantes universitarios puertorriqueños identificadas en esta investigación, con miras a identificar soluciones e intervenciones preventivas, validadas mediante investigaciones de eficiencia y efectividad.

19. Orientar a los legisladores en torno a las maneras en que el gobierno puede y debe apoyar los esfuerzos de las instituciones de educación superior por expandir el ofrecimiento de programas y servicios de calidad a los estudiantes, dirigidos a propicia8

20. Orientar a los legisladores en torno a la deseabilidad de otorgar a los organismos de licencia y acreditación de la educación superior de Puerto Rico los recursos necesarios para que se lleven a cabo investigaciones sobre la calidad de los servicios que las instituciones prestan a los estudiantes.

21. Promover que el gobierno establezca, mantenga y requiera las credenciales que deben caracterizar a los profesionales capacitados para prestar apoyo y ayuda a la población de estudiantes universitarios de Puerto Rico.

## REFERENCIAS

- Alameda, J. (2000). *El mercado laboral en Puerto Rico: Fundamentos básicos, análisis e interpretación*. Recuperado de [http://ceterisparibus.uprm.edu/articulos/vol2/mercado\\_laboral.htm](http://ceterisparibus.uprm.edu/articulos/vol2/mercado_laboral.htm)
- American College Health Association. (2005). *College health assessment*. Recuperado de <http://www.acha-ncha.org/overview.html>
- American Federation of Teachers- Higher education. (2003, agosto). *Student persistence in college: More than counting gaps and gowns*. Recuperado de <http://www.aft.org/pdfs/highered/studentpersistence0803.pdf>
- Association for University and College Counseling Center Directors. (2007). *Statement on Parental Notification, Mandatory Counseling and Counseling Center Director Status*. Recuperado de [http://www.aucccd.org/img/pdfs/Statement\\_091807.pdf](http://www.aucccd.org/img/pdfs/Statement_091807.pdf)
- Bean, J., Metzner, M. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55, (4).
- Benítez, M., Santiago, S. (1994). *Informe de la comisión para estudiar la transición del estudiante de la escuela superior al nivel universitario*. San Juan, P.R.: The College Board, Oficina de Puerto Rico.
- Berkner, L., Cuccaro-Alamin, S. y McCormick, A. (1996). *Descriptive Summary of 1989-90 Beginning Postsecondary Students: Five Years Later*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Bill & Melinda Gates Foundation. (2010). *With their whole life ahead of them*. Public Agenda. Recuperado de <http://www.publicagenda.org/theirwholelivesaheadofthem/whatwouldhelp>
- Bitler, D. A., Rankin, W. P., y Schrass, J. M. (2000). Academic affairs online: A survey of information available on websites in higher education. *College Student Journal*, 34 (3), 325. Recuperado de [http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=5001112593\\_for\\_Distance\\_Education.pdf](http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=5001112593_for_Distance_Education.pdf)
- Bound, J., Lovenheim, M., Turner, S. (2010, abril). *Increasing Time to Baccalaureate Degree in the United States*. Núm 15892. National Bureau of Economic Research. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w15892>
- Boyd, V., Hattauer, E., Brandel, I. W., Buckles, N., Davidshofer, C., Deakin, S., et al. (2003). Accreditation Standards for University and College Counseling Centers. *Journal of Counseling and Development*, 81(2), 168+. Recuperado de <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=5001936043>

- Bradley, P. y Blanco, C. (2010, abril). *Promoting a culture of student success: How colleges and universities are improving degree completion*. Recuperado de [http://publications.sreb.org/2010/10E02\\_Promoting\\_Culture.pdf](http://publications.sreb.org/2010/10E02_Promoting_Culture.pdf)
- Center for Community College Student Engagement. (2009). *Community college survey of student engagement*. Recuperado de [http://www.ccsse.org/survey/bench\\_support.cfm](http://www.ccsse.org/survey/bench_support.cfm)
- Center for Disease Control and Prevention. (2009) *The community guide, healthy people: 2010*. Recuperado de <http://www.thecommunityguide.org/mentalhealth/index.html>
- Cody, J., Damon, A. (2009). *Economic difficulties force more students out of college in US*. World Socialists Web Site. Recuperado de <http://www.wsws.org/articles/2009/dec2009/stud-d15.shtml>
- Conyne, R. K. (2004). *Preventive counseling: helping people to become empowered in systems and settings* (2nd ed.). New York: Brunner-Routledge. Recuperado de <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=109363342>
- Consejo de Educación Superior de Puerto Rico. (2008). *Reglamento para el otorgamiento de licencia a las instituciones de educación superior de Puerto Rico*. Recuperado de <http://www.gobierno.pr/NR/rdonlyres/BF2EA420-22B4-4491-BC2A-A37A21082741/0/ReglamentoCESPR.pdf>
- Consejo de Educación Superior de Puerto Rico. (2004). *La educación superior en Puerto Rico*. San Juan: Autor.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2009). *Standards: Student affairs and college counseling*. Recuperado de <http://www.cacrep.org/2009standards.doc>
- Cracks in the education pipeline: A business leader's guide to higher education reform*. (2005). The National Center for Public Policy in Higher Education. Recuperado de [http://www.ced.org/images/library/reports/education/higher\\_education/report\\_highered.pdf](http://www.ced.org/images/library/reports/education/higher_education/report_highered.pdf)
- Curris, CW y Lingenfelter, P.E. (2005). *Opinion: A unit-record system of collecting student data would broaden accountability in nontraditional times*. Recuperado de [http://www.aascu.org/leadership/curris\\_062305.htm](http://www.aascu.org/leadership/curris_062305.htm)
- Department of Health and Human Services. (2007). *National survey on drug use and health*. Maryland: Autor. Recuperado de <http://oas.samhsa.gov/nsduh/2k7nsduh/2k7results.cfm#3.1.6>

- Diana P. (2010, 16 de abril). *Apparent suicide at IU baffles friends*.  
<http://www.indystar.com/apps/pbcs.dll/article?AID=/201004150245/NEWS/4150402>
- Dillon, J. J. (2003). Bringing counseling to the classroom and the residence hall: The university learning community. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 42(2), 194+. Recuperado de  
<http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=5008939914>
- Drysdale, D.A., Modzeleski, W. y Simons A. B. (2010, abril). *Campus Attacks: Targeted Violence Affecting Institutions of Higher Education*. U.S. Secret Service, U.S. Department of Homeland Security, Office of Safe and Drug-Free Schools, U.S. Department of Education, and Federal Bureau of Investigation, U.S. Department of Justice. Washington, D.C. Recuperado de  
<http://www.fbi.gov/publications/campus/campus.pdf>
- Eaton, J. (2001). *Distance learning: Academic and political challenges for higher education accreditation*. Council for Higher Education Accreditation. Recuperado de  
[http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Accreditation\\_Challenges\\_for\\_Distance\\_Education.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Accreditation_Challenges_for_Distance_Education.pdf)
- Epstein, J. (2009, 8 de diciembre). *Taking aim at the supply side*. Inside Higher Ed. Recuperado de <http://www.insidehighered.com/news/2009/12/08/attainment>
- Epstein, J. (2010, 1ro. de octubre). Senate Scrutiny, Round 3. Inside Higher Ed. Recuperado de <http://www.insidehighered.com/news/2010/10/01/hearing>
- Gladding, S.T. (2007). *Counseling: A comprehensive profession*. New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Galagher, R.P. (2008). *National survey of college counseling directors*. American College Counseling Association. Recuperado de  
<http://www.education.pitt.edu/survey/nscdd/archive/2006/monograph.pdf>
- Giegerich, S. (Fall, 2008). *Remediation redux: Colleges revisit developmental education in a bid to boost student success*. Lumina Foundation Focus. Recuperado de  
[http://www.luminafoundation.org/publications/focus\\_archive/fall\\_2008/Focus\\_Fall\\_2008.pdf](http://www.luminafoundation.org/publications/focus_archive/fall_2008/Focus_Fall_2008.pdf)
- Golden, S. (2010, septiembre 15). When college is not the best time. Inside Higher Ed. Recuperado de <http://www.insidehighered.com/news/2010/09/15/leibow>
- Hefler, J. (2010, septiembre 7). *Area colleges offer GPA-forgiveness programs to lure back dropouts*. The Philadelphia Inquirer. Recuperado de  
[http://www.philly.com/inquirer/front\\_page/20100907\\_Area\\_colleges\\_offer\\_GPA-forgiveness\\_programs\\_to\\_lure\\_back\\_dropouts.html#ixzz0zPnQjvBc](http://www.philly.com/inquirer/front_page/20100907_Area_colleges_offer_GPA-forgiveness_programs_to_lure_back_dropouts.html#ixzz0zPnQjvBc)

- Holzer, H., Nightingale, D. (2009). *Strong Students, Strong Workers*. Center for American Progress. Recuperado de [http://www.americanprogress.org/issues/2009/12/pdf/strong\\_students.pdf](http://www.americanprogress.org/issues/2009/12/pdf/strong_students.pdf)
- Horn, L., Premo, M. (1995). Profile of Undergraduates in U.S. Postsecondary Education Institutions: 1992-93. With an Essay on Undergraduates at Risk. Statistical Analysis Report. US: Department of Education.
- Horn, L., Peter, K. and Rooney, K. (2002). *Profile of Undergraduates in U.S. Postsecondary Institutions in 1999-2000*. U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002168.PDF>
- Hyde, M. (2010, agosto 26). *Christian Counselors Claim Discrimination Over Religious Beliefs On Gays*. Huffington Post. Recuperado de [http://www.huffingtonpost.com/2010/08/26/christian-counselors-clai\\_n\\_696322.html](http://www.huffingtonpost.com/2010/08/26/christian-counselors-clai_n_696322.html)
- Hurtado, S., Carter, D. F., Spuler, A. (1996). Latino student transition to college: Assessing difficulties and factors in successful college adjustment. *Research in Higher Education*, 37(2), p 135 – 159.
- Hunt Jr, J. (2008). *Measuring up: The National Report Card on Higher Education*. California: The National Center for Public Policy in Higher Education. Recuperado de <http://measuringup2008.highereducation.org/>
- IES. (2009). *Number of degree-granting institutions and enrollment in these institutions, by size, type, and control of institution: Fall 2007*. U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics. Recuperado de [http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09\\_234.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09_234.asp)
- Inside Higher Ed. (2010, 14 de abril) *A Softer Stance on 'Gainful Employment' Rules?* Recuperado de <http://www.insidehighered.com/news/2010/04/14/qt#224962A>
- International Association of Counseling Services. (2000). *Accreditation standards for university and college counseling centers*. Recuperado de <http://www.iacsinc.org/Accreditation%20Standards.htm>
- Jaschik, S. (2010, 19 de abril). *The completion agenda*. Recuperado de <http://www.insidehighered.com/news/2010/04/19/completion>
- Jeff, D. (2010, abril). Binge Drinking and Risky Sex among College Students. Recuperado de <http://papers.nber.org/papers/w15953>

- Jiménez Chafey, M.I. (abril, 2008). Conducta e ideación suicida en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 2, (32) , 5 -17.
- Kanter, M. (2010, primavera). Students Affairs: today's students need more directive support. Leadership Exchange. NASPA. Recuperado de <http://www.leadershipexchangedigital.com/leadershipexchange/2010spring?pg=1#pg1>
- Kloosterman, S., Daining, P. (2009, 24 de octubre). *Hollywood director gets mixed welcome from Hope*. The Holland Sentinel. Recuperado de <http://www.hollandsentinel.com/news/x884486687/Hollywood-director-gets-mixed-welcome-from-Hope>
- Komives, S.R. y Woodward, D.B. Jr. (2003). *Student services: A handbook for the profession*. California: Jossey/Bass.
- Krichels Goan, S., Cunningham, A. (2007). Differential Characteristics of 2-Year Postsecondary Institutions. *IES National Center for Educational Statistics*. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007164rev>
- Lopez-Rivera, M. (2006). *Investigación sobre el perfil del estudiante que cursa estudios de educación superior y del personal docente que labora en las instituciones de educación superior de Puerto Rico*. San Juan: Consejo de Educación Superior de Puerto Rico.
- Marchand, A. (2010, 3 de mayo). Ratio of Psychological Counselors to Students Improves at Colleges. Recuperado de <http://chronicle.com/article/Ratio-of-Psychological/65392/>
- Maheu, M.M., Puller, M.L. , Wilhelm, F.H., McMenamin, J.P. & Brown-Connolly, N.E. (2005). *The mental health professional and the new technologies: A handbook for practice today*. Recuperado de <http://www.questia.com/read/104627682>
- Middle States Commission on Higher Education. (2008). *Characteristics of excellence in higher education*. Philadelphia: Autor. Recuperado de [www.msche.org](http://www.msche.org)
- National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion. (2010). *Adolescent health*. Recuperado de <http://www.cdc.gov/HealthyYouth/AdolescentHealth/>
- National Association for College Admission Counseling. (2010, abril). *Special Report on the Transfer Admission Process*. Recuperado de <http://www.nacacnet.org/PublicationsResources/Research/Documents/TransferFactSheet.pdf>
- National Center for Education Statistics. (1995, febrero). *Statistics in brief: Higher education finances and services*. Washington: Department of Education. Recuperado de <http://nces.ed.gov/surveys/peqis/publications/95393/index.asp?sectionID=1>

- Newberg, J. (2009, 26 de octubre). *Media Advisory*. Arizona State University News. Recuperado de [http://asunews.asu.edu/20091026\\_advisory](http://asunews.asu.edu/20091026_advisory)
- Ottalini, D. (2010, 21 de abril). Students Addicted to Social Media - New UM Study. University of Maryland Newsdesk. Recuperado de <http://www.newsdesk.umd.edu/undergradexp/release.cfm?articleID=2144>
- Pickering, J. W. y Hanson, G. R. (Eds.). (2000). *Collaboration between student affairs and institutional researchers to improve institutional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado de <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=113557285>
- Pico, F. (s.f.). *A la universidad desde la cárcel: Historia de un atrevimiento*. Primera Lección Magistral de la Cátedra UNESCO de la educación para la paz. Recuperado de <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/primeraprimeralecc.html>
- Ranking, S., Weber, G., Blumenfeld, W., Frazer, S. (2010). *2010 State of Higher Education: For Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender People*. Recuperado de <http://www.campuspride.org/Campus%20Pride%202010%20LGBT%20Report%20Summary.pdf>
- Rivas, M. (2009). Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultos en Puerto Rico. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Sistema Educativo Ana G. Méndez. (2009). *Datos estadísticos Programa Ahora*. Recuperado de [http://www.suagm.edu/pdf/fact\\_sheet\\_suagm.pdf](http://www.suagm.edu/pdf/fact_sheet_suagm.pdf)
- Streit, M., Dalton, J., Crosby, P. (2009). A Campus Audit of Student Affairs-Faculty Collaborations: From Contacts to Compacts. *Journal of College and Character*, 10. Recuperado de [http://www.collegevalues.org/pdfs/streit\\_dalton\\_crosby.pdf](http://www.collegevalues.org/pdfs/streit_dalton_crosby.pdf)
- Southern Regional Education Board. (2010, septiembre). No time to waste: Policy recommendations for increasing college completion. Recuperado de [http://www.sreb.org/cgi-bin/MySQLdb?VIEW=/public/docs/view\\_one.txt&docid=1427](http://www.sreb.org/cgi-bin/MySQLdb?VIEW=/public/docs/view_one.txt&docid=1427)
- Student Affairs Administrators in Higher Education / NASAP. (2009). *Principles of good practice for student affairs*. Recuperado de <http://www.naspa.org/kc/saaer/default.cfm>
- The Institute for College Access and Success. (2009, octubre). Getting with the Program: Community College Students Need Access to Federal Loans. *The Project on Student Debt*. Recuperado de [http://www.projectonstudentdebt.org/files/pub/getting\\_with\\_the\\_program.pdf](http://www.projectonstudentdebt.org/files/pub/getting_with_the_program.pdf)

- The Pell Institute. (2009). *Files demography. Demography is not destiny*. Recuperado de [http://www.pellinstitute.org/files/filesdemography\\_is\\_not\\_destiny.pdf](http://www.pellinstitute.org/files/filesdemography_is_not_destiny.pdf)
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- US Department of Education. (2006). *A test of leadership: Charting the future of US higher education*. Recuperado de <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/final-report.pdf>
- United Educators. (2010). *An Inside Look at UE's Student Liability Claims in Higher Education*. Recuperado de [https://www.ue.org/Libraries/General\\_Purpose\\_Documents/Abstract\\_Student\\_Claims\\_Report.sflb.ashx](https://www.ue.org/Libraries/General_Purpose_Documents/Abstract_Student_Claims_Report.sflb.ashx)
- Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2009). *Programa Avance* [http://www.sg.inter.edu/asuntos\\_academicos/avance/](http://www.sg.inter.edu/asuntos_academicos/avance/)
- Universidad de Puerto Rico. (2009). *Programa Experimental de Educación Continua para Adultos*. Recuperado de <http://www.uprm.edu/upr/estudiantes/admisiones/preguntas/pregunta5.html>
- University of California Santa Cruz. (s.f.). *Rape Statistics*. Rape Prevention Education. Recuperado de <http://www2.ucsc.edu/rape-prevention/statistics.html>
- Vivian, C. (Summer 2005). Advising the at risk college student. *The Educational Forum*, 69, 336- 351.
- Walsh, W.B. (Ed.) (2003). *Counseling psychology and optimal human functioning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=104877875>
- Winston, R.B., Creamer, D. G y Miller T.K. (Eds.) (2001). *The professional student affairs administrator*. New York: Brunner/Routledge.

