



Estudios sociológicos

ISSN: 0185-4186

ISSN: 2448-6442

El Colegio de México A.C., Centro de Estudios Sociológicos

Castelo Branco, Uyguaciara Veloso; Hideo Nakamura,  
Paulo; Hernández I Dobón, Francesc Jesús  
Entorno de enseñanza como factor para la permanencia del estudiantado. Validación de cuestionario  
Estudios sociológicos, vol. XXIX, núm. 117, 2021, Septiembre-Diciembre, pp. 831-864  
El Colegio de México A.C., Centro de Estudios Sociológicos

DOI: <https://doi.org/10.24201/es.2021v39n117.2052>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59870296006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

Recibido: 26 de junio de 2020

Aceptado: 20 de octubre de 2020

**estudios  
sociológicos**  
de El Colegio de México

Primero en línea: 23 de agosto de 2021

2021, 39(117), sept.-dic., 831-864

*Artículo*

**Entorno de enseñanza como factor  
para la permanencia del estudiantado.  
Validación de cuestionario**

***The Teaching Environment as  
a Factor in Student Retention.  
Validation of Questionnaire***

**Uyguaciara Veloso Castelo Branco**

Programa de Postgrado. Máster profesional en Políticas,  
Gestión y Evaluación de la Educación Superior (MPPGAV)

Universidad Federal de Paraíba

João Pessoa, Paraíba, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-3595-1415>

[uyguaciara@gmail.com](mailto:uyguaciara@gmail.com)

**Paulo Hideo Nakamura**

Departamento de Estadística (jubilado)

Universidad Federal de Paraíba

João Pessoa, Paraíba, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-6705-8037>

[nkm.paulo@gmail.com](mailto:nkm.paulo@gmail.com)



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

**Francesc Jesús Hernández I Dobón**  
Instituto Universitario de la Creatividad  
e Innovaciones Educativas (IUCIE)  
Universitat de València  
Valencia, España  
<https://orcid.org//0000-0001-5229-2998>  
[Francesc.J.Hernandez@uv.es](mailto:Francesc.J.Hernandez@uv.es)

**Resumen:** Este artículo presenta la construcción y validación de la dimensión “entorno de enseñanza” como concepto clave en este trabajo, que hace referencia a la formación del estudiantado y las interrelaciones que se establecen entre este y el profesorado. Para su análisis semántico, el instrumento fue examinado por siete expertos. Para el análisis de consistencia se aplicó una prueba preliminar a 92 estudiantes de la Universitat de València (España) y a 37 de la Universidad Federal de Paraíba (Brasil). En el análisis semántico, el instrumento fue adecuado en términos de coherencia y validez para obtener informaciones sobre el entorno de enseñanza. En el análisis de consistencia, se constató un grado de contradicción G2 cercano a 0 (0.07). El grado de certeza G1 (0.75) indica que hay concordancia entre las proposiciones, como elemento importante para estudios sobre la permanencia en la educación superior.

**Palabras clave:** educación superior; entorno de enseñanza; escala de actitud.

**Abstract:** *This article presents the construction and validation of the “teaching environment” dimension as a key concept, which refers to the training of the student body and the interrelationships established between the latter and teaching staff. For the semantic analysis, the instrument was examined by seven experts and for the consistency analysis, a pre-test was administered to 92 students from the University of Valencia (Spain) and 37 from the Federal University of Paraíba (Brazil). In the semantic analysis, the instrument was adequate in terms of coherence and valid for obtaining information on the teaching environment. In the consistency*

*analysis, a degree of contradiction G2 close to 0 (0.07) was found. The degree of certainty G1 (0.75) indicates agreement with the propositions as an important element for studies on student retention in higher education.*

**Keywords:** *university education; teaching environment; attitude scale.*

Los estudios sobre la categoría teórica de “permanencia” apuntan a múltiples factores que contribuyen a este fenómeno; como ejemplo véanse los estudios de Ronsoni, 2014; Sguissardi, 2009; Ristoff, 1999; 2011; Neves, Raizer, & Fachinetto, 2007; Baggi, & Lopes, 2011; Zago, Pereira, & Paixão, 2015; Zago, 2006; Polydoro, 2000; Bittar, Oliveira, & Morosini, 2008; Villar *et al.*, 2017; Tinto, 1975, 1993, 2006; Latiesa, 1992; Yorke, 1998; Yorke, & Longden, 2008; Longden, 2012; Morosini *et al.*, 2012.

Los principales factores que contribuyen al abandono de los y las estudiantes de los centros educativos –y que, en consecuencia, si fueran amortiguados o exacerbados por la gestión de los sistemas educativos, podrían contribuir a la permanencia en la educación regular– son los siguientes: la falta de recursos económicos (Zago, 2006); aspectos vinculados con la elección o motivación del estudiantado en relación con el curso o la institución, que hacen que completar ese curso se torne o no una prioridad para su vida (Silva Filho *et al.*, 2007); la falta de “capital cultural” a lo largo de la vida académica del estudiantado (Gisi, 2006; Baggi, & Lopes, 2011); la interrelación de factores que incluyen aspectos personales, socioculturales y económicos (Kira, 1998; Braga *et al.*, 2003); la interrelación entre factores inherentes a los propios estudiantes (y, por lo tanto, externos a la institución), tales como aspectos económicos, sociales, culturales o individuales, así como factores relacionados o inherentes a las instituciones, como la estructura y la dinámica de cada carrera universitaria (Ronsoni, 2014).

Algunos autores (Zago *et al.*, 2015) también señalan las dificultades experimentadas por los y las estudiantes que trabajan para conciliar la actividad laboral y el estudio, dados los escasos recursos asignados por las instituciones, en los programas de asistencia estudiantil. Ante esta situación preocupante, Baggi, & Lopes (2011, p. 357) concluyen:

[...] habrá muchos estudiantes incluidos en el sistema escolar, pero pocos realmente se apropiarán del conocimiento que requiere el proceso de enseñanza y aprendizaje. La permanencia del estudiante en la IES [Institución de Educación Superior], por lo tanto, también depende del apoyo pedagógico que proporciona; sin embargo, encontramos que muchas instituciones públicas y privadas no están preparadas para estos desafíos. La implementación y el monitoreo de políticas educativas públicas, basadas en la igualdad de oportunidades de acceso, es una condición necesaria, pero no la única para que suceda una democratización efectiva en las IES privadas para combatir el abandono.

Si observamos bien, estos factores se pueden dividir en factores anteriores a la entrada del o de la estudiante en la institución educativa (condiciones previas, expectativas, motivación, etc.), y factores que se refieren a las condiciones institucionales (recursos financieros, asistencia, programas estructurales, etc.). Sin embargo, después de una importante revisión bibliográfica<sup>1</sup> y de una reflexión, se sintió la necesidad, apoyada por el marco teórico, de añadir a esta lista de factores, elementos vinculados con la formación docente y discente, para tratar de comprender y agregar a ese debate la relación compleja profesorado-alumnado.<sup>2</sup>

De manera más explícita, se involucra aquí la formación del profesorado y sus características académicas y psicoafectivas, así como la

<sup>1</sup> Fueron analizados un total de 103 artículos en portugués, publicados en el periodo de 2010 a 2018, en 14 revistas con clasificación Qualis A1 y A2 que se ocupan del tema de la relación profesorado-alumnado, abordando elementos para el abandono o la permanencia en la educación.

<sup>2</sup> La relación profesorado-alumnado se entiende aquí como una relación dialógica establecida entre quienes ejercen el rol del profesorado (mediador o mediadora) y el del estudiantado, en un “[...] encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes” (Freire, 1987, p. 79).

formación académica del estudiantado, yendo más allá de la formación curricular formal, pero incrementando las interrelaciones que se establecen entre las asignaturas, en su red de relaciones y sus sociabilidades,<sup>3</sup> para formar lo que entendemos como el “entorno de la enseñanza” o el “entorno de enseñanza y aprendizaje”.

### Construir una nueva categoría

Para comprender mejor la categoría “entorno de enseñanza”, se buscó el apoyo de algunos autores y sus investigaciones,<sup>4</sup> que se presentarán a continuación.

Los autores señalan algunos elementos importantes para la comprensión del entorno de enseñanza: la formación de estudiantes de grado (Lemos Filho *et al.*, 2016); las competencias académicas previas y adquiridas, y las metodologías de enseñanza (incluidas las TIC) y de evaluación (individual o incluso institucional) necesarias para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Marinho-Araujo, & Almeida, 2017); (Marinho-Araujo, & Rabelo, 2015); (Alencar, & Fleith, 2010); (Ricoy, & Couto, 2014); los programas académicos de iniciación científica, la movilidad académica internacional, los programas de asistencia estudiantil o de financiación y su influencia en la formación del estudiantado (Oliveira, & Freitas, 2017); el compromiso, motivación, identificación o satisfacción del estudiantado con sus carreras (Martins, & Ribeiro, 2017); las características sociodemográficas y educativas del estudiantado y su relación con la formación y el rendimiento escolar, incluido el análisis de la realidad o trayectoria del estudiantado que pertenece a colectivos que tienen reservadas cuotas de matriculación o aquel que compagina el estudio con el trabajo (Brocco, 2017) (Corrochano, 2013); la calidad de la educación universitaria y su relación con el mercado y la formación para el emprendimiento (Francisco *et al.*, 2016; Goergen, 2014); las barreras que obstaculizan la creatividad del alumnado en clases y la

<sup>3</sup> Las *redes de sociabilidades* (Sirinelli, 1996, p. 246) se forman tomando como fundamento el siguiente principio: “cada grupo de intelectuales está organizado con base en una sensibilidad y afinidades ideológicas o culturales comunes que alimentan el deseo y el gusto de coexistir”.

<sup>4</sup> Para mayores detalles sobre el estado del arte sobre la temática objeto de este artículo, véase Castelo Branco, 2020 (en prensa).

dimensión afectivo-cognitiva en el entorno de enseñanza y aprendizaje (Fujita *et al.*, 2016).

A partir de estos elementos se construyó un cuestionario con 11 ítems que abordan la “Dimensión Entorno de Enseñanza” para su validación, y que incrementará la “Escala para Evaluación de la Permanencia Discente” (Nakamura *et al.*, 2016). La citada Escala cuenta actualmente con seis dimensiones: externa o convicción previa, condiciones de permanencia, estructura, programas académicos, programas de asistencia y finalización del curso; asimismo, consiste en un cuestionario elaborado por los autores, compuesto de ítems que tienen como objetivo trazar el perfil del estudiante, cuyas respuestas son variables nominales, ordinales y escalares, y por ítems que apuntan a evaluar la permanencia, elaborados con escalas del tipo Likert (Kaplan, 1975, p. 182).

En la nueva dimensión propuesta del Entorno de Enseñanza se introducen nuevos factores o ítems. El primero de ellos es la “lengua hablada”, entendida como la lengua de uso frecuente en la academia, o el “capital simbólico”<sup>5</sup> (Fernández, 2012) y el apoyo de colegas y del profesorado “[...] para el desarrollo de competencias personales, interculturales, profesionales y académicas” (Oliveira, & Freitas, 2017, p. 774). Este capital simbólico –por utilizar una expresión habitual de Bourdieu (véase Bourdieu, 1991)– se puede adquirir en situaciones que el estudiantado enfrenta en la universidad, en contacto con la “lengua hablada” que, en nada o en muy poco, se aproxima a las experiencias fuera de la universidad. Esto requiere cierta acogida por el grupo de pares o los mismos docentes, para que el o la estudiante se sienta parte del nuevo entorno. Los ítems creados en la Escala fueron:

- 1.1. “Mis compañeros y compañeras entienden mis necesidades.”
- 1.2. “Mis compañeros y compañeras interactúan conmigo.”
- 1.3. “El profesorado es accesible al diálogo.”
- 1.4. “El profesorado atiende mis necesidades académicas.”

<sup>5</sup> Como escribe Bourdieu (1991, p. 206): “La existencia del capital simbólico, es decir, del capital ‘material’ en tanto que no reconocido y reconocido, recuerda que la ciencia social no es una física social, sin invalidar por ello la analogía entre el capital y la energía: que los actos de *conocimiento* que implican el no reconocimiento y el reconocimiento forman parte de la realidad social y que la subjetividad socialmente constituida que los produce pertenece a la objetividad”.

Al profundizar en este tema, surge otro elemento importante para la evaluación de la calidad de la enseñanza y el consecuente éxito académico de los y las estudiantes, el “compromiso” (Martins, & Ribeiro, 2017), que envuelve toda la cultura organizacional, con el propósito de alentar la participación de los y las estudiantes en actividades relevantes, lo que implica la persistencia, la satisfacción, el aprendizaje y la conclusión de la carrera universitaria. Todo esto parece contribuir a que los y las estudiantes, mediante las interacciones entre sus pares o con el cuerpo docente y el apoyo institucional, comiencen a desarrollar la percepción de pertenencia en el entorno de enseñanza y aprendizaje (*ibid.*, p. 226).

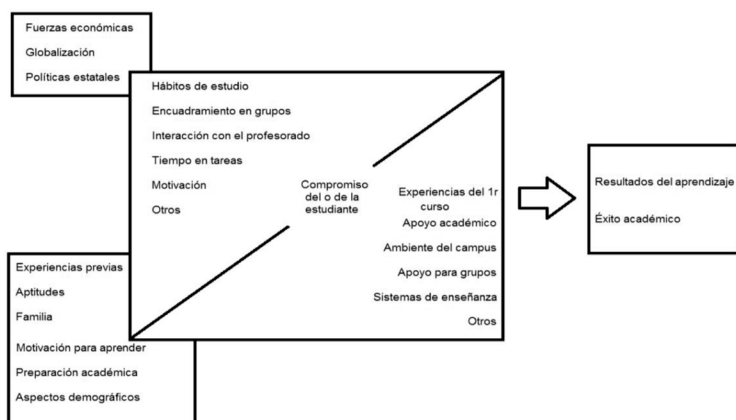
La categoría de compromiso debe entenderse en relación con “los aspectos [...] sociales, culturales y personales que el estudiante trae consigo al ingresar en la enseñanza superior, así como sus experiencias en el campus, el tamaño y la forma de selección utilizada para su ingreso en la universidad” (Porter, 2006, citado en Martins, & Ribeiro, 2017, p. 228). En este sentido, es importante comprender que el compromiso de los y las estudiantes está definido, según Strydom, Mentz, & Kuh, 2010 (citado en Martins; Ribeiro, 2017, pp. 228-229), por dos componentes clave:

[...] El primero, se refiere a la cantidad de tiempo y esfuerzo dedicado por el estudiante a las actividades académicas y a involucrarse en otras experiencias que conducen a resultados de aprendizaje que constituyen el *éxito del estudiante* [cursivas nuestras]. El segundo componente se refiere a las maneras por las cuales las instituciones de enseñanza asignan recursos y brindan oportunidades de aprendizaje, así como sus servicios de apoyo para este propósito (Kuh, 2005).

Martins, & Ribeiro (2017) añaden también la importancia de los entornos y los momentos de ocio que ofrecen las instituciones de enseñanza, para el equilibrio entre las actividades académicas y la expansión del compromiso de los estudiantes (Evans, Hartman, & Anderson, 2013, citado en Martins, & Ribeiro, 2017, p. 229). Según el marco desarrollado por los autores, el compromiso tiene una relación directa con el éxito escolar, como se presenta en la figura 1.



Figura 1. Marco del compromiso



Fuente: Martins e Ribeiro, 2017, p. 231. Adaptado de Kuh, Kinzie; Buckley, Bridges, & Hayek (2006, p. 8).

De acuerdo con las recomendaciones de estos autores, elaboramos los siguientes ítems para la escala:

1.5. “Reservo una cantidad de tiempo al día para hacer tareas académicas.”

1.6. “Participo en grupos de estudios, de investigación o de trabajo en equipo, ampliando mis vínculos académicos.”

1.7. “Participo en grupos con mis compañeros y compañeras, en redes sociales como Whatsapp, Facebook, Instagram, etc., para obtener informaciones de eventos, tareas, trabajos, exámenes de mi universidad.”

1.8. “Mi universidad ofrece soporte académico por medio de tutorías, servicio de orientación con el profesorado, para ayudarme con mi rendimiento académico.”

1.9. “Mi universidad tiene un ambiente adecuado para que yo pueda estudiar solo o con mis compañeros y compañeras.”

1.10. “Considero que estoy comprendiendo los contenidos de las asignaturas que estoy cursando.”

Todavía es posible complementar los ítems anteriores. Si enfocamos el uso de metodologías activas, podemos estar de acuerdo con Ricoy, & Couto (2014), quienes en un estudio sobre la percepción de los estudiantes recién ingresados en la educación superior en España, sugirieron que las buenas prácticas educativas se combinan con el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), señalando como sus beneficios: acceso a internet, a la comunicación y publicación y difusión de contenido en diferentes formatos. Sin embargo, hay ciertos obstáculos citados por los autores, tales como: el alto costo económico de algunos dispositivos, las dificultades técnicas, la distracción que tienden a producir, la pérdida de contacto personal y de tiempo, y aspectos inherentes a su futura profesión. En este sentido, agregamos como buenas prácticas educativas el siguiente elemento a la escala:

1.11. “Considero importante que mis profesores y profesoras tengan accesibilidad a las tecnologías para disponer de textos o materiales de enseñanza en formatos diversos.”

Para satisfacer incluso el marco de compromiso (Martins, & Ribeiro, 2017, p. 231), son necesarias algunas variables auxiliares de la dimensión Entorno de Enseñanza, tales como notas de acceso al grado, notas de disciplinas obligatorias de primer curso y características sociodemográficas. Estas variables fueron utilizadas en investigaciones previas y se consideraron buenos predictores de la permanencia académica (Villar *et al.*, 2017).

## Método

A continuación, se procedió a la validación de los ítems de la Dimensión Entorno de Enseñanza, utilizando dos criterios: *semántico*, en el que el instrumento es validado por expertos que analizan los ítems en cuanto a su coherencia, pertinencia y relevancia; y *consistencia*, que utiliza la teoría de la Lógica Paraconsistente Anotada de Dos Valores (LPA2v), según Da Costa *et al.*, (1999, p. 37), que se detallará a continuación.

*Análisis semántico*

Para el *análisis semántico*, los ítems fueron remitidos a especialistas del Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade (NEPES), del subproyecto de investigación vinculado a UNIVERSAL CALL MCTI / CNPq n°. 01/2016, titulado “Mapa de Educación superior en Paraíba: análisis del sector público y privado”, de la Universidade Federal de Paraíba (UFPB) y de la Universitat de València (UV).

La elección de estas dos universidades se debe a su adecuación para el proyecto. Entre ambas se estableció un convenio de colaboración, que ha auspiciado el intercambio de profesores y profesoras con investigaciones sobre la permanencia en educación superior. La Universitat de València (UV) es una institución autorizada por la Bula del 23 de enero de 1501, firmada por el papa valenciano Alejandro VI. Tiene un total de 58 390 estudiantes que suman 35% del total de las matrículas en títulos oficiales del Sistema Universitario Público Valenciano. La Universidade Federal de Paraíba fue autorizada por la Ley Estadual n° 1366, en 2 de diciembre de 1955. Tiene un total de 25 126 estudiantes que suponen 38% del total de las matrículas en títulos oficiales del Sistema Universitario Público del Estado de Paraíba en Brasil. Por tanto son universidades grandes, que presentan una dimensión semejante en sus ámbitos correspondientes, con precedentes en las investigaciones que nos ocupan.

El equipo para el análisis semántico estuvo compuesto por siete expertos: seis profesores con doctorado y un técnico administrativo con maestría. Las evaluaciones solicitadas consistían en tres elementos para cada uno de los ítems: la *claridad*, la *pertinencia* y la *relevancia*, solicitando a las personas especialistas que atribuyesen una puntuación con valores de 0 a 5 para cada ítem, además del registro de observaciones o sugerencias que pudiesen contribuir a una mejor formulación o incluso a la supresión de un ítem propuesto, si fuera el caso. Después de recibir las evaluaciones se llevaron a cabo las adecuaciones y/o reformulaciones sugeridas, estableciendo como umbral para la eliminación o reescritura de un elemento el hecho de que presentara calificaciones inferiores a 3 en los elementos de *pertinencia* o *relevancia*, lo que no ocurrió en el instrumento utilizado.

La media de los ítems que componen el formato final de la Dimensión Entorno de Enseñanza, en las categorías de pertinencia y relevancia fue

igual a 5 *puntos*, lo cual permite concluir que el instrumento es adecuado respecto a la consistencia y la validez para obtener información sobre el Entorno de Enseñanza como dimensión para evaluar la permanencia del o de la estudiante en un curso de grado. Sólo dos ítems tenían claridad con una media igual a 3 *puntos*, y se reescribieron de acuerdo con las sugerencias aportadas por las personas especialistas. Los otros ítems tuvieron una media también igual a 5 *puntos*.

### *Análisis de consistencia*

Después se procedió al *análisis de consistencia*, en donde se utilizó la teoría de la Lógica Paraconsistente Anotada de Dos Valores (LPA2v) (Da Costa et al., 1999). La elección de LPA2v se debió a la razón siguiente:

La lógica paraconsistente se puede aplicar al conocimiento del modelo mediante la búsqueda de evidencia, de tal manera que los resultados obtenidos estén cerca del razonamiento humano. [...] La lógica paraconsistente puede modelar el comportamiento humano y, por lo tanto, aplicarse en sistemas de control, porque es más completo y más adecuado para tratar situaciones reales, con la posibilidad de, además de tratar inconsistencias, también abordar la incertidumbre (Da Costa et al., 1999, p. 37, citado en Sanches et al., 2011, p. 3).

En la lógica paraconsistente (LP), las observaciones y anotaciones representan el grado de creencia o incredulidad que pueden ser atribuidos a cada una de las proposiciones, con la finalidad de darles cierta valoración, por medio de una parametrización, con el objetivo de “aislar los factores de mayor influencia en las decisiones y, a través de especialistas, obtener notas de estos factores, asignándoles un grado de creencia ( $\mu_1$ ) y un grado de incredulidad ( $\mu_2$ )”, valores estos que son independientes y varían de cero hasta uno. (Carvalho, 2002, *apud* Sanches et al., 2010, p. 66).

Para una comprensión más amplia de la metodología aplicada, se recomienda consultar la descripción realizada en un estudio anterior (Castelo Branco et al., 2017), en el que se tratan los detalles de la aplicación de LPA2v en la validación de un instrumento de medida.

Con el fin de realizar el *análisis de consistencia* utilizamos datos de una prueba previa con 92 cuestionarios aplicados a estudiantes de los cursos Maestro/a de Educación Infantil y Maestro/a de Educación Primaria de la Universitat de València (UV) y el Curso de Graduación en Pedagogía (37) de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). Los cuestionarios se aplicaron en un grupo de primer curso o periodo inicial (después de la octava semana de clase), en cada una de las universidades. En ambos casos se utilizó el mismo orden en los ítems, aunque lógicamente en dos lenguas distintas.

## Resultados y discusión

Las proposiciones se formularon con el fin de establecer una medida de la contribución de los factores utilizados para mapear la pretensión del estudiante de permanecer o comprometerse con la carrera elegida, favoreciendo su posible conclusión o éxito. Los primeros 11 ítems que componen la escala fueron tabulados y los resultados se muestran en las tablas 1 a 8 (siendo las tablas 1-4 referidas a la UFPB y las 5-8 a la UV). Las tablas se componen de los siguientes valores: número de respuestas para cada nivel (en desacuerdo o en acuerdo con cada proposición); respuestas totales; la respuesta media;  $D_p$  = total de discordantes de la proposición;  $C_p$  = total de concordantes de la proposición; y, en la última columna, las proposiciones que componen el factor o dimensión, se tiene  $D_f$  = total de discordantes del factor,  $C_f$  = total de concordantes del factor,  $\mu_1$  = creencia de que las proposiciones del factor o dimensión como un todo sean verdaderas y  $\mu_2$  = incredulidad de que las proposiciones del factor o dimensión como un todo sean verdaderas.<sup>6</sup>

Los 11 ítems se dividieron en cuatro subdimensiones:

- a) Relación estudiante-estudiante: ítems 1, 2 y 7;
- b) Relación profesorado-alumnado: ítems 3, 4 y 10;
- c) Inversión personal: ítems 5, 6 y 9;
- d) Apoyo académico: ítems 8 y 11.

<sup>6</sup> En este sentido, se consideró:

$D_f = \Sigma$  (Desfavorable + Parcialmente desfavorable)

$C_f = \Sigma$  (Parcialmente favorable + Favorable)

$nf$  = Total de respuestas a todas las proposiciones

$\mu_2 = D_f/nf$

$\mu_1 = C_f/nf$

**Tabla 1. Distribución de las respuestas a las proposiciones de la subdimensión “Relación estudiante-estudiante” (UFPB)**

	<i>Desfavo- rable</i>	<i>Parcial- mente desfavo- rable</i>	<i>Parcial- mente favo- rable</i>	<i>Favo- rable</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Me- dia</i>	<i>Dp</i>	<i>Cp</i>
Ítem 1.1	3	5	19	10	37	PF	8	29
Ítem 1.2	0	3	10	24	37	F	3	34
Ítem 1.7	0	0	2	34	36	F	0	36
	Df =11		Cf =99		nf =110		$\mu_2=0.10$	$\mu_1=0.90$

Fuente: Datos de investigación.

Los datos de las tablas 1 a 8 se presentan a continuación, con sus respectivos comentarios y análisis.

Según la tabla 1, la subdimensión de la *relación estudiante-estudiante* tenía una media “favorable” (F) o “parcialmente favorable” (PF), con una clara tendencia a que las propuestas en esta subdimensión se consideren verdaderas ( $\mu_1=0.90$ ).

En la tabla 2, la subdimensión de la *relación profesorado-alumnado* tenía una media “parcialmente favorable” (PF), lo que demuestra que la subdimensión se percibe, en la UFPB, como un motivo de acuerdo parcial por parte del estudiantado, aunque con una clara tendencia a que las propuestas de esta subdimensión sean tomadas como verdaderas ( $\mu_1=0.86$ ).

Según la tabla 3, la subdimensión *inversión personal* tuvo una media de “favorable” (F), “parcialmente desfavorable” (PD) o “parcialmente favorable” (PF), respectivamente, en los ítems 5, 6 y 9, lo que demuestra que los y las estudiantes dedican tiempo para llevar a cabo actividades académicas, pero no para recurrir al apoyo de grupos de estudio; se puede decir parcialmente que UFPB tiene un ambiente adecuado para estudios individuales o grupales, presentando, aun así, una clara ten-

**Tabla 2. Distribución de las respuestas a las proposiciones de la subdimensión “relación profesorado-alumnado” (UFPB)**

	<i>Desfavo- rable</i>	<i>Parcial- mente desfavo- rable</i>	<i>Parcial- mente favorable</i>	<i>Favo- rable</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Me- dia</i>	<i>Dp</i>	<i>Cp</i>
Ítem 1.3.		6	18	12	36	PF	6	30
Ítem 1.4.		4	23	10	37	PF	4	33
Ítem 1.10		5	21	11	37	PF	5	32
	Df =15		Cf =95		nf =110		$\mu_2=0.14$	$\mu_1=0.86$

Fuente: Datos de investigación.

**Tabla 3. Distribución de las respuestas a las proposiciones de la subdimensión “inversión personal” (UFPB)**

	<i>Desfavo- rable</i>	<i>Parcial- mente desfavo- rable</i>	<i>Parcial- mente favorable</i>	<i>Favo- rable</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Me- dia</i>	<i>Dp</i>	<i>Cp</i>
Ítem 1.5.	1	4	13	19	37	F	5	32
Ítem 1.6.	10	9	12	6	37	PD	19	18
Ítem 1.9		5	15	16	36	PF	5	31
	Df=29		Cf=81		nf=110		$\mu_2=0.26$	$\mu_1=0.74$

Fuente: Datos de investigación.

dencia a que las propuestas de la subdimensión se consideren como verdaderas ( $\mu_1=0.74$ ).

En la tabla 4, la subdimensión del *apoyo académico* tuvo una media favorable (F) en ambos ítems, lo que demuestra que los y las estudiantes reconocen que la UFPB ofrece apoyo académico para los y las estudiantes y consideran que el acceso del profesorado a las tecnologías como apoyo académico es importante, con una tendencia casi absoluta a que las proposiciones de la subdimensión sean tenidas como verdaderas ( $\mu_1=0.99$ ).

A continuación, en las tablas 5 a 8, se presentan los resultados de la Universitat de València (UV) para las mismas subdimensiones.

Según la tabla 5, la subdimensión de la *relación estudiante-estudiante* presentaba una media “favorable” (F) o “parcialmente favorable” (PF), con una clara tendencia a que las propuestas en esta subdimensión se consideren verdaderas ( $\mu_1=0.92$ ). Los resultados son muy similares a los de UFPB.

En la tabla 6, la subdimensión de la *relación profesorado-alumnado* tenía una media “parcialmente favorable” (PF), lo que demuestra que esta subdimensión se percibe, también en la UV, como un motivo de acuerdo parcial por parte del estudiantado, aunque con una clara tendencia a que las proposiciones de la subdimensión sean verdaderas ( $\mu_1=0.83$ ).

Según la tabla 7, la subdimensión la *inversión personal* tuvo una media de “favorable” (F) o “parcialmente favorable” (PF), lo que demuestra que los y las estudiantes dedican tiempo a realizar actividades académicas, utilizan el apoyo de los grupos de estudio y aceptan que la UV mantiene un entorno totalmente adecuado para la realización de los estudios individuales o de grupo, con una clara tendencia a que las proposiciones en esta subdimensión sean tomadas como verdaderas ( $\mu_1=0.80$ ).

En la tabla 8, la subdimensión del *apoyo académico* también tuvo una media (F) “favorable” en ambas proposiciones, lo que demuestra que el estudiantado reconoce que la UV presta apoyo académico y considera importante el acceso del profesorado a las tecnologías (TIC) como apoyo académico, con una tendencia casi absoluta para que las propuestas de la subdimensión sean tomadas como verdaderas ( $\mu_1=0.94$ ).



**Tabla 4. Distribución de las respuestas a las proposiciones de la subdimensión “apoyo académico” (UFPB)**

	<i>Desfa- vorable</i>	<i>Parcial- mente desfavo- rable</i>	<i>Parcialmen- te favorable</i>	<i>Favo- rable</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Me- dia</i>	<i>Dp</i>	<i>Cp</i>
Ítem 1.8			11	25	36	F	0	36
Ítem 1.11		1	1	35	37	F	1	36
	Df = 1		Cf = 72		nf = 73		$\mu_2 = 0.01$	$\mu_1 = 0.99$

Fuente: Datos de investigación.

**Tabla 5. Distribución de las respuestas a las proposiciones de la subdimensión “Relación estudiante-estudiante” (UV)**

	<i>Desfa- vorable</i>	<i>Parcial- mente desfavo- rable</i>	<i>Parcial- mente favo- rable</i>	<i>Favorable</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Me- dia</i>	<i>Dp</i>	<i>Cp</i>
Ítem 1.1	1	13	49	29	92	PF	14	78
Ítem 1.2	1	2	33	56	92	F	3	89
Ítem 1.7	2	4	19	67	92	F	6	86
		Df = 23		Cf = 253	nf = 276		$\mu_2 = 0.08$	$\mu_1 = 0.92$

Fuente: Datos de investigación.

**Tabla 6. Distribución de las respuestas a las proposiciones de la subdimensión “Relación profesorado-alumnado” (UV)**

	<i>Desfavo- rable</i>	<i>Parcial- mente desfavo- rable</i>	<i>Parcial- mente favorable</i>	<i>Favo- rable</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Me- dia</i>	<i>Dp</i>	<i>Cp</i>
Ítem 1.3.	2	9	47	34	92	PF	11	81
Ítem 1.4.	3	16	54	19	92	PF	19	73
Ítem 1.10.	3	15	60	14	92	PF	18	74
	Df =48		Cf =228		nf =276		$\mu_2=0.174$	$\mu_1=0.83$

Fuente: Datos de investigación.

**Tabla 7. Distribución de las respuestas a las proposiciones de la subdimensión “Inversión personal” (UV)**

	<i>Desfa- vorable</i>	<i>Parcial- mente desfavo- rable</i>	<i>Parcial- mente favorable</i>	<i>Favo- rable</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Me- dia</i>	<i>Dp</i>	<i>Cp</i>
Ítem 1.5.	2	12	38	40	92	PF	14	78
Ítem 1.6	20	14	34	24	92	PF	34	58
Ítem 1.9.	1	5	24	62	92	F	6	86
	Df=54		Cf=222		nf=276		$\mu_2=0,20$	$\mu_1=0,80$

Fuente: Datos de investigación.

**Tabla 8. Distribución de las respuestas a las proposiciones de la subdimensión “apoyo académico” (UV)**

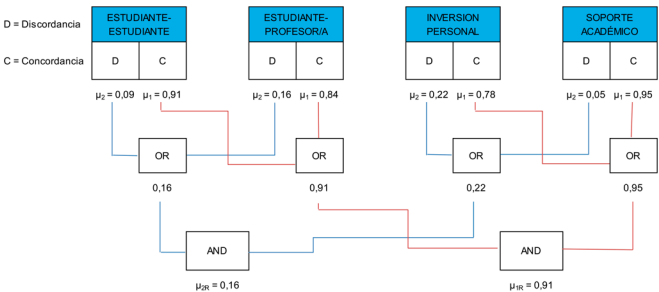
	<i>Desfa- vorable</i>	<i>Parcial- mente desfavo- rable</i>	<i>Parcial- mente favorable</i>	<i>Favo- rable</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Me- dia</i>	<i>Dp</i>	<i>Cp</i>
Ítem 1.8.	3	6	35	48	92	F	9	83
Ítem 1.11.	1	1	18	72	92	F	2	90
	Df=11		Cf=173		nf=184		$\mu_2=0.06$	$\mu_1=0.94$

Fuente: Datos de investigación.

**Red lógica con 1 factor**

Después de esta descripción, analizando conjuntamente la UFPB y la UV, se aplicó la Red Lógica con 1 factor,<sup>7</sup> de acuerdo con Carvalho (2002). El conectivo or, a la salida, es mayor que las dos entradas y en el caso del conectivo AND, a la salida, presenta un valor menor que en las dos entradas, teniendo los grados de creencia resultante  $\mu_{1R}$  (0.91) y de la descreencia resultante  $\mu_{2R}$  (0.16), como se muestra en la figura 2.

**Figura 2. Red lógica para la conversión de creencia  $\mu_1$  y descreencia  $\mu_2$ , con conectores OR y AND.**



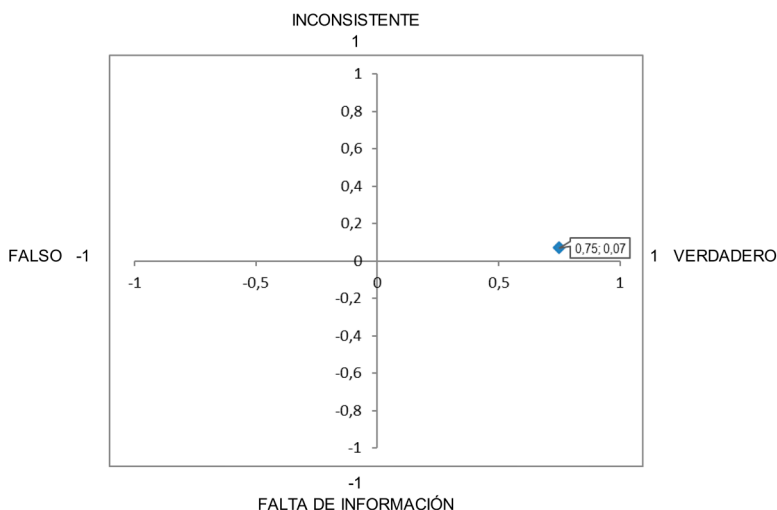
Fuente: Datos de investigación.

<sup>7</sup> Para mayor detalle, véase Castelo Branco *et al.*, 2017, pp. 216-220.

A partir de los datos, se calculó el Grado de certeza ( $G_1 = \mu_{1R} - \mu_{2R}$ ) y el Grado de contradicción ( $G_2 = \mu_{1R} + \mu_{2R} - 1$ ), representándose en el Cuadrado Unitario del Plano Cartesiano (CUPC), como se puede ver a continuación. Los valores calculados para  $G_1$  y  $G_2$  son 0.75 y 0.007, respectivamente.

Según Da Costa (1999, p. 19), las lógicas anotadas se hallan relacionadas en un retículo completo denominado CUPC, dividido en cuatro partes, dos verticalmente y dos horizontalmente. Según Silva Filho (2006, p. 21), en el eje vertical, la parte superior indica inconsistencia debido a información conflictiva y la parte inferior, indeterminación debido a falta de información, siendo la banda central ideal para denotar lo no inconsistente y lo no conflictivo. Horizontalmente, el plano cartesiano se divide a la izquierda y a la derecha por un eje central, denotando la ocurrencia de falsedad a la izquierda y la ocurrencia de verdad a la derecha. A continuación, está el CUPC de los datos presentados en la encuesta.

**Figura 3. Cuadrado unitario del Plano Cartesiano (CUPC) para la interpretación de los resultados.**



Fuente: Datos de investigación.

Como puede verse, el grado de contradicción de  $G_2$ , cercano a 0 (0.07), indica que las proposiciones no produjeron contradicciones y fueron suficientes, es decir, no se detectó falta de información. Por lo tanto, la nueva dimensión propuesta para la Escala, según el análisis de LPA2v, es consistente. El grado de certeza  $G_1$  (0.75) puede ser interpretado como tendente a verdadero, es decir, en el sentido de la concordancia con las proposiciones. Para este grupo de estudiantes que participaron en el *pre-test* predomina la concordancia con las proposiciones, lo que apunta a una situación favorable a la permanencia.

### *Datos descriptivos de las instituciones investigadas*

A continuación, serán presentados datos descriptivos de las dos instituciones investigadas, la UFPB y la UV, en relación con las subcategorías incluidas en el estudio.

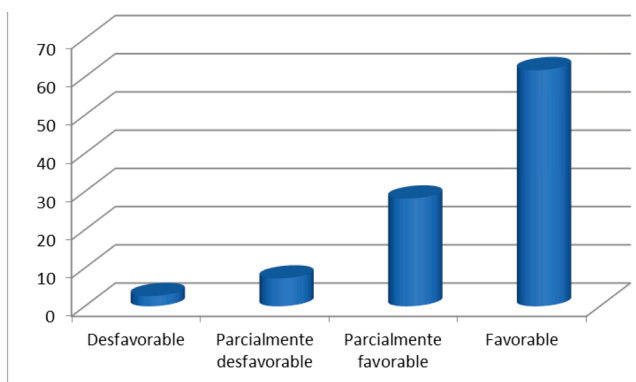
Al observar las figuras 4 y 5, de la UFPB y la UV, respectivamente, se aprecia que hay una tendencia significativa de cumplimiento (90% y 91.7%, respectivamente) de las personas encuestadas, con la proposición que se refiere a la relación estudiante-estudiante como factor importante que puede contribuir a la permanencia en la institución, destacando, entre las proposiciones, la que muestra mayor acuerdo para el estudiantado de la UFPB, a saber, la que trata de la participación de los y las estudiantes en grupos en las redes sociales, como Whatsapp, Facebook, Instagram, etc., para obtener información sobre eventos, tareas, trabajos y evaluaciones en la universidad. La creación de redes virtuales de sociabilidad y bienvenida se presenta como un elemento fundamental para los nuevos intercambios sociales en el entorno académico.

Todavía en la UFPB, es de destacar que el porcentaje más alto de estudiantes está parcialmente de acuerdo con el argumento de que sus compañeros y compañeras entienden sus necesidades, apuntando cierto distanciamiento en las relaciones sociales intraacadémicas. Estos puntos destacados se pueden ver en detalle en el análisis de la tabla 1 y en la figura 4.

En la UV, la proposición con mayor énfasis en concordancia total o parcial es la que afirma “Mis compañeros y compañeras interactúan conmigo”, lo que indica una mayor interacción en la UV, pero en la proposición “Mis

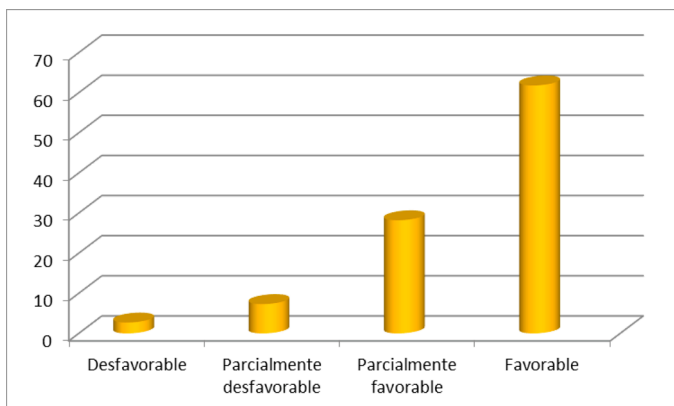
colegas entienden mis necesidades” había una concentración razonable de desacuerdo, demostrando la distancia entre las interacciones y la comprensión de las necesidades que sienten los y las estudiantes. La proposición que se ocupa de las redes sociales también apareció con una puntuación elevada de los efectos favorables, lo que refuerza la existencia de nuevos grupos de sociabilidad virtual y acogida en la actualidad. Estos aspectos destacados se pueden ver en detalle en el análisis conjunto de la tabla 5 y la figura 5.

**Figura 4. Subdimensión relación estudiante-estudiante (UFPB)**



Fuente: Datos de investigación.

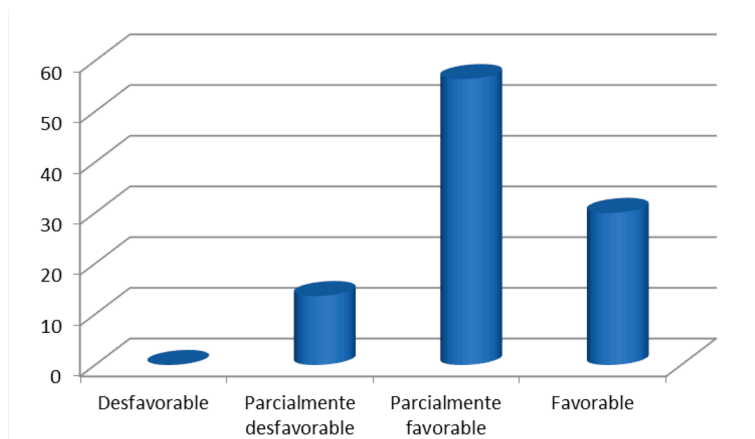
**Figura 5. Subdimensión relación estudiante-estudiante (UV)**



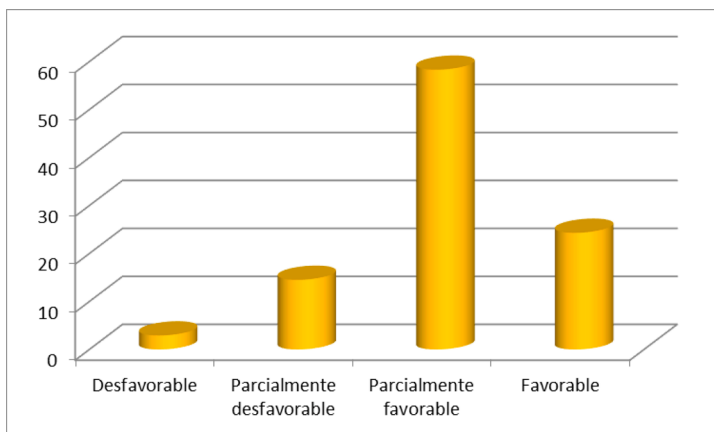
Fuente: Datos de investigación.

En las figuras 6 y 7, que se muestran a continuación, se observa una tendencia significativa para el acuerdo (86.4% y 82.6%, respectivamente, para UFPB y UV) de las personas encuestadas con las proposiciones que se refieren a la relación profesorado-alumnado. Sin embargo, se destaca el porcentaje de aquellas personas que están parcialmente de acuerdo con las proposiciones, que es significativamente más alto que el porcentaje de aquellas otras que están totalmente de acuerdo. Entre las propuestas con el mayor porcentaje de acuerdo total/parcial, para la UFPB, sobresale la proposición de que el profesorado satisface las necesidades académicas de los y las estudiantes, mientras que la proposición con la menor cantidad de acuerdo (parcial o total) es la que afirma que los y las docentes son accesibles al diálogo. En la UV ocurre exactamente lo contrario: la proposición sobre que el profesorado es accesible al diálogo obtuvo la mayor cantidad de respuestas de acuerdo (parcial o total) y la que arrojó la menor cantidad de acuerdo es la que establece que el profesorado satisface las necesidades académicas del estudiantado. Estos aspectos destacados se pueden ver en detalle en el análisis conjunto de la tabla 2 y la figura 6, para la UFPB, y la tabla 6 y la figura 7, para la UV.

**Figura 6. Subdimensión relación profesorado-alumnado (UFPB)**



Fuente: Datos de investigación.

**Figura 7. Subdimensión relación profesorado-alumnado (UV)**

Fuente: Datos de investigación.

A continuación, en las figuras 8 y 9 se trata de la inversión personal del estudiantado. Se observa que hay una tendencia significativa para el acuerdo (73.7% y 80.5%, respectivamente, para la UFPB y la UV) en los entrevistados y las entrevistadas, pero claramente inferior a los gráficos anteriores, que ya apuntan a un porcentaje significativo de desacuerdo (26.4% y 19.5%, respectivamente, para la UFPB y la UV), lo que demostraría una menor inversión personal del estudiantado de la UFPB en relación con el de la UV.

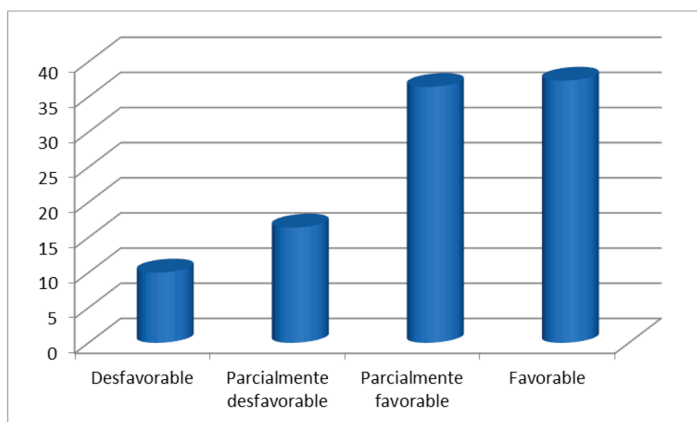
En el caso de la UFPB se destacan las proposiciones en las que el estudiantado reconoce que se reserva una cantidad diaria de tiempo para estudios y en las que se afirma que la universidad mantiene un ambiente adecuado para los estudios, a pesar de que este último alcanza un número prácticamente igual de respuestas que están parcial o totalmente de acuerdo con esta proposición. La proposición que presenta el mayor desacuerdo total es la que aborda la participación del estudiantado en grupos de estudios, investigación o trabajo grupal, como una forma de ampliar los lazos académicos. Estos aspectos destacados se pueden ver en detalle en el análisis conjunto de la tabla 3 y la figura 8.

Para UV, la propuesta con el mayor acuerdo es la que establece que “Mi universidad tiene un ambiente adecuado para poder estudiar



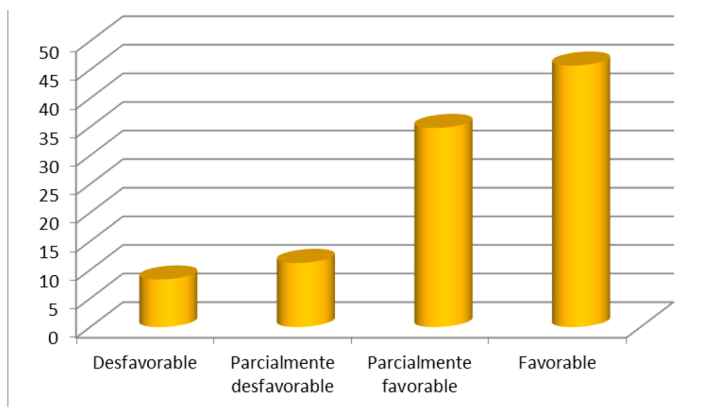
a solas o con mis compañeros y compañeras”, señalando la excelencia en infraestructura en UV; seguida de aquella donde los y las estudiantes afirman: “Reservo una cantidad de tiempo diario para realizar actividades académicas”. La propuesta con el mayor grado de desacuerdo es: “Participo en grupos de estudio, de investigación o de trabajo en equipo, ampliando mis vínculos académicos”. Estos aspectos sobresalientes se pueden ver en detalle en el análisis conjunto de la tabla 7 y la figura 9.

**Figura 8. Subdimensión inversión personal (UFPB)**



Fuente: Datos de investigación.

**Figura 9. Subdimensión inversión personal (UV)**

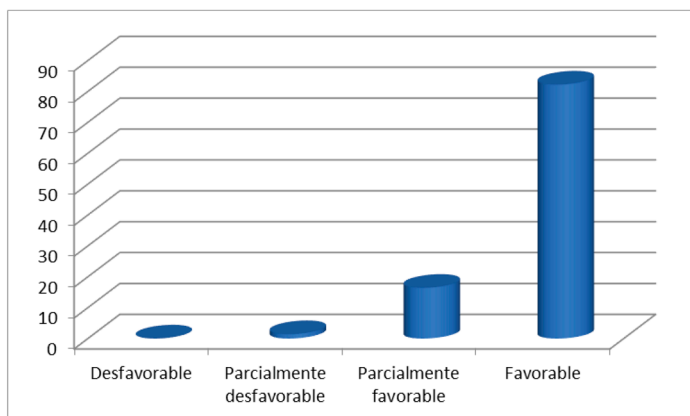


Fuente: Datos de investigación.

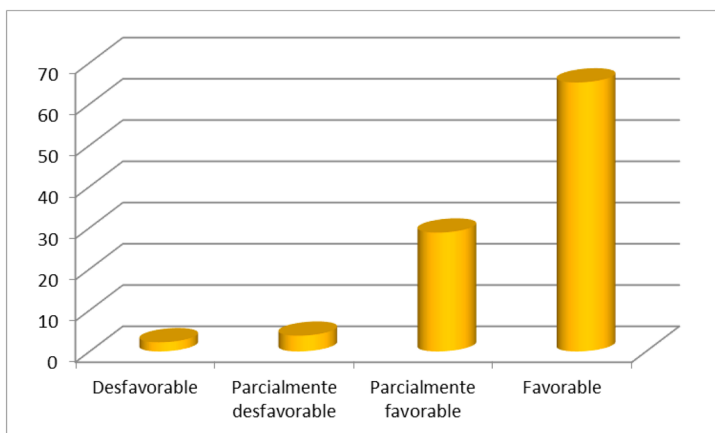
Las figuras 10 y 11, a continuación, nos permiten apreciar que hay una tendencia casi unánime de acuerdo (98.6% y 94% para los y las estudiantes de la UFPB y la UV, respectivamente) de las personas encuestadas respecto a las proposiciones que se refieren al apoyo académico, como un factor importante que puede contribuir a la permanencia en la institución. Descuella la propuesta de que es importante que los y las docentes tengan acceso a tecnologías para difundir textos o materiales didácticos en diferentes formatos (“Considero importante que el profesorado tenga acceso a tecnologías para difundir textos o materiales de enseñanza en diferentes formatos”), en los que casi todos indicaron acuerdo (total o parcial).

La otra proposición, que trata sobre el apoyo académico ofrecido por la institución, presenta un número significativo de respuestas que estaban parcialmente de acuerdo con la proposición, lo que puede indicar la dificultad académica de la institución para asistir al estudiantado que plantea dudas, monitorizarlo u ofrecer orientación por parte del profesorado (“Mi universidad ofrece apoyo académico a través de atención, horarios para atender dudas u orientación con el profesorado, para ayudar en mi rendimiento académico”). Estos aspectos relevantes se pueden ver en detalle en el análisis conjunto de la tabla 4 y la figura 10 para la UFPB, y la tabla 8 y la figura 11 para la UV.

**Figura 10. Subdimensión apoyo académico (UFPB)**



Fuente: Datos de investigación.

**Figura 11. Subdimensión apoyo académico (UV)**

Fuente: Datos de investigación.

## Conclusiones

La investigación presentada en este artículo se propuso cumplir el objetivo de investigar la necesidad, apoyada por el marco teórico, de añadir a una lista de factores existentes elementos vinculados con la formación docente y discente, tratando de comprender y agregar a ese debate sobre la permanencia en la educación universitaria la relación compleja profesorado-alumnado. Con tal objetivo se realizó todo el proceso de validación semántica y de consistencia, con el aporte teórico de la Lógica Paraconsistente Anotada de Dos Valores (LPA2v) (Da Costa *et al*, 1999), que permitió concluir que las 11 proposiciones elaboradas para la *Dimensión Entorno de Enseñanza* fueron suficientes porque no se detectó falta de información y no se produjeron contradicciones ( $G_2=0.07$ ).

Las proposiciones presentaron un grado muy alto de certeza ( $G_1=0.75$ ), que tiende a verdadero en el sentido del acuerdo con estas proposiciones, lo que apunta a considerar la Dimensión Entorno de Enseñanza como una importante dimensión para analizar la *permanencia* en educación superior. Lógicamente se precisa continuar este camino con investigaciones de estudios de caso o de muestras más amplias y con una

utilización de estudios comparativos entre diferentes grados, diferentes instituciones, géneros del estudiantado, niveles sociodemográficos u otras variables de interés.

En este sentido, se sugiere también, como resultado de esta investigación, la unión de la “Dimensión Entorno de Enseñanza” a la “Escala para la Evaluación de la Permanencia del Estudiante” (Nakamura *et al.*, 2016), que se aplicará nuevamente a los grupos del periodo que comienza (después de la octava semana de clase) y en los grupos del segundo año del curso (también la octava semana de clase del año siguiente), en las dos instituciones (UFPB y UV), para obtener mayores elementos comparativos, que se sumen al análisis de las notas de acceso al curso de grado, rendimiento en las materias obligatorias del primer año del curso y las características sociodemográficas.

El marco teórico de apoyo demostró ser suficiente e importante para la definición teórico-metodológica del estudio presentado, que puede utilizarse como un elemento fundamental para el análisis y las propuestas de intervención y modelos de gestión posteriores para los centros de educación superior. Para la definición de la *permanencia* hemos analizado factores que pueden contribuir a ampliar este fenómeno en la educación regular, como la falta de recursos económicos (Zago, 2006); la elección o motivación del estudiantado en relación con el curso o con la institución, para que ese curso se torne o no una prioridad en su vida (Silva Filho *et al.*, 2007); la falta de “capital cultural” a lo largo de la vida académica (Gisi, 2006; Baggi, & Lopes, 2011); la interrelación de múltiples factores como aspectos personales, socioculturales y económicos (Kira, 1998; Braga *et al.*, 2003); la interrelación entre factores inherentes al estudiantado (aspectos económicos, sociales, culturales o individuales) y factores inherentes a las instituciones (estructura y dinámica de cada carrera o grado universitario) (Ronsoni, 2014), así como las dificultades experimentadas por quien debe conciliar la actividad laboral y el estudio, como consecuencia de los escasos recursos asignados por las instituciones para mantener los programas de asistencia estudiantil (Zago *et al.*, 2015). Sin embargo, otros factores fueron añadidos a esta compleja relación de variables, como la formación del profesorado, sus características académicas y psicoafectivas, la formación académica del estudiantado, así como las interrelaciones que se establecen entre las asignaturas, en su red de relaciones y sus sociabilidades, formando lo que definimos como el “entorno de la enseñanza”, a partir

de las investigaciones de Oliveira, & Freitas, 2017; Martins, & Ribeiro, 2017; Lange-Vester, 2012, y Ricoy, & Couto, 2014.

Por lo tanto, se concluye que la problemática del abandono o, su opuesto, la permanencia en la educación superior posee múltiples factores de determinación y requiere un estudio con apoyo teórico y metodológico robusto y amplio que permita comprender este fenómeno, identificar sus causas y hacer previsiones o anticipaciones posibles para impedir o minimizar sus efectos adversos en la dinámica universitaria y en la vida del público implicado: profesorado, estudiantado, familiares y la sociedad en su sentido más amplio.

## Referencias

- Alencar, Eunice M. L. Soriano de., & Fleith, Denise de Souza (2010). Criatividade na educação superior: fatores inibidores. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, jul., 15(2), 201-206.
- Baggi, Cristiane Aparecida dos Santos; & Lopes, Doraci Alves (2011). Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba SP, jul., 16(2), 355-374. Recuperado el 12 de septiembre de 2018 de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000200007&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Bittar, Mariluce; Oliveira, João Ferreira de; Morosini, Marília (orgs.) (2008). *Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Recuperado el 8 de abril de 2013 de <http://www.oei.es/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Braga, Mauro Mendes; Peixoto, Maria do Carmo L., & Bogutchi, Tania F. (2003). A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação, Campinas*, 8(1), 161-189.
- Brocco, Ana Karina (2017). Aqui em casa a educação é muito bem-vinda”: significado do ensino superior para universitários bolsistas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, ene., 98(248), 94-109.
- Carvalho, Fábio R. (2002). *Lógica paraconsistente aplicada em tomadas de decisão*. São Paulo: Aleph.

- Castelo Branco, Uyguaciara Veloso; Jezine, Edineide; Mesquita, Araújo, & Nakamura, Paulo Hideo. Alguns indicadores de permanência/abandono na educação superior: elementos para o debate. In: Chaves, Vera, Lucia; Jacob, Maués; Olgaíses, Cabral, & Hage, Salomão Mufarrej (orgs.). (2016). *Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil* (pp. 259-286). Campinas: Mercado das Letras.
- Castelo, Branco; Nakamura, Paulo Hideo, & Jezine, Edineide; Mesquita, Araújo (2017). Permanência na educação superior no Brasil: Construção de uma escala de medida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(2), 209-224. ISSN 1988-7302.
- Castelo Branco (2020). *Formação Acadêmica na Educação Superior no Brasil: uma Análise da Produção de 7*
- Conhecimento nos Periódicos Qualis A1 e A2, entre 2010-2018. (Em prensa).
- Chagas, Julia, Chamusca, & Pedroza, Regina, Lúcia, Sucupira (2017). Patologização e Medicalização da Educação Superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, mar., 32(28), 1-10.
- Corrochano, Maria Carla (2013). Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, mar., 18(1), 23-44.
- Da Costa; Newton C. A.; Abe, Jair Minoro; Murolo, Afrânio Carlos; Silva Filho; João I., & Leite, Casemiro Fernando S. (1999). *Lógica paraconsistente anotada*. São Paulo: Atlas.
- Fernández, José Manuel (2012). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu, *Papers*, 98(1), 33-60. ISSN 2013-9004.
- Francisco, Anete Maria; Costa, Maria Cristina Guimarães da; Hamamoto, Cássia Galli, & Hafner, Maria de Lourdes Marmorato, Botta (2016). Avaliação da formação de enfermeiros: o reflexo dos métodos de ensino-aprendizagem e pressupostos curriculares na prática profissional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, jul., 21(2), 479-502.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fujita, Júnia Aparecida Laia da Mata; Carmona, Elenice Valentim; Shimo, Antonieta Keiko, Kakuda, & Mecena, Elizane, Henrique de (2016). Uso da metodologia da problematização com o Arco de

- Magueres no ensino sobre brinquedo terapêutico. *Revista Portuguesa de Educação*, jun., 29(1), 229-258.
- Gisi, Maria Lourdes (2006). A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Diálogo Educacional*, 6(17), 97-112.
- Goergen, Pedro (2014). Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, nov., 19(3), 561-584.
- Kaplan, Abraham (1975). *A conduta na pesquisa: metodologia para as ciências do comportamento*. São Paulo: EDUSP.
- Kira, Luci Frare (1998). A evasão no ensino superior: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996). *Dissertação (Mestrado em Educação)*-Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- Kuh, George (2005). Student Engagement in the First Year of College. In Kuh, George, *Challenging and Supporting the First-Year Student: A Handbook for Improving the First Year of College* (pp. 86-107). New Jersey, USA.
- Lange-Vester, Andrea (2012). Teachers and Habitus: The Contribution of Teachers' Action to the Reproduction of Social Inequality in School Education. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 5(3), 455-476. ISSN: 2605-1923.
- Latesa, Margarita (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: CIS.
- Lemos Filho, Arnaldo; Bariani, Isabel Cristina Dib; França, Carlos Marshal; Trevisan, Claudia Lucia; Granja, Ivan; Rodrigues, Kátia Regina Martini; Pádua, Elisabete Matallo, Marchesini (2016). Avaliação do ensino: modelo de análise da série histórica de resultados. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, mar., 21(1), 221-245. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100011>
- Longden, Bernard (2012). "Bearing Down" on Student Non-Completion: Implications and Consequences for English Higher Education. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 14(1), 117-147.
- Marinho-Araujo; Claisy Maria, & Almeida, Leandro, S. (2017). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, mar., 32(212), 1-10.

- Marinho-Araujo; Claisy Maria, & Rabelo, Mauro Luiz (2015). Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, jul., 20(2), 443-466.
- Martins, Letícia Martins, & Ribeiro, José Luís, Duarte (2017). Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, abr., 22(1), 223-247.
- Morosini, Marília Costa; Casartelli, Alam de Oliveira; Silva, Ana Cristina Benso; Santos, Bettina Steren; Schmitt, Rafael Eduardo, & Gessinger, Rosana Maria (2012). A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. *ICLABES. Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Editora E.U.I.T. de Telecomunicación. Recuperado el 20 de mayo de 2019 de <http://hdl.handle.net/10923/8762>
- Nakamura, Paulo Hideo; Castelo Branco, Uyguaciara Veloso; Jezine, Edineide (2016). *Escala para Avaliação da Permanência Discente*. Trabalho técnico. Recuperado el 18 de agosto de 2018 de [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScJDdpGB17p7BZSrXWxuj-Dp6cj3PTCvpLnDF0Z3awcj7k\\_haw/viewform?c=0&w=1&usp=mail\\_form\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScJDdpGB17p7BZSrXWxuj-Dp6cj3PTCvpLnDF0Z3awcj7k_haw/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link)
- Neves, Clarissa Eckert Baeta; Raizer, Leandro; Fachinetto, Rochele Felling (2007). Educação superior para todos? Acesso, expansão e equidade: novos desafios para a política educacional. *Sociologias*, 9(17), 124-157.
- Oliveira, Adriana Leônidas de, & Freitas, Maria Ester de (2017). Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. *Revista Brasileira de Educação*, jul., 22(70), 774-801.
- Polydoro, Soely, Aparecida, Jorge (2000). O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição. (Tese de Doutorado.) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Ricoy, Maria Carmen, & Couto, Maria João, V. S. (2014). As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados na universidade. *Educação e Pesquisa*, fev., 40(4), 897-912.



- Ristoff, Dilvo, Ilvo (1999). *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular.
- Ristoff, Dilvo, Ilvo (2011). *Construindo outra educação: tendências e desafios da educação brasileira*. Florianópolis: Insular.
- Ronsoni, Marcelo Luís (2014). Permanência e evasão de estudantes da UFFS Campus Erechim. In: Pereira, T. I. (org.), *Universidade pública em tempos de expansão: entre o vivido e o pensado*. Erechim: Evangraf.
- Sanches, Cida; Meireles, Manuel; Marietto, Márcio Luiz; Silva, Orlando Roque da., & De Sordi, José Osvaldo (2010). Utilização da Lógica Paraconsistente em Processos de Tomada de Decisão: um caso prático. *RPCA Rio de Janeiro*, set./dic., 4(3), 62-77. ISSN 1982-2596.
- Sanches, Cida; Meireles, Manuel, & De Sordi, José Osvaldo (2011). Análise Qualitativa Por Meio da Lógica Paraconsistente: Método de Interpretação e Síntese de Informação obtida Por Escalas Likert. *III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, João Pessoa. Recuperado el 23 de marzo de 2020 de <https://docplayer.com.br/27443315-Analise-qualitativa-por-meio-da-logica-paraconsistente-metodo-de-interpretacao-e-sintese-de-informacao-obtida-por-escalas-likert.html>
- Sguissardi, Valdemar (2009). *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez.
- Silva Filho, Roberto Leal Lobo; Motejunas, Paulo Roberto; Hipólito, Oscar, & Lobo, Maria Beatriz de Carvalho, Melo (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659.
- Sirinelli, François. Os Intelectuais. Em Rémond, René (org.) (1996). *Por uma história política* (pp. 231-269). (Dora Rocha trad.) Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Tinto, Vincent (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, Vincent (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2a. ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, Vincent (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8(1), 1-19.
- Villar, Alicia Aguilés; García, Rafael Ros; Hernández, Francesc Jesús I. Dobon, & Muñoz, David Rodrigues. (2017). *Trajectòries, abandons*

*i canvis de titulació en la Universitat de València*. España: La Imprenta Comunicació Gráfica. (Monografies i aproximacions, 1. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València). ISBN: 978-84-697-5172-5.

Yorke, Mantz (1998). Non-Completion of Undergraduate Study: Some Implications for Policy in Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20(2), 189-201.

Yorke, Mantz, & Longden, Bernard (2008). *The First-Year Experience of Higher Education in the UK*. York, UK: The Higher Education Academy.

Zago, Nadir (2006). Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 11(32), 226-237.

Zago, Nadir; Pereira, Thiago Ingrassia; Paixão, Lea Pinheiro (2015). Expansão do Ensino Superior: problematizando o acesso e a permanência de estudantes em uma nova Universidade Federal. *37ª Reunião Nacional da ANPED*, UFSC-Florianópolis, 04 a 08 out.

## Acerca de los autores

**Uyguaciara Veloso Castelo Branco** es doctora en historia por la Universidad Federal de Pernambuco, Brasil, y posdoctora en sociología por la Universitat de València, España. Es profesora de la Universidad Federal de Paraíba, investigadora del Proyecto Mapa de la Educación Superior en Paraíba (CNPq) y coordinadora del Núcleo de Estudios y Investigaciones en Educación Superior y Sociedad (NEPES). Ha realizado distintas investigaciones sobre la historia de la educación, con énfasis en la educación superior en Brasil, en los siguientes temas: evaluación, acceso, permanencia e inclusión. Dos de sus trabajos más recientes son:

1. (2020). Adaptación del Índice de Gini a investigaciones sociológicas sobre la educación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13, 52-62.

2. (2020). Ensino superior público e privado na Paraíba nos últimos 15 anos: reflexões sobre o acesso, a permanência e a conclusão. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 25, 52-72.

**Paulo Hideo Nakamura** es doctor en ciencias de la educación por la Universidad Autónoma de Asunción, Paraguay, y máster en estadística por la Universidad de Campinas, Brasil. Es profesor jubilado de la Universidad Federal de Paraíba, investigador del Proyecto Mapa de la Educación Superior en Paraíba (CNPq) y miembro del Núcleo de Estudios y Investigaciones en Educación Superior y Sociedad (NEPES). Ha realizado distintas investigaciones sobre la educación superior en Brasil, en los siguientes temas: inclusión, estudios comparados, educación superior y acceso. Dos de sus trabajos más recientes son:

1. (2020). Adaptación del Índice de Gini a investigaciones sociológicas sobre la educación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13, 52-62.
2. (2017). Permanência na educação superior no Brasil: construção de uma escala de medida. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 10, 209-224.

**Francesc J. Hernández** es doctor en sociología por la Universitat de València, España. Es profesor del Departamento de Sociología y Antropología Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia, y del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas. Ha realizado distintas investigaciones sobre sociología de la educación y la formación, teoría crítica, trayectorias, abandonos y cambios de estudios universitarios. Dos de sus trabajos más recientes son:

1. (2020). Adaptación del Índice de Gini a investigaciones sociológicas sobre la educación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13, 52-62.
2. (2019). *Caracterización de los modelos de formación inicial en universidades de Colombia, Argentina, Honduras, México, Ecuador, España, Países Bajos y Francia*. Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, n. 8. ISBN: 978-84-09-09618-3.