

## **Deserción en Educación a Distancia en Educación Superior**

Por: Dr. Claudio Rafael Vásquez Martínez, et. al.  
Profesor Titular C. Universidad de Guadalajara.

E-mail: crvasquezm@pv.udg.mx

Tema enfocado: Educación Superior, Investigación y Evaluación.

### Título de la Ponencia:

Deserción en Educación a Distancia en Educación Superior.

Autor: Dr. Claudio Rafael Vásquez Martínez, et. al.  
Profesor Titular C. Universidad de Guadalajara. CUC.

Institución: Universidad de Guadalajara.

Resumen curricular del Autor: Dr. Claudio Rafael Vásquez Martínez.

Género: masculino. R.F.C.: VAMC-570522-6PA.

CURP: VAMC570522HNESRL07

Estado Civil: Casado. Nacionalidad: Mexicana.

Teléfono (trabajo): (322) 2810520. Teléfono (casa): (322) 2810521

Fax: (322) 2810522

Correo electrónico: crvasquezm@pv.udg.mx

PROFESOR INVESTIGADOR TITULAR “C” DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA.

PROFESOR HONORIS CAUSA DE BAMBERG-ALEMANIA.

CONSULTOR ACADEMICO EN AUSTRALIA, INGLATERRA, ALEMANIA, CHINA, JAPON, KOREA, FINLANDIA, U.S.A., SOUTH AFRICA.

### Resumen de la Ponencia

Este proyecto realizó un estudio sobre bases teóricas de deserción de estudiantes de la modalidad distancia en Educación Superior, así como analizar la causalidad del fenómeno. Se parte de una concepción de la deserción como aquel fenómeno colectivo, consistente en que los individuos abandonan el proceso educativo formal sin completar el ciclo respectivo, debido a causas endógenas y exógenas al mismo sistema. Los estudios sobre deserción de la Educación Superior concluyen que las causas para que se presenten dichas deserciones son múltiples y difíciles de jerarquizar en forma generalizada, esto es, de ordenarlas según su poder explicativo.

## **DESERCION EN EDUCACION A DISTANCIA EN EDUCACION SUPERIOR**

Por: DR. Claudio Rafael Vásquez Martínez, et. al.  
Profesor Titular "C". Universidad de Guadalajara.

### **1. EL OBJETO DE ESTUDIO Y FUNDAMENTACION TEORICA PARA SU ANÁLISIS**

#### **1.1 Definición del Objeto de Estudio.**

El propósito de este proyecto fue establecer bases teóricas e índices de deserción de estudiantes de la modalidad a distancia de la Universidad de Antioquia en lustro estudiado, 1980-1984, así como analizar la causalidad del fenómeno.

#### **1.2 Marco Conceptual**

Para establecer los componentes teóricos surgidos de la investigación sobre el tema y la elaboración conceptual derivada de esta, se revisaron los trabajos de Kohen et al (1978); Bayer (1968); Vincent Tinto (1975); el inventario de Pantages y Creedon (1978); Restrepo, Carrillo y Correa (1983); y el estudio sobre los Desertores adelantado por la Universidad Pedagógica Nacional en 1984 y que abarca el fenómeno desertivo de los últimos quince años (Rico et al, 1984). Se parte de una concepción de la deserción coma aquel fenómeno colectivo, consistente en que los individuos abandonan el proceso educativo formal sin completar el ciclo respectivo, debido a causas endógenas y exógenas al mismo sistema.

Los estudios sobre deserción de la Educación Superior concluyen: que las causas para que se presenten dichas deserciones son múltiples y difíciles de jerarquizar en forma generalizada, esto es, de ordenarlas según su poder explicativo. A partir de estos estudios se han elaborado, no obstante, esquemas o modelos explicativos de la deserción. Entre ellos es bastante conocido el que agrupa las causas en dos grandes bloques (Tinto, 1975, 1999): el relacionado con la integración social y compromiso institucional del estudiante y el relativo a la identificación profesional y compromiso académico del mismo.

##### **1.2.1 Integración Social y Compromiso Institucional.**

Cuando la integración social del alumno con su grupo es débil, el estudiante no alcanza a acomodarse y tiende a desertar, a no ser que encuentre por lo menos algún compañero con el que se comprenda y así pueda terminar el curso, apoyado en esta relación. Pero la situación en estas condiciones inclina la balanza poco a poco hacia la deserción.

Otro aspecto que suele incidir en la integración social del alumno, así como en su compromiso institucional, es la relación académica y personal, entre profesor y alumno. De todas maneras, se ha encontrado que el nivel de satisfacción con las relaciones profesor-alumno varia entre perseverantes y desertores. (Hanah, 1969; Slocum, 1956; Iffert, 1957).

Desde el punto de vista administrativo las cosas pueden agravarse por la inestabilidad y desmoralización que propician en el estudiante a distancia el retraso de materiales y el consiguiente cambio frecuente de calendarios académicos, situaciones que restan imagen al programa y a la institución responsable del mismo.

Todo esto generaría lo que Vincent Tinto ha denominado ausencia de "integración social" y "compromiso o identificación con la institución" o por lo menos una baja posesión de estos atributos, importantes hipotéticamente para perseverar en los estudios universitarios.

### 1.2.2 Compromiso académico e Identificación Profesional

La segunda dimensión del modelo expuesto por Tinto (1975), después de revisar múltiples estudios, se refiere a la capacidad intelectual, al compromiso académico y a la identificación profesional.

Puede lograr el estudiante una integración y cohesión social dentro de la institución, pero no un rendimiento aceptable, por lo cual se ve obligado a retirarse. Ahora bien, el bajo nivel académico puede mover al usuario a abandonar para no obtener notas desaprobatorias o la institución, al constatar que aquel no alcanza los niveles mínimos de calidad, lo deja por fuera.

El bajo rendimiento puede provenir de dos fuentes: capacidad intelectual insuficiente o débil compromiso académico. Si se trata de lo primero, la deserción es forzosa y poco remedio hay para ella. En muchos estudios la habilidad intelectual se ha erigido como la variable predictora más importante en el fenómeno desertivo (Bayer, 1968; Sewell y Shah, 1967; Taylor y Hanson, 1970).

La segunda fuente, compromiso académico, puede tener tratamiento. Tanto la modalidad presencial como la modalidad a distancia requieren de auto responsabilidad para el estudio, disciplina permanente en este sentido. De lo contrario, el estudiante pierde el ritmo y termina por abandonar.

La Educación a Distancia, por otra parte, se ve precisada a fijar niveles de excelencia paralelos a los de la modalidad presencial, pues una de las críticas que recibe es el riesgo de la baja calidad. La exigencia desde un principio puede generar y de hecho ha generado en muchos programas una alta deserción. Daniel (1984) señala como en 1982, es decir 12 años después del ingreso de la primera cohorte, en la Open University solo el 56% había obtenido su título y como la deserción inicial en los primeros cursos de la Universidad Nacional Abierta, UNA, de Venezuela fue de cerca del 80%.

En esta lucha por la perseverancia ayudan las metas ocupacionales, la claridad que sobre estas se tenga y según algunos investigadores este factor es de los más importantes para explicar el fenómeno de compromiso académico y de retención-deserción. El alumno que tiene una meta ocupacional definida tiende a poner todo su esfuerzo por seguir en la Universidad si esta es medio para ello. En el área de educación, por ejemplo, el ascenso en el escalafón magisterial y los estímulos económicos que éste depara son sin lugar a dudas metas intermedias de retención. Hay, sin embargo, un bemo: las metas ocupacionales actúan más en aquellos que trabajan en campos relacionados con su programa académico que en quienes experimentan divorcio entre ambos campos (Sewell y Shah, 1967 y Spaeth, 1970. En Tinto, 1975).

La identificación profesional se ha considerado como un fuerte motivo de perseverancia académica. Esta identificación se toma en este contexto como aquel sentimiento de compromiso con la función profesional que le es propia a un programa académico determinado y a su praxis. Frank y Kirk (1975), Freeman (1956), Hanson y Taylor (1970), señalan que, la relación entre metas ocupacionales fuertes y retención en la universidad es positiva. Iffert halló que el efecto era mayor en ciertos programas, particularmente en las tecnológicas y en los de formación de docentes (Iffert, 1957), pero no en otros programas.

Rico y colaboradores colocan como elemento teórico importante en su estudio sobre deserción en la Universidad Pedagógica Nacional, el conflicto de imagen del docente, quien no se resigna a aceptar su condición de maestro, conflicto que lo lleva a no mostrar gran interés vocacional para su carrera ni a exhibir un alto rendimiento académico (Rico et al, 1984). Las

planteamientos de Iffert y Rico sobre los docentes motivaron un sondeo amplio sobre la relación entre identificación profesional y deserción en el programa de Educación a Distancia.

Con respecto a la variable de auto responsabilidad en el estudio, Demitroff (1974) señala evidencias de estudios realizados en el sentido de que estudiantes con hábitos de estudio pobres o por debajo del promedio, tienden a desertar más que los que exhiben mejores hábitos.

### 1.2.3 El Factor Socio-económico, el Factor Educativo y los Factores Demográficos.

Se han estudiado otras causas ya de tipo exógenas importantes en nuestro medio, como son los bajos recursos económicos que impiden a un alumno continuar hasta terminar el nivel de estudios ambicionado; aspectos socio-culturales y políticos del medio; la influencia familiar, sobre todo para el nivel cultural del grupo; la edad que determina un grado de madurez frente a lo que se está haciendo; el estado civil, según el cual el casado puede ser más estable por sus miras de profesionalización y ascenso social o por el contrario más presionado por la dicotomía estudio u hogar. Kohen, Nestel y Karmas (1978) señalan que el sector socio-económico de los padres no parece influir en la deserción universitaria en el contexto norteamericano. Asimismo, ni la ocupación del padre ni el ingreso familiar parecen incidir significativamente. Tampoco la educación de los padres, aunque el ambiente cultural familiar puede contar. La habilidad o aptitud parece influir en el primer año y declina a medida que se avanza en la carrera.

Estos hallazgos deben tomarse con cautela cuando se trata del medio latinoamericano y mas aún del caso de la Educación a Distancia de la Universidad de Antioquia que atiende zonas diversas, la mayoría de ellas deprimidas económica y culturalmente.

Rico y colaboradores (1984), por ejemplo, dan gran importancia a estos factores socio-económicos, educativos y familiares como causales de deserción y apoyan su afirmación en varios estudios sobre el tema.

Restrepo, Correa y Carrillo (1983), aunque no verificaron sistemáticamente los factores de deserción del programa EDI, insisten en la multicausalidad de la deserción y mencionan causas de tipo académico, causas de tipo personal y social, causas culturales y causas relativas a la universidad.

### 1.2.4 Delimitación teórica del presente estudio.

Seguramente la totalidad de factores del cuadro etiológico reseñado aporta su cuota mayor o menor a la explicación del fenómeno desertivo. No obstante, por razones de practicalidad en el diseño y en el análisis, se hace necesario una reducción de factores teniendo en cuenta, eso si, aquellos que en la revisión de la literatura sobre el tema y de acuerdo con las primeras entrevistas exploratorias en los centros zonales al comienzo de la investigación, emergieron como los elementos hipotéticamente más asociados con la deserción en un programa de Educación a Distancia.

Se consideraron como los factores más apropiados para el caso del programa a distancia, por la naturaleza de la modalidad y de las circunstancias en que se mueven los usuarios la misma en Antioquia, los dos bloques de causas analizadas por Tinto (1975), por un lado, y el factor socioeconómico, por otro.

Según el Gráfico 1, adaptado del de Vincent Tinto, en un primer momento, el de ingreso al programa, juegan papel fundamental la identificación profesional, el compromiso académico, la meta ocupacional y la identificación institucional. En un segundo momento, el de proceso dentro del programa, el desempeño académico traducido en el rendimiento cuantitativo y el desarrollo intelectual, por un lado, más las relaciones con los compañeros y profesores-asesores, por otro, tienden a afianzar las condiciones de entrada ya mencionadas o a debilitarlas produciéndose una nueva situación en torno a metas académicas e identificación institucional,

como un tercer momento que asimila el impacto de la realidad interna del programa y de las circunstancias socioeconómicas del medio sobre las condiciones iniciales del usuario, incidiendo sensiblemente en la decisión sobre perseverancia o deserción, cuarto momento del modelo que se expone.

#### 1.4 Objetivo General.

Determinar bases teóricas e índices de deserción de estudiantes de la modalidad a distancia de la Universidad de Antioquia en el lustro estudiado, 1980-1984, así como analizar la causalidad del fenómeno.

#### 2. Diseño metodológico y Ejecución.

##### 2.1.1 Variables de Investigación

Los planteamientos teóricos expuestos anteriormente demandaron el control de las siguientes variables: (moderadoras o de control): sexo, edad, título académico, estado civil, área o programa académico, centro zonal, niveles cursados; (independientes asignadas): hábitos de estudio, rendimiento académico, integración como estudiante en el grupo, identificación profesional, situación socioeconómica individual y familiar; (variable de evaluación): volumen y causas de deserción de los estudiantes.

##### 2.1.2 Población y muestra

La dispersión natural de los desertores al perder contacto con el programa, unida al traslado frecuente de docentes de región a región y de pueblo a pueblo del Departamento de Antioquia, dificultó el diseño y extracción de una muestra probalística, por lo cual se optó por una muestra razonada por cuotas en los siguientes tres grupos: 1. Medellín, Santa Fe, Fredonia y Cisneros; 2. Apartado, Berrio, Cauca, Segovia, Frontino y San Carlos; y 3. Yarumal, Tamesis, Sonsón y Andes. Con un error de cinco por ciento y una seguridad de 95%.

##### 2.1.3 Archivos.

Los archivos del programa de Educación a Distancia, así como los de la Oficina de Admisiones y Registro de la Universidad de Antioquia aportaron la mayoría de los datos para organizar las cifras de deserción por programa, semestres, centro zonal, sexo, deserción relativa y forzosa (bajo rendimiento). Para efectos del proyecto, se considera deserción forzosa a los que salen por bajo rendimiento y pierden por ello el derecho a permanecer en la Universidad de Antioquia en cumplimiento de normas académicas al respecto, convirtiéndose de esta manera en desertores absolutos. La deserción relativa se considera en este proyecto la de aquellos que pueden volver al programa o a la Universidad de Antioquia en una modalidad presencial.

##### 2.1.4 El Cuestionario

El estudio de causalidad se completó con la aplicación de un instrumento de 63 ítems sobre las características del desertor, individuales, profesionales, socio-económicas, demográficas y actitudinales. Se hizo la prueba piloto y se enviaron 800 cuestionarios a todos los centros zonales y a muchos municipios a través de los mismos usuarios del programa, se logró recuperar 156 instrumentos. De estos 156 cuestionarios, 6 fueron rechazados en el proceso de limpieza de datos.

##### 2.1.5 Entrevistas

Se llevaron a efecto entrevistas individuales a desertores y entrevistas colectivas a perseverantes en los distintos centros zonales para indagar por causalidad de la alta deserción. Estas entrevistas fueron gravadas.

#### 3 Análisis

El número de alumnos matriculados en el programa de Educación a Distancia desde 1980/2 a 1984/1 Fue de 2.935 alumnos. (Ver cuadro número 1).

De estos 2935 alumnos, 1.063 son hombres (39%) y 1.650 mujeres (61%). Los alumnos desertores fueron hasta ese mismo semestre (1984/1) 1544 alumnos (56.91%) distribuidos así: 616 hombres (57%) y 928 mujeres (56%).

De estos desertores 595, esto es, el 38.54%, fueron desertores forzosos o absolutos. De ellos, 33 se retiraron en 1980; 180 en 1981; 72 en 1982; 276 en 1983 y 34 en 1984. Para efectos de este proyecto se consideran desertores forzosos o absolutos los que salen por bajo rendimiento y pierden por ello el derecho a permanecer en la Universidad de Antioquia.

La deserción relativa se considera en este proyecto la de aquellos que pueden volver al programa de Educación a Distancia o a la Universidad de Antioquia en una modalidad presencial. En este análisis se detectaron 949 desertores relativos que equivalen a un 61.46% de la deserción total y 595 desertores absolutos equivalentes al 38.54%. Teniendo en cuenta la deserción forzosa o absoluta, de los 595 que han salido por ella, 249 son hombres (41.8%) y 346 son mujeres (58.15%). (Ver cuadro número 2).

En el año de 1983, salieron 276 alumnos (46.3%) (Ver cuadro número 3), por bajo rendimiento académico, siendo el año de la más alta deserción absoluta. El año de 1980 por el contrario, ha sido el de menor deserción por rendimiento académico insuficiente, ya que sólo salieron 33 alumnos por dicho motivo (5.5%). (Ver cuadro número 3). Por área académica, la de Sociales muestra la cuota más alta de deserción forzosa. Han salido de ésta área académica 175 alumnos, lo cual equivale al 29.4% (Ver cuadro número 2).

La Licenciatura Vocacional de Mecánica Industrial, exhibe, por su parte, la deserción forzosa más baja con sólo 3 estudiantes (5.0%)(Ver cuadro número 2).

En el cuadro número 4, puede observarse, por orden de importancia, los factores mencionados por los desertores como determinantes de su retiro al programa de Educación a Distancia. El transporte y los gastos de alojamiento y alimentación (viáticos), son considerados por los mismos desertores como los más influyentes en la deserción.

Considerada la deserción en relación con la matrícula respectiva en cada centro zonal, el primer lugar de abandono es para San Carlos con un 76%. (Ver cuadro número 5). Le siguen Segovia con 70%, Yarumal con 60% y Cisneros con 55%. La deserción más baja es para Medellín con un 37%, para Sonsón con un 39% y Fredonia con el 41%.

Considerada la deserción en relación con la matrícula respectiva por área académica las licenciaturas vocacionales tecnologías ostentan el mayor abandono, con un 58% de deserción y de éstas vocacionales tecnologías, la Electrotecnia, ha sido la más afectada con 100%, Agropecuaria 54%, Docencia Comercial 50% y Mecánica Industrial 41%. Después de las licenciaturas vocacionales tecnologías, sigue el programa de Matemáticas (Ver cuadro número 6). El más bajo abandono es para el programa de Español.

#### **4. Conclusiones**

De los factores enunciados como determinantes de la deserción en el programa, esto es, carencia de afiliación institucional e integración social, baja capacidad y compromiso académico, débil identificación profesional y situación socioeconómica crítica, el factor de más alta incidencia ha sido sin duda el relacionado con la capacidad y compromiso académico. En efecto, una deserción forzosa de cerca del 40% de la deserción total y el hecho de que el 78.66% de los desertores abandonen en los dos primeros semestres de estudio, evidencian hábitos de estudio independiente inadecuados y carencias en disciplina académica, formación de grupos de estudio y búsqueda de fuentes de consulta. Este indicador de capacidad y compromiso está de alguna manera ligado a los criterios de admisión del programa, bastante flexibles antes de la vigencia del “nivel introductorio” o semestre preparatorio para adelantar estudios a distancia.

Este débil compromiso académico no puede analizarse sin embargo aisladamente. En él inciden tanto la operación del programa como la situación socioeconómica de la provincia. Respecto de lo primero, los desertores resienten la forma como se ha manejado el programa por parte de la Universidad, manejo que ha repercutido en la producción y entrega de materiales, en

asesorías deficientes, en centros zonales sin identidad, en una relación profesor-alumno que es considerada como regular y mala por un 63% de los asesores, en la no promoción de grupos de estudio en los municipios, en el divorcio del programa respecto de personas e instituciones que trabajan por las regiones, y en una débil integración de los usuarios con la universidad (media de 3.09 sobre cinco).

Este factor de baja afiliación e integración del usuario con el programa y la universidad, por un lado, y de aislamiento cultural y social que dificulta la integración con un grupo de estudio, por otro, se constituye como el segundo factor explicativo del abandono en educación a distancia.

Como tercer factor explicativo de la deserción se erigió la situación socioeconómica de los estudiantes. Específicamente fueron notorias la relación de los altos costos individuales del programa con los ingresos sensiblemente bajos de la mayoría de los desertores, la responsabilidad económica hacia la familia (para el 48.66% la familia fue un obstáculo serio en la continuación de los estudios) y, la situación sociopolítica de zonas periféricas como San Carlos, Segovia, Magdalena Medio, Urabá y Bajo Cauca (la deserción en San Carlos fue de 76% y en Segovia del 70%)

La identificación profesional no se vislumbró en la evaluación como factor determinante de primer orden en el abandono del programa. La media de identificación con su profesión en los desertores fue de 3.9 sobre 5.0, que puede señalarse como positiva. Es importante anotar que el 47% de los desertores ostentaba edades entre 26 y 40 años y que el 30% tenía edad superior a 40 años, todos con experiencia amplia en educación. Esta experiencia y la vinculación laboral del 95% como docentes en ejercicio, puede explicar el nivel de afiliación a su profesión, a diferencia de otros estudios que han trabajado con poblaciones más jóvenes y no mayoritariamente vinculadas a la docencia activa (Rico, 1984). De todas maneras el nivel de identificación profesional puede guardar relación con un mayor o menor compromiso académico, con un mayor o menor esfuerzo por la permanencia en el programa, por lo cual, en este caso concreto del Programa EDI, puede considerarse como factor secundario de abandono.

Finalmente, es conveniente resaltar que las cifras de deserción del programa caen dentro del promedio normal de programas tan importantes como los de la Universidad Abierta de Inglaterra y la UNED de España, programas con mayor trayectoria, mejor estructura administrativa y amplia producción de medios y materiales de instrucción. En 1982 solo un 56% de los estudiantes que ingresaron en 1971 a la Open University habían obtenido su grado (Rumbe y Harry, 1982). Sobre la UNED de España, por su parte, James (1982) informa sobre un 48% de abandono, mientras que Moclus (1981) trae tasas de deserción del 55% para 1973, 50% para 1974, 56% para 1975, 37% para 1976 y 62% para 1976-1977. Estas cifras son bastante similares a la del 52.6% que es la deserción acumulada del Programa EDI entre 1980 y 1984.

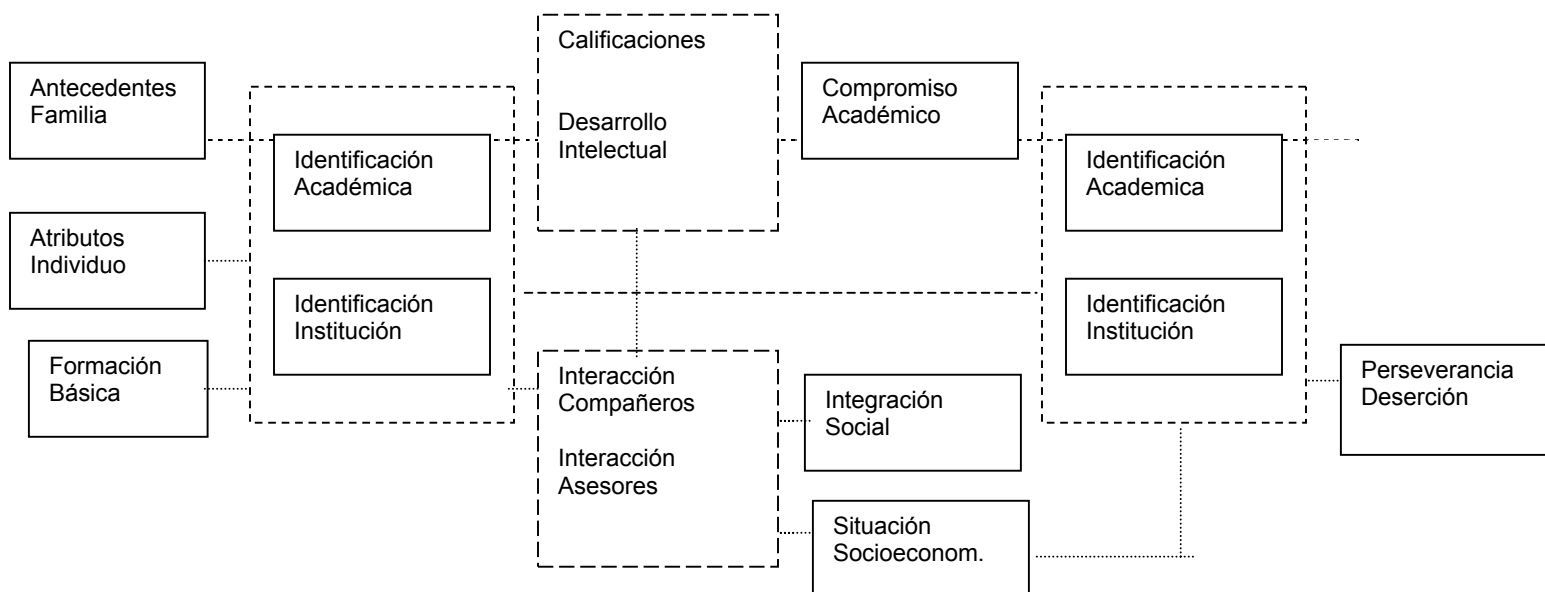
### **5. Referencias**

- \* DANIEL, John S. and SNOWDEN, Barry L. The management of small open universities. The open university conference on the education of adults at a distailce. 1979.
- \* DANIEL, John S. El futuro de las Universidades a Distancia. En Educación Superior y Desarrollo. Vol. 3, No 1. ICFES, Bogota, marzo 1984.
- \* DEMITROFF, John F. Student Persistence. College and University 49 (Summer): 53-65.1974
- \* FRANK, A. C. y KIRK, B. A. Differences in outcomes for users and nonusers of university counseling and psychiatric services. En Journal of counseling psychology, 1975, 22, 252-258.
- \* HANSON, G. y TAYLOR, R. Iteration of ability and personality: Another Look at the drop out problem in an institute of tecnology. En Journal of counseling psychology, 1970, No 17, p. 540-545.

- \* IFFERT, R. E. Retention and withdrawal of college students (bulletin 1958 No 1) Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office, 1957.
- \* JAMES, Arthur. The Universidad Nacional de Educación a Distancia. Spain. En Rumble y Harry. The Distance Teaching Universities, London, Croom Helm, 1982.
- \* KOHEN, Andrew y Otros. Factores que afectan las tasas de retención en programas universitarios de pregrado. En American Educational Research Journal. Spring 1978. Vol. 15, No 2.
- \* MOCLUS, E. Antonio. Universidad a Distancia. Balance de una experiencia (1973-1980): La Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Suplemento al No 233-234 de PLANA, 1981.
- \* PANTAGES, Timothy and CAROL F., Creedon. Studies of college Attrition: 1950-1975. En Review of Educational Research. Winter 1978. Vol. 48, No 1.
- \* RESTREPO G., Bernardo; CORREA, Santiago y CARRILLO, Orlando. Identificación, documentación y caracterización de innovaciones educativas en Antioquia. El Caso EDI. U. de A. Medellín, 1983.
- \* RICO A., Hernán; LARA L., Luis y VARGAS S., Carlos. Los Desertores. Revista Universidad Pedagógica Nacional. Cuaderno de Plantación No 2, dic., 1984.
- \* RUMBLE, G. y HARRY, K. The Distance Teaching Universities, London, Croom Helm/ St. Martins, 1982.
- \* TINTO, Vincent. Deserción en la Educación Superior: Una síntesis teórica de investigación reciente. En Review of Educational Research, Vol. 45, No 1. Washington, D. C., 1975.
- \* TINTO, Vincent. Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College, NACADA. Journal. 19 (Fall): 5-9.1999.

Grafico No. 1

ADAPTACION Y COMPLEMENTACION DEL MODELO DE TINTO  
SOBRE DESERCIÓN EN EDUCACION SUPERIOR



Primer Momento: Ingreso	Segundo Momento: Proceso	Tercer Momento: Asimila el impacto	Cuarto Momento: Decisión sobre
-------------------------	--------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------