



200 AÑOS  
BICENTENARIO  
ARGENTINO



## X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

"Balance y prospectiva de la Educación Superior en el marco  
de los Bicentenarios de América del Sur"  
Mar del Plata 8, 9 y 10 de Diciembre de 2010

### **EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES ASOCIADO A LA GRADUACIÓN, DESERCIÓN Y PERMANENCIA**

**Medina, María Mercedes; Cantarini, Luis Martín ; Rueda, Leticia**  
[medina@fop.unlp.edu.ar](mailto:medina@fop.unlp.edu.ar)

**Facultad de Odontología – Universidad Nacional de La Plata**

## **INDICE**

<b>RESUMEN</b>	<b>Pág. 3</b>
<b>MARCO REFERENCIAL</b>	<b>Pág. 3</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<b>Pág. 7</b>
<b>MATERIALES Y MÉTODO</b>	<b>Pág. 7</b>
<b>RESULTADOS</b>	<b>Pág. 8</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>Pág.13</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>Pág.13</b>

## **RESUMEN**

Con el objetivo de determinar la relación del rendimiento estudiantil con la deserción, graduación y permanencia en el sistema, se realizó una investigación descriptiva, transeccional y longitudinal en la que se analizaron los (PA) promedios más altos y (PB) mas bajos de las cohortes 1985, 1990 y 1995. La información se recolectó a través del Programa de Evaluación y Seguimiento de Alumnos y Egresados de la FOLP. Resultados cohorte 1985: PA, 98% egresado, permanencia 5.47 años, 8% pasivo, permanencia 1,5 años. PB, 5,34% egresado, permanencia 12 años, 86,67% pasivo, permanencia 0,87años, 6,66% cancelado, permanencia 2 años y 1,33% activo, permanencia 20 años. Cohorte 1990: PA, 45,37% egresado, permanencia 5,34 años, 43,3% pasivo, permanencia 2,21 años, 10,3% cancelado, permanencia 3 años y 1,03% activo, permanencia 16 años. PB, 17,65% egresado, permanencia 10 años, 29,41% pasivo, permanencia 3,6 años, 23,53% cancelado, permanencia 5 años y 29,41% activo, permanencia 16 años. Cohorte 1995: PA, 46,16% egresado, permanencia 5,66 años, 48,72% pasivo, permanencia 2,21 años, 3,84% cancelado, permanencia 1,33 años y 1,28% activo, permanencia 12 años. PB, 81,54% pasivo, permanencia 0,73 años, 12,31% cancelado, permanencia de 0,75 años y 6,15% activo, permanencia 12 años. De lo expuesto surge que los mejores promedios aparecen asociados a tasas de graduación elevadas y de permanencia acotadas a plazos curriculares.

Palabras Claves: Graduación- Deserción – Permanencia

## **MARCO REFERENCIAL**

La deserción estudiantil en la educación superior, es un tema poco analizado; con el objeto de precisar cuáles son los factores que podrían ser asociados a la deserción, se intenta hacer un acercamiento, en el marco de algunos planteamientos teóricos que han sido expuestos por especialistas en otros países. En estudios realizados en Estados Unidos en el documento de Tinto de 1989, se reconoce la existencia de diferentes modelos y teorías que buscan explicar el fenómeno de la deserción. Podemos afirmar que la existencia de tan diversos intentos de explicación sólo evidencia la complejidad del problema. Tinto (1987) considera que la fuerza de las teorías organizacionales subyace en el reconocimiento de que la organización de las instituciones educativas, sus estructuras, sus recursos y sus patrones de asociación, tienen una repercusión real sobre las actuaciones estudiantiles. El mismo autor asegura que las experiencias institucionales sirven para reforzar o debilitar el compromiso y para aumentar o disminuir la calidad de los esfuerzos que los estudiantes están dispuestos a hacer respecto de su propia educación. En otro trabajo, Tinto (ANUIES, 1989) sigue aportando elementos para comprender el fenómeno de la deserción y afirma que, entendida ésta como abandono de los estudios superiores, adopta, esencialmente, dos tipos de comportamiento en los estudiantes: exclusión académica y deserción voluntaria. A pesar de la gravedad del problema de la deserción en el nivel superior existen pocos

estudios que profundizan sobre sus principales causas. Al ingresar un alumno al sistema educativo superior, su vida, puede ser objeto de una transformación tan radical que facilite, o bien obstaculice, su proceso de integración desde el punto de vista académico y social, al nuevo ambiente desconocido. Para la mayoría de los estudiantes, su dificultad para integrarse al nuevo medio académico y social representa una desventaja contra la cual tienen que luchar durante toda su trayectoria universitaria. Para ello interviene la capacidad del sujeto para reconocer que el sistema de educación superior le exigirá un comportamiento más maduro y complejo tanto de su inteligencia como también en el aspecto social que los requeridos por el nivel precedente. Una vez que el estudiante logra integrarse, aumentan considerablemente las posibilidades de que continúe y culminen sus estudios. Existen varios periodos críticos en el recorrido que el estudiante realiza en que las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir directamente en la deserción. El primero se desarrolla durante el proceso de admisión, cuando el estudiante realiza el primer contacto con la universidad. Durante la etapa de investigación para entrar a una institución, los jóvenes experimentan las primeras impresiones sobre las características sociales e intelectuales de la misma. En gran medida estas impresiones se forman por los materiales que la universidad distribuye entre los postulantes al ingreso, las que contribuyen a la generación de expectativas previas a la admisión sobre la vida institucional y, a su vez, esas expectativas influyen en la calidad de los primeros contactos que se establecen posteriormente con la institución. Para muchos egresados de las escuelas de nivel educativo medio, el proceso de elegir universidad es notablemente fortuito, a menudo basado en información insuficiente. La formación muchas veces de expectativas fantásticas o equivocadas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica puede conducir posteriormente a decepciones tempranas y poner en movimiento una serie de interacciones que llevan fácilmente a la deserción.

Desde el punto de vista individual, desertar significa el fracaso para alcanzar una meta deseada, en pos de la cual ingresó a una universidad. Es necesario reconocer que la energía, motivación y habilidad personales son elementos importantes en la consecución del éxito. Algunas personas no están suficientemente comprometidas con la graduación universitaria o el esfuerzo necesario para lograr la meta. En ellas la deserción es mas bien el resultado de ausencia de interés que de incapacidad para satisfacer los requisitos del trabajo académico. Es cada vez mas evidente que no todos los individuos que logran ingresar a la educación superior poseen un nivel intelectual adulto y habilidades sociales del más alto grado y complejidad que los requeridos en la educación media. Sólo algunos abandonos de la educación superior son producidos por bajo desempeño académico, pues la mayor parte de las deserciones son voluntarias. Estas deserciones parecen originarse mas bien en una insuficiente integración personal con los ambientes intelectual y social de la comunidad institucional (Tinto, 1975). Por el mismo motivo, los estímulos intelectuales y sociales

generados en esas interacciones parecen constituir un componente fundamental del proceso por medio del cual los sujetos son capaces de alcanzar sus metas educativas. Las pruebas indican según afirma Tinto que la dinámica de la deserción también varía durante el transcurso de la carrera. Son completamente diferentes las particularidades de la deserción tempranas de las que se producen en los últimos años. La deserción es no sólo más frecuente en los primeros años de la carrera, sino también más probablemente voluntaria. Algunos alumnos abandonan rápidamente sus estudios universitarios, mientras que otros permanecen en el sistema sin mayores problemas. Esta investigación pretende reconocer los factores que potencian el buen rendimiento de los estudiantes de Odontología de aquellos otros que lo obstaculizan y propician la deserción. A partir del año 1994 iniciamos un proceso de evaluación de la calidad de la educación impartida en nuestra Facultad. Este proyecto involucra la evaluación de varios aspectos interrelacionados. Cada aspecto dio lugar a un proyecto de investigación específico. Inicialmente nos preguntamos por las competencias académicas necesarias para que los jóvenes pudieran iniciar sus estudios universitarios. En segundo término evaluamos la salida del sistema. La sociedad demanda cierto perfil profesional: tareas, destrezas y habilidades que se supone que los graduados deben estar en condiciones de ejercer. En este trabajo se presenta un avance del primer proyecto de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes que inician sus estudios de odontología. Los temas relacionados con la calidad y excelencia académicas no son problemas simples. Algunos autores consideran la calidad intrínseca y extrínseca del sistema (Van Vught et al, 1994), tanto en términos de excelencia académica - relacionado con la eficacia del sistema - como en términos de rendimiento y alcance de productos sociales (Mignone, 1994). La información básica necesaria para mejorar la calidad educativa está relacionada con cuánto y cómo los estudiantes aprenden (Mollis, 1994). Los autores coinciden que se necesita una forma de evaluación para saber cuán bien funcionan nuestras instituciones educativas, cuán bien los profesores enseñan y cuánto aprenden los estudiantes (Browne, 1993). Algunos organismos internacionales han resaltado el deterioro de la calidad educativa de los sistemas de educación. En los 80 la Comisión Nacional de Excelencia en Educación (EEUU) en un documento denominado “Una nación en riesgo” llegó a la conclusión de que los Estados Unidos fracasaron en educar a la juventud norteamericana. En América Latina, Tedesco (1985) hace un diagnóstico acerca del tema: un deterioro global de la educación de América Latina en términos de calidad académica, en el valor intrínseco del conocimiento y en la relación entre el sistema educativo y la sociedad. Agrega que una alta proporción del fenómeno está explicada por la masificación del sistema de enseñanza. La CEPAL (Comisión Educativa para la América Latina) en un documento publicado en los 90 (Fajnzyblber, 1992) señala la baja capacidad de América Latina para desarrollar los valores intelectuales de sus estudiantes. Señala como problema fundamental la falta de relación entre educación y producción en la sociedad. La

Comisión indica que la competitividad entre las naciones debe estar basada en el conocimiento, el acceso a la información, la tecnología y los recursos humanos. La calidad educativa se evalúa a través de sus resultados finales. No es posible cambiar el sistema sino evaluamos la calidad final de sus productos. La UNESCO (1995) en un documento relacionado con el cambio y desarrollo de la educación superior comenta que la calidad de las estudiantes universitarios depende no sólo de los intereses por estudiar un campo específico de conocimiento, sino de las aptitudes de aquellos que completaron el sistema educativo medio. La UNESCO enfatiza el examen de aquellos puntos de entrada y de salida del sistema evaluando tanto la calidad de los estudiantes, aquello que aprendieron, qué están en condiciones de aprender y cómo son los profesores que enseñan. En nuestro país estas cuestiones comentadas han sido recogidas en la Ley Federal de Educación (1993) y en la Ley de Educación Superior (1994) que indican la evaluación de la calidad académica de los diferentes niveles del sistema educativo. El estudio de los factores que predicen el rendimiento en las universidades no son un tema menor. Los estudiantes universitarios deben estar en posesión de determinadas competencias tanto intelectuales como personales para tener un buen rendimiento en sus estudios universitarios. El problema es que no existe un consenso entre los autores en cuáles son esas competencias por un lado, y por el otro qué hacer en caso de que los estudiantes no las tengan y cómo desarrollarlas de manera efectiva. Desde mediados de siglo se acepta que las diferencias individuales en rendimiento académico obedecen a tres tipos de factores: los intelectuales, los de aptitud para el estudio y los de personalidad. Algunos autores afirman que los primeros dos son los más importantes para predecir el éxito escolar y explican la mayor parte del fenómeno (Eysenck & Eysenck, 1987; Tyler, 1972). La literatura de investigación ha demostrado que el rendimiento previo es el mejor predictor de rendimiento futuro, aquellos estudiantes que en los primeros años de escolaridad tienen un bajo rendimiento comparado con sus pares, son los mismos estudiantes que exhiben un pobre rendimiento en año sucesivos (Francis, Shaywitz, Steubing, Shaywitz & Fletcher, 1994; Williamsom, Appelbaum & Epanchin, 1991).

Sin embargo, en los últimos años las investigaciones señalan que los factores exclusivamente intelectuales y aptitudinales son pobres predictores del rendimiento académico a largo plazo y del éxito laboral fuera de los entornos educativos (Sternberg, Wagner, Williams & Horvath, 1995). En el mejor de los casos los factores exclusivamente intelectuales explican alrededor de un 25% en la varianza del rendimiento académico, existiendo un alto porcentaje de variancia no explicada y por lo tanto atribuible a otros factores (Sternberg et al., 1995). En la actualidad, las investigaciones en este campo están volcadas a la búsqueda de factores no cognitivos que puedan explicar de forma más acabada el rendimiento académico. Pozo (1996) afirma que todos los aprendizajes explícitos suponen una cierta cantidad de esfuerzo que requiere una buena dosis de motivación, factor sin el cual los aprendizajes más complejos no pueden lograrse. Otros autores (Alonso Tapia, 1991; 1997;

Ames, 1992) afirman que la motivación que se pone en juego para el logro académico efectivo está en relación con las metas que tienen los estudiantes a la hora de aprender. Las metas del aprendizaje evocan diferentes escenarios mentales en los alumnos que hacen que tengan actitudes positivas o negativas hacia el estudio. Esto determina el esfuerzo que se pone para aprender y el rendimiento académico consecuente. Algunas corrientes afirman que el aprendizaje efectivo de los estudiantes está en relación con las variables contextuales (Alvarez y del Río, 1990). Las variables del contexto pueden entenderse a la manera clásica, como un escenario de conducta, atendiendo a las variables físicas del medio particular donde se desarrolla el aprendizaje o desde una perspectiva ecosistémica. En este aspecto, se toman en cuenta la interrelación entre los diversos sistemas que interactúan para el logro efectivo de los aprendizajes. Aquí tenemos que considerar el contexto de crianza, su interrelación con el contexto específicamente educativo y el macrocontexto, la cultura más amplia en la que están inmersos esos aprendizajes. La interacción de los diversos contextos, su consistencia y discrepancia podrían favorecer o inhibir los procesos de aprendizaje.

## **OBJETIVOS**

Determinar la relación del rendimiento estudiantil con la deserción, graduación y permanencia de los alumnos en el sistema.

## **MATERIALES Y MÉTODO**

Se realizó una investigación de tipo cuantitativo, descriptivo, transeccional y longitudinal en la que se analizaron los promedios más altos (PA) superiores a 7 puntos y los más bajos (PB) inferiores a 4 puntos, de las cohortes 1985 (n=299), 1990 (n=602) y 1995 (n=1162). La exploración tuvo carácter inductivo. La muestra intencionada se determinó a partir del número total de alumnos de las cohortes consideradas organizados por año mediante un cuadro de resumen. Se trabajó con un nivel de confianza del 95% y con un error máximo del 5 % en las estimaciones. La muestra obtenida fue de 617 matriculados, 200 de PA y 417 de PB, distribuidos por cohorte de la siguiente manera: cohorte 1985, total 100, PA 25 y PB 75 ; cohorte 1990, total 114, PA 97 y PB 17; cohorte 1995, total 417, PA 78 y PB 325. Se verificó la situación de los estudiantes al 31-12-05 según 4 categorías: egresado, pasivo, cancelado y activo, estableciendo en cada caso su permanencia en el sistema. La información se recolectó a través del Programa de Evaluación y Seguimiento de Alumnos y Egresados de la FOLP. Las variables consideradas fueron el rendimiento estudiantil (considerando promedios generales con aplazos incluidos) , la condición ( egresado - pasivo - cancelado - activo ) y la permanencia en la Universidad en cada situación. Se construyeron tablas de distribución de frecuencias y las variables se procesaron en forma numérica. Se utilizó el programa estadístico SPSS 10.0 con sistema operativo Windows XP.

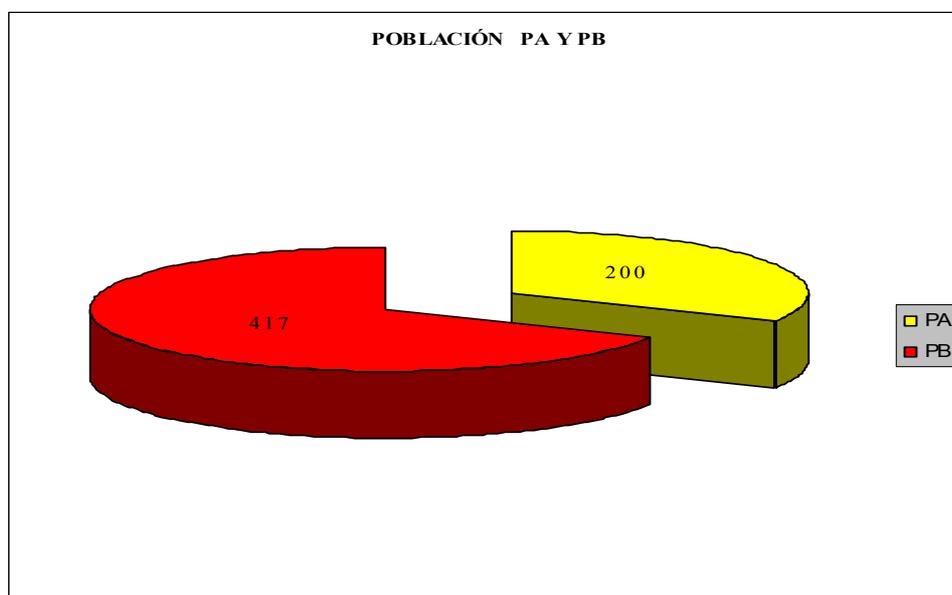
## **RESULTADOS**

**Gráfico N° 1: CONDICIÓN POR COHORTE**

CONDICIÓN POR COHORTE									
PROMEDIOS	condición	EGRESADO		PASIVO		CANCELADO		ACTIVO	
	cohorte								
+ de 7	1985 n = 25	%	x Per.	%	x Per.	%	x Per.	%	x Per.
		92	5.47 a	8	1.5 a	0.	0.	0.	0.
	1990 n = 97	%	x Per.	%	x Per.	%	x Per.	%	x Per.
		45,37	5.34 a	43,3	2.21 a	10,3	3. a	1,03	16. a
- de 7	1985 n = 25	%	x Per.	%	x Per.	%	x Per.	%	x Per.
		5,34	12. a	86,67	0.87 a	6,66	2. a	1,33	21. a
	1990 n = 97	%	x Per.	%	x Per.	%	x Per.	%	x Per.
		17,65	10. a	29,41	3.36 a	23,53	5. a	29,41	16. a
	1995 n = 78	%	x Per.	%	x Per.	%	x Per.	%	x Per.
		46,16	5.66 a	48,72	2.21 a	3,84	1.33 a	1,28	11. a
	1985 n = 25	%	x Per.	%	x Per.	%	x Per.	%	x Per.
		0	0. a	81,54	0.73 a	12,31	0.75 a	6,15	11. a

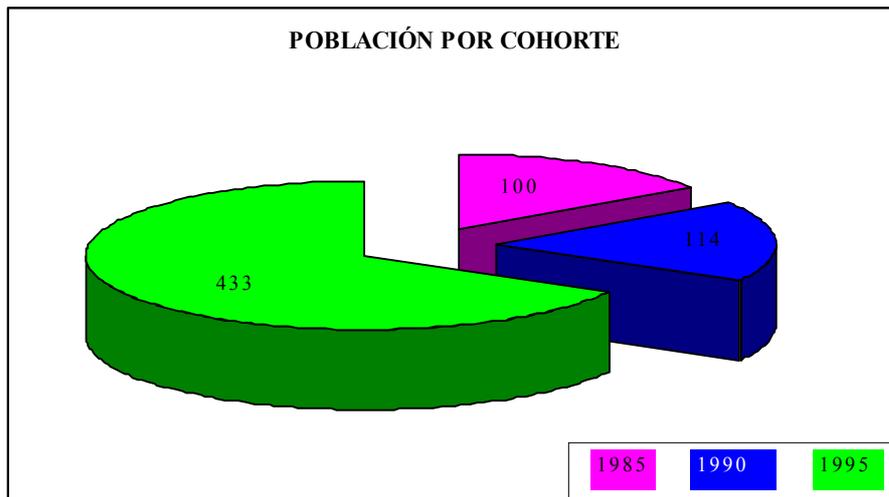
Fuente: Elaboración propia

**Gráfico N° 2: Promedios Altos y Promedios Bajos**



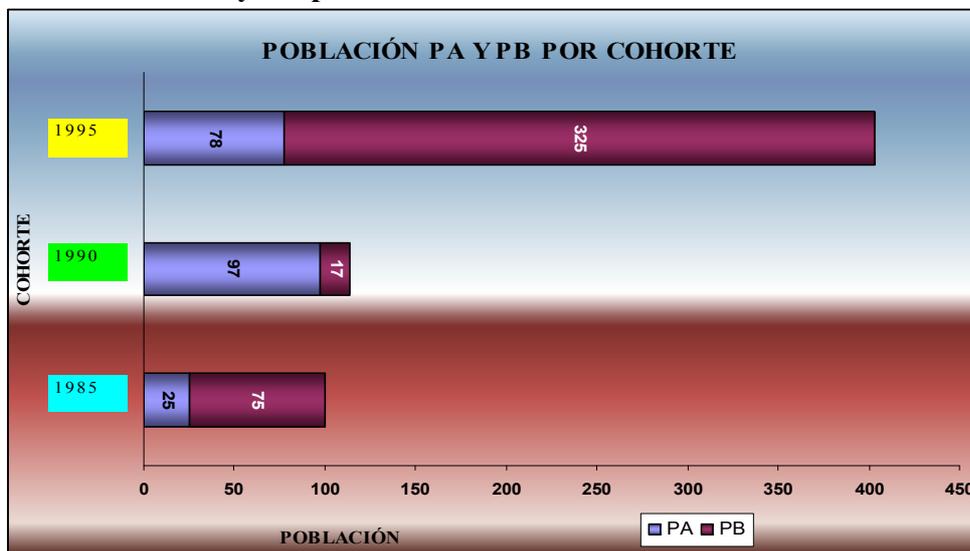
Fuente: Elaboración propia

**Gráfico N° 3: Población por cohorte**



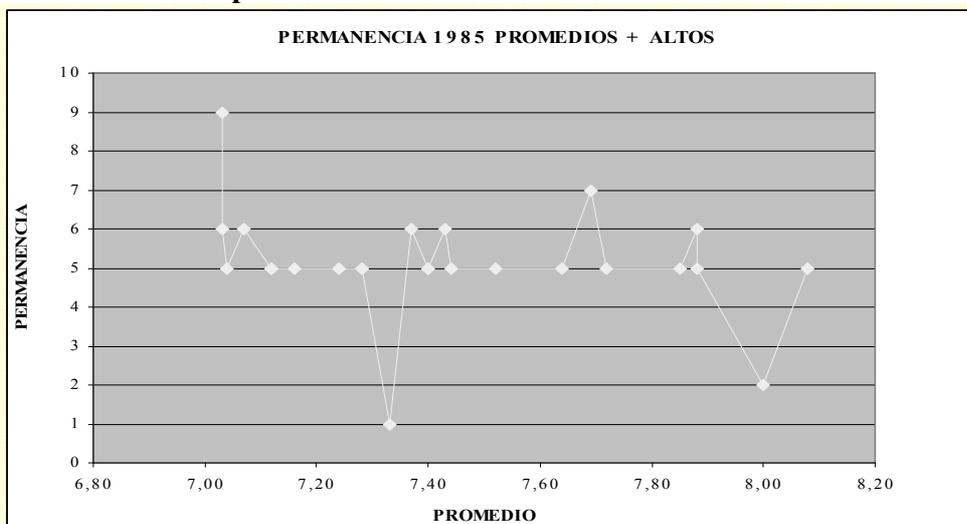
Fuente: Elaboración propia

Gráfico N° 4: Población PA y PB por cohorte



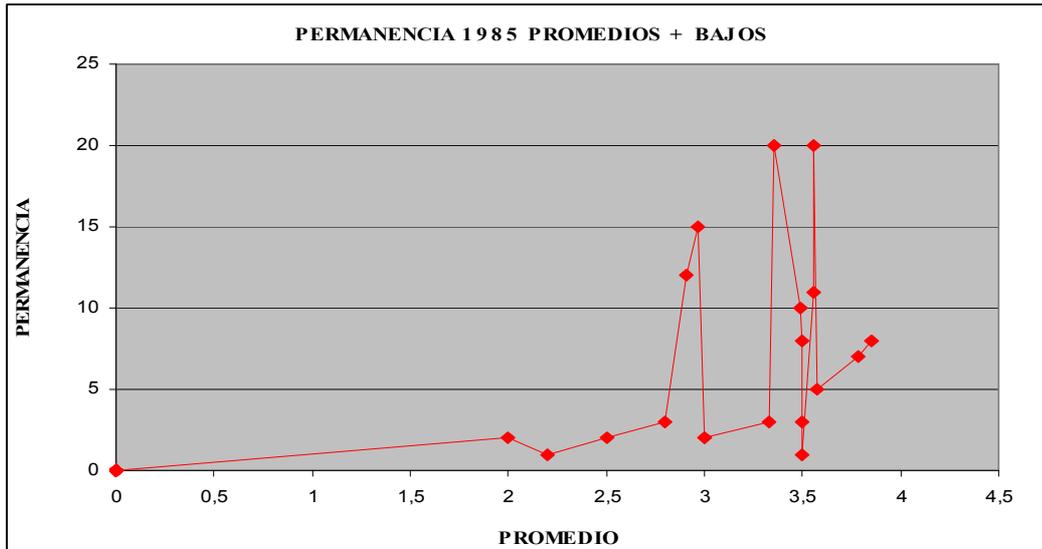
Fuente: Elaboración propia

Gráfico N° 5: Permanencia promedios más altos



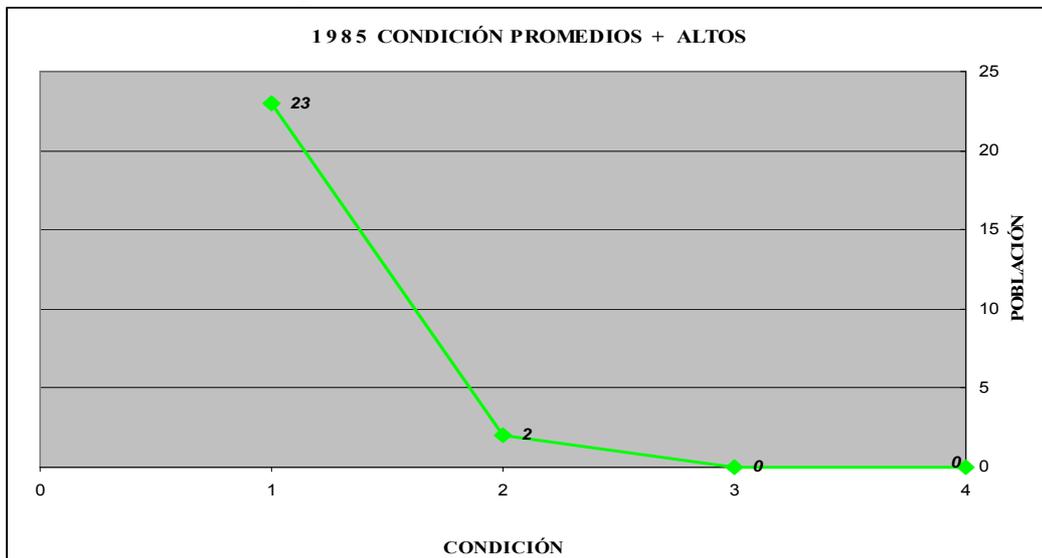
Fuente: Elaboración propia

**Gráfico N° 6: Permanencia promedios más bajos**



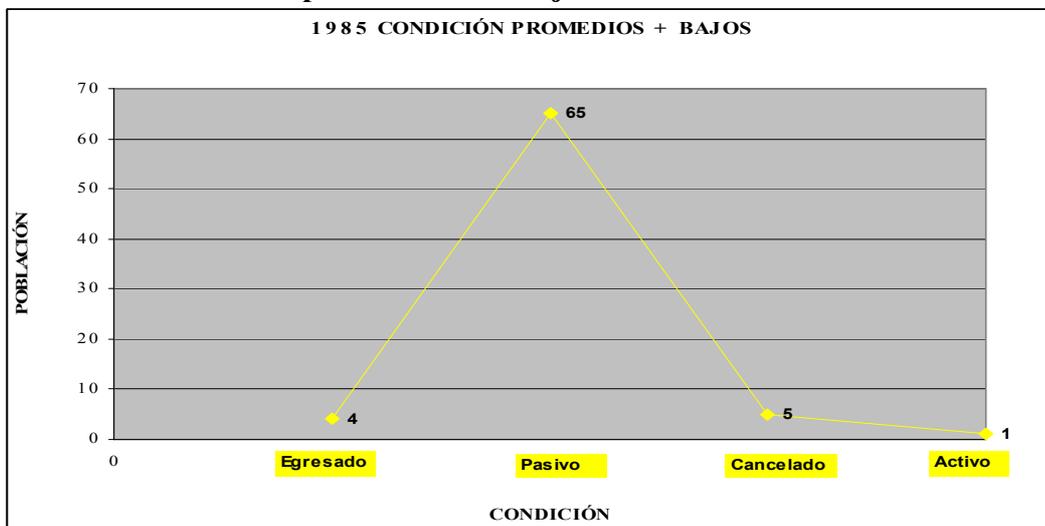
Fuente: Elaboración propia

**Gráfico N° 7: 1985 Condición promedios más altos**



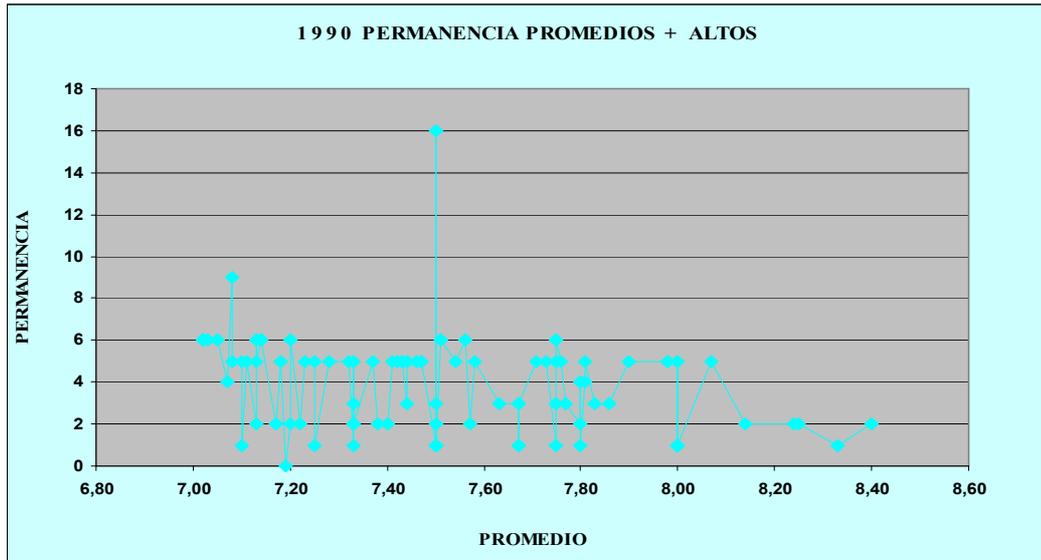
Fuente: Elaboración propia

**Gráfico N° 8: 1985 Condición promedios más bajos**



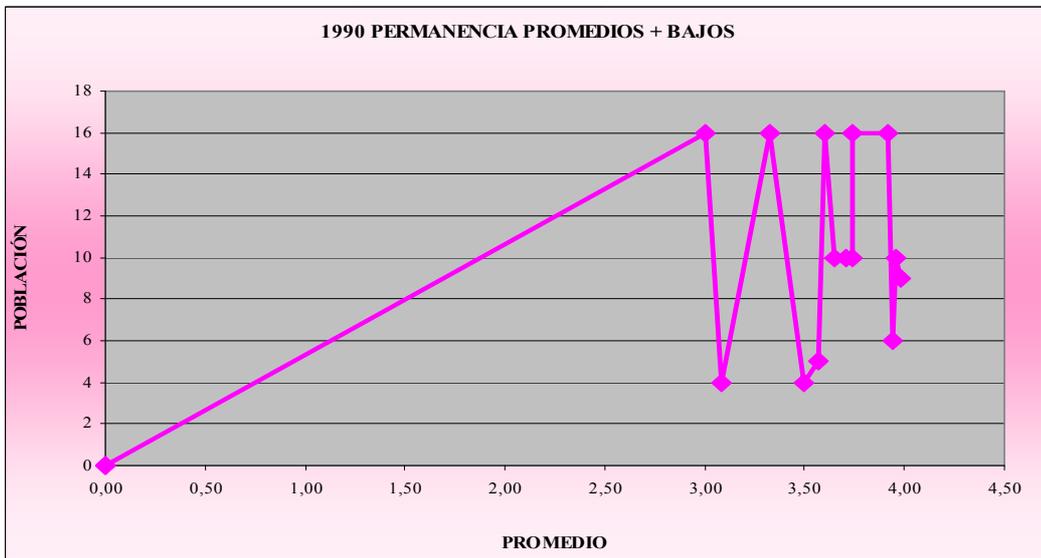
Fuente: Elaboración propia

**Gráfico N° 9: 1990 Permanencia promedios más altos**



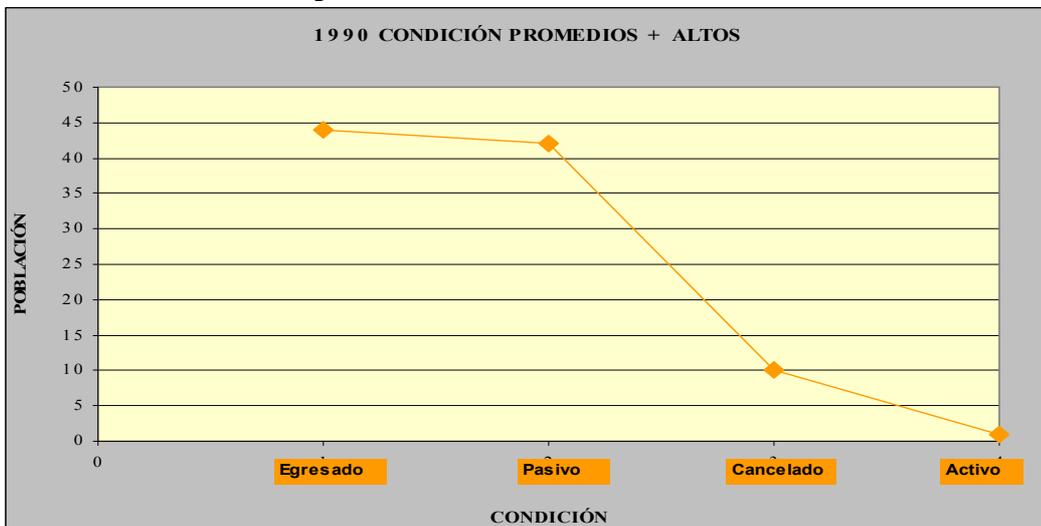
Fuente: Elaboración propia

**Gráfico N° 10: 1990 Permanencia promedios más bajos**



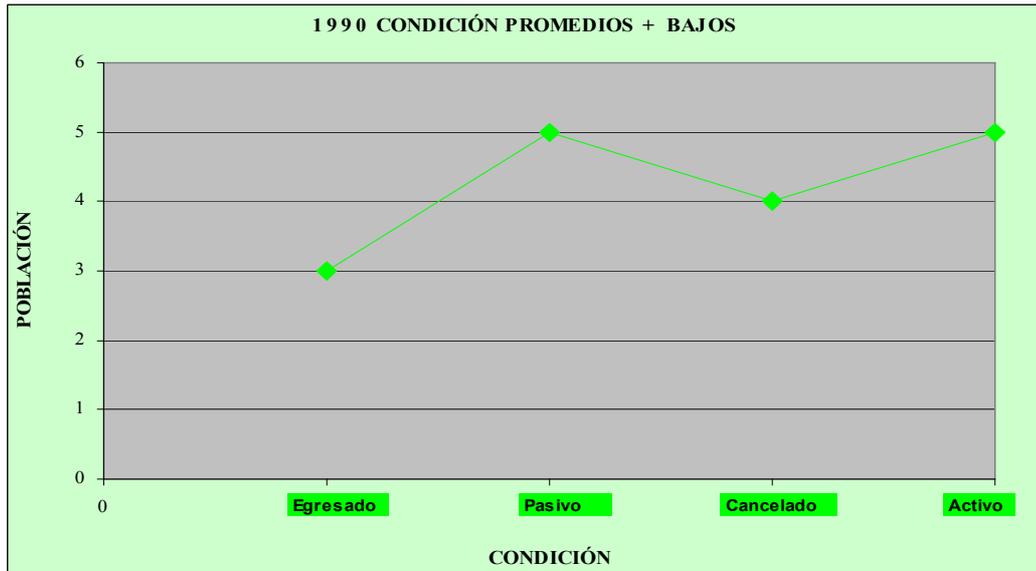
Fuente: Elaboración propia

**Gráfico N° 11: 1990 Condición promedios más altos**



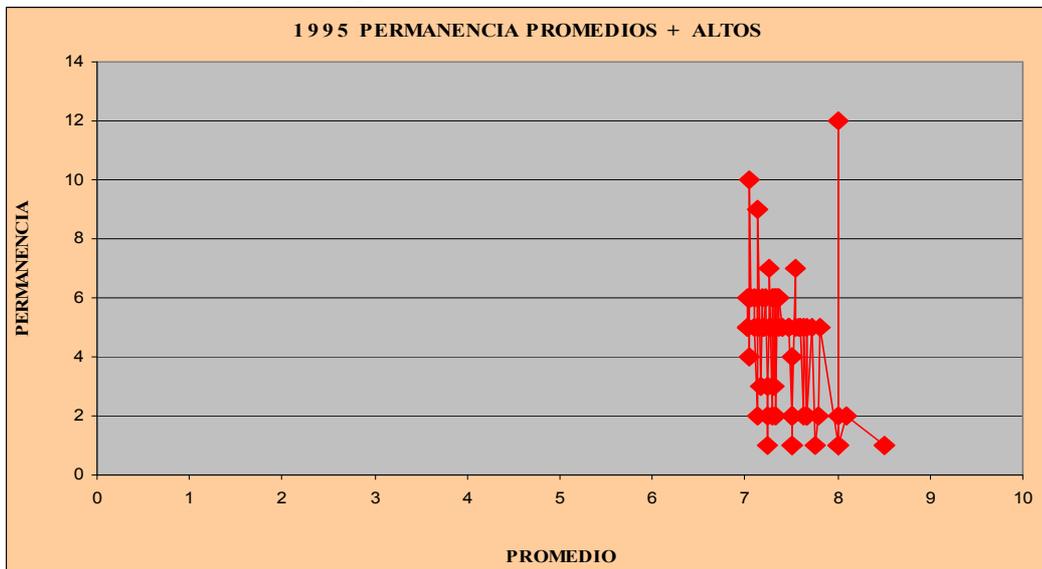
Fuente: Elaboración propia

**Gráfico N° 12: 1990 Condición promedios más bajos**



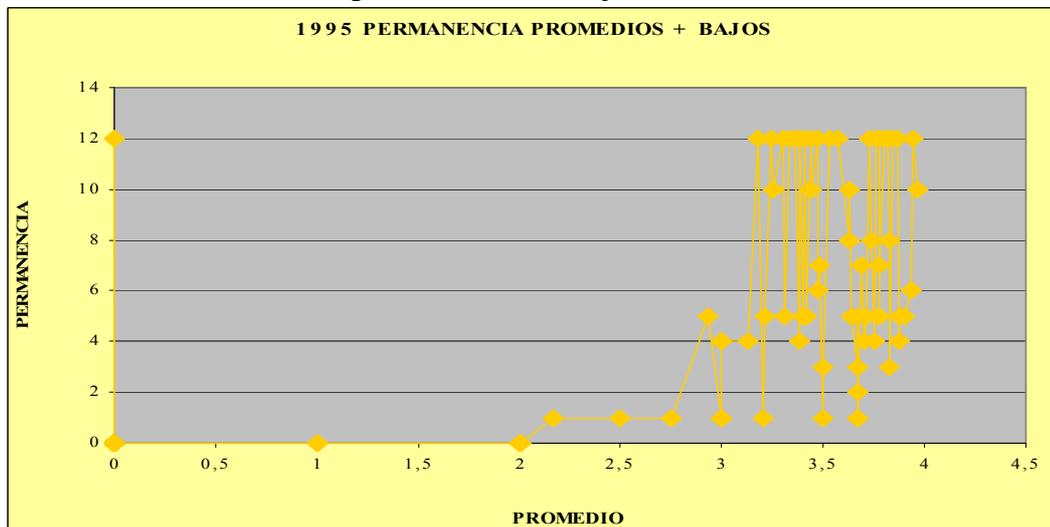
Fuente: Elaboración propia

**Gráfico N° 13: 1995 Permanencia promedios más altos**



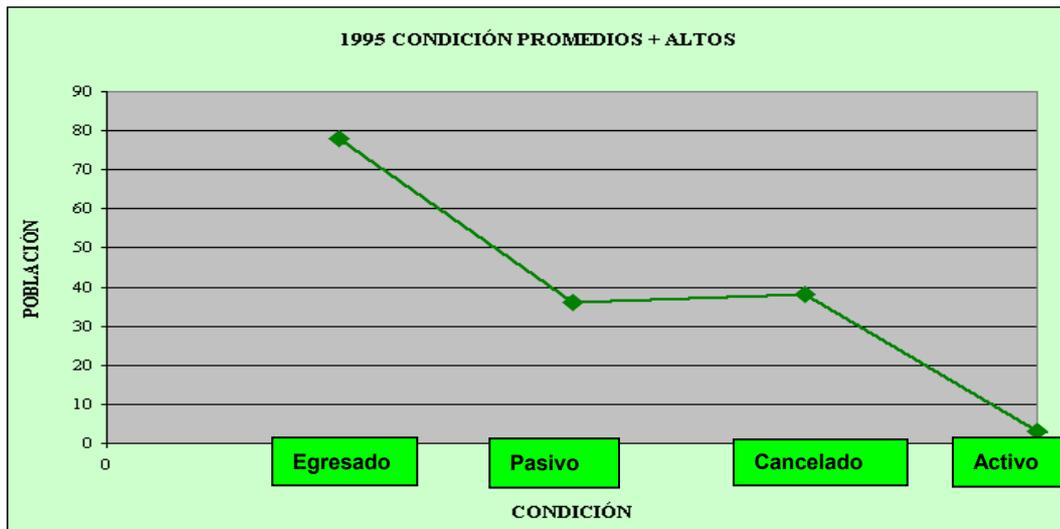
Fuente: Elaboración propia

**Gráfico N° 14: 1995 Permanencia promedios más bajos**



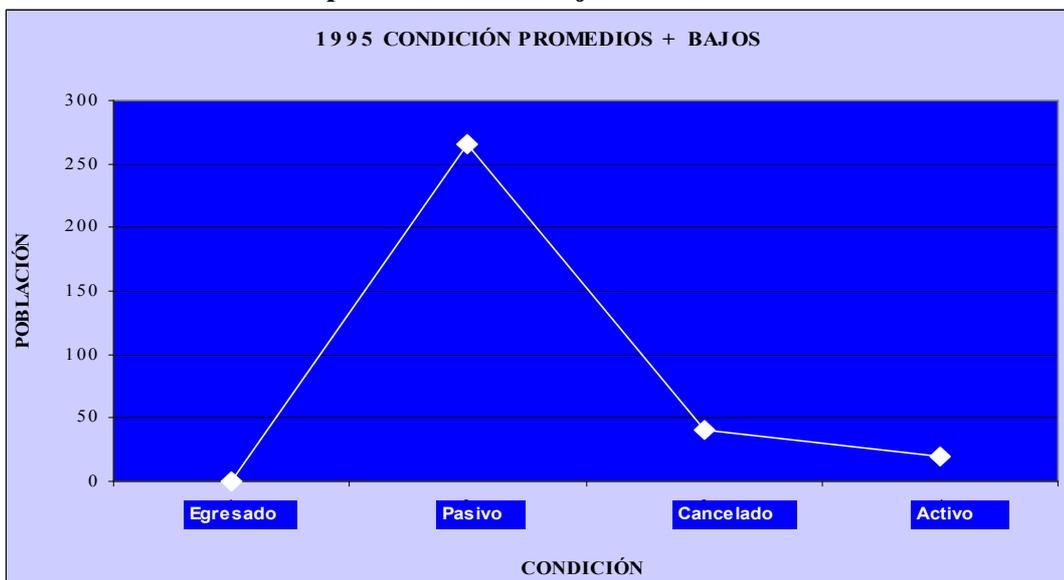
Fuente: Elaboración propia

**Gráfico N° 15: 1995 Condición promedios más altos**



Fuente: Elaboración propia

**Gráfico N° 16: 1995 Condición promedios más bajos**



Fuente: Elaboración propia

## CONCLUSIONES

De lo expuesto surge que los mejores promedios aparecen asociados a tasas de graduación elevadas y de permanencia acotadas a plazos curriculares, mientras que los promedios bajos están relacionados con tasas de deserción elevada.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Daugherty, T., Lane, E. (1999). A longitudinal study of academic and social predictors of college attrition. *Social Behavior and Personality*, 27 (4), 355-362
2. De Allende, C. (1987), *Propuesta de elementos conceptuales y metodológicos para el estudio y las causas de la deserción y rezago*, UNAM, México.

3. Durán, J. y Díaz, G. (1999), *Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad autónoma metropolitana* . UAM, México.
4. Fajnzylber, F. (1992). Educación y equidad para la transformación productiva. *Revista de la CEPAL*, 47, 1-19
5. Francis, D., Shaywitz, S., Steubing, K., Shaywitz, B. & Fletcher, J. (1994). The measurement of change: Assessing behavior over time and within developmental context. In: G.R. Lyon (Ed.), *Frames of reference: Measurement of learning disabilities* (pp. 63-78). Baltimore,MD: Paul Brooks
6. García, L,Fumero,A.(1998).Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios: Un estudio predictivo en tres cursos académicos. *Análisis y modificación de conducta*, 24 (93), 65-77
7. Hackman, J. Y Dysinger, W. (1970),Commitment to College as a Factor in Student Attrition. *Sociology of Education* , 1970, 43 (3), 311-324.
8. Hale, F (1998), *Helping children at home and school: Handsouts from your school psychologist*. A. Canter & S. Carroll, Eds., Bethesda , USA .
9. Mignone, E. (1994). Calidad y evaluación en la universidad. En: *Universidad y Evaluación. El estado del debate*. Aique Press. Buenos Aires
10. Mollis, M. (1994). Crisis, calidad y evaluación en las universidades. Temas para el debate. En: *Universidad y Evaluación. El estado del debate*. Aique Press. Buenos Aires
11. Osorio, J. (1982), Factores que inciden en la deserción escolar al nivel superior , *Reporte de investigación N° 68*. UAM, México.
12. Pérez , R. y García, J. (1995), " La evaluación en el proceso educativo. Etapas y elementos ", en *Diagnóstico, Evaluación y Toma de Decisiones*, Ediciones Rialp, S. A., Madrid, España.
13. Tedesco, J. (1985). Calidad y democracia en Educación Superior. Documento del CRESALC, Unesco.
14. Tinto, V. (1975), La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes. en: *Review of Educational Research* , Vol. 45, No. 1, USA, 1975, pp. 89-195 (trad. de Carlos María de Allende).
15. Tinto, V. (1989) Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva, en *Revista de la Educación Superior* , N° 71, ANUIES, México, p. 33-51.
16. Tinto, V. (1989), Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil , en *Trayectoria escolar en la educación superior*, ANUIES-SEP, México.
17. Tinto, V. (1992), "El abandono de los Estudios Superiores: Una Nueva Perspectiva de las causas del Abandono y su Tratamiento", en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, 3 a Epoca, Año 6, N° 2.
18. Van Vught, F., Westerheijden, D. (1994), Toward a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 28, 355-371
19. Williamson, G., Appelbaum, M. & Epanchin, A. (1991). Longitudinal analysis of academic achievement. *Journal of Education Measurement*, 28, 61-76.