

Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior. Una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto

Mario Lattuada

(CONICET – UAI)

EL PROBLEMA DE LA DESERCIÓN EN CONTEXTO

Este trabajo constituye un avance parcial de un proyecto de investigación que iniciamos sobre la problemática de la deserción/retención de alumnos en la educación superior, los instrumentos para su delimitación a nivel de las unidades académicas, las causas prevalentes y las estrategias institucionales para reducir sus efectos negativos en las organizaciones de educación superior.

La permanencia y la graduación de los estudiantes suele ser una problemática relevante compartida por la mayoría de los sistemas universitarios e instituciones que lo componen, y de acuerdo al nivel alcanzado en sus indicadores se constituye en condición de existencia o desaparición de aquellas universidades que dependen en forma casi exclusiva de su matrícula, como es el caso de las universidades privadas, o de condicionamiento presupuestario en el caso de las universidades estatales.

La problemática se plantea desde hace unas tres décadas en los países sajones (Estados Unidos, Gran Bretaña) y en algunos otros estados europeos, y en Latinoamérica en forma algo más reciente. En este último caso, se asocia a los procesos de expansión de matrícula que se viene desarrollando con fuerza en las últimas dos décadas con una tendencia de los sistemas de educación superior que pasan de ser elitistas (0-15% de cobertura), a masivos (16 a 50%) o de acceso universal (superior al 50%).

En el caso Argentino, la problemática es de larga data, debido a la condición de acceso universal de su sistema de educación superior de ingreso libre y gratuito en las universidades de gestión estatal. La tasa bruta de escolarización universitaria sobre la población de 20 a 24 años es de 54,7% (Losio y Macri, 2015:115). Entre 1995 y 2013 la Argentina acompañó la tendencia internacional de aumento de la matrícula de los estudiantes universitarios con un 103,6% de crecimiento, con la particularidad del liderazgo de las universidades privadas en el proceso dado que crecieron un 196,8% contra el 87,5% de las estatales en todo el período, pero con mayor énfasis en favor de aquellas a partir del año 2003 (Cea, 2015:40).

La incorporación de alumnos que, en muchos casos, constituyen la primera generación de su familia en la educación superior es un importante logro de movilidad social, pero esa condición y las debilidades del proceso de educación media en su preparación para el ingreso a la vida universitaria, exigen a las Universidades desafíos mayores que no se restringen a la gratuidad o el libre ingreso para que se logre el objetivo.

Los altos niveles de deserción en la universidad y las bajas tasas de graduación requieren además de políticas públicas adecuadas, estrategias de las propias organizaciones de educación superior para el ingreso, desempeño y graduación de los estudiantes contemplando las condiciones del contexto del que provienen. Donoso et al (2013: 144, 151) sostienen que la expansión de las matrículas no ha sido acompañada en forma equivalente por políticas de retención de estudiantes que garanticen

la continuidad y culminación de los estudios, especialmente en aquellos sectores sociales con mayores limitaciones o menores recursos socioeconómicos y culturales.

Las estadísticas en la Argentina suelen ser difíciles de obtener y aún de construir con datos oficiales, en particular en aquellos indicadores que suelen ser sensibles a exponer debilidades o situaciones críticas de un sistema u organismo, o poco confiables las fuentes que proporcionan los datos sobre los que se construye la información.

En la Argentina, entre los años 2003 y 2013 se duplicó la graduación total universitaria en entidades privadas mientras se expandió un 34,4% las universidades estatales. Algunos autores sostienen que la “eficacia”¹ de estas instituciones sigue siendo baja en cuanto a los graduados que obtienen. En el caso de las universidades estatales los graduados no superan el 25,5% de los ingresantes mientras que en las universidades privadas casi duplica ese porcentaje ubicándose en un 42,9%, (CEA 46:2016). No obstante, sería un error confundir estas tasas con los índices de deserción universitarios, ya que encubren el hecho de que existen estudiantes que tardan mucho más en graduarse que el tiempo teórico de las carreras o, como en este caso, que los siete años de promedio entre inscripción y graduación tomados en cuenta para la medición.

La información oficial ubica la *deserción anual* del sistema universitario en un 17% promedio en el período 2002-2012 (SPU, 2015), cifras construidas sobre fuentes de información cuya consistencia es puesta en duda por estudios recientes (Losio y Macri, 2015:125). Por su parte, *la deserción temprana*, según los datos publicados por la SPU que corresponden al año 2003 y no contemplaba entre otras a la Universidad de Buenos Aires, se estimaba en el 40% de los ingresantes en el primer año de las carreras (Gessaggi y Llinás, 2005).

En países como Chile, donde su sistema educativo se asemeja al sistema de universidades privadas en Argentina, se registran tasas de fracaso *durante los primeros dos años* de la educación superior que se ubica entre el 30 y el 40% de la matrícula total (Donoso et al, 2013) El caso chileno no difiere en su análisis de los principales aportes teóricos explicativos de la retención en la educación superior. Dos factores que por su similitud con el caso argentino y del sistema privado deben destacarse: la importancia del *factor socioeconómico familiar* es más crítico dado que uno de cada dos que fracasan en los primeros años provienen de los grupos más vulnerables (OCDE, 2009) y el *nivel de los aranceles* de las instituciones, pagados con recursos privados que, en nuestro país se suma a la competencia con una oferta gratuita y de acceso irrestricto.

Diversos autores y organismos proponen diferentes métodos, criterios e indicadores para determinar la tasa de retención y el porcentaje de deserción de un sistema, institución o carrera (véase Losio y Macri, 2015). Estos también destacan la necesidad de desagregar la problemática en rezago y deserción.

En el caso del *rezago* la atención es focalizada en la duración de las carreras más allá de la duración teórica establecida, debido a la acumulación de asignaturas cursadas sin rendición de finales, la *repitencia* entendida como el *recursado* de asignaturas y reprobación reiterada de exámenes finales, y las demoras en la presentación de los trabajos finales luego de haber aprobado el cursado de todas las asignaturas de carrera. Para su medición existen fórmulas que contemplan el número de materias aprobadas el año anterior por aquellos estudiantes que se reinscriben en un determinado año. Otro método para la medición del rezago o demora en la culminación de los estudios es el de “eficiencia de titulación o eficiencia académica” que aplica sobre el número de graduados de determina cohorte en el tiempo de *Duración Teórica de la Carrera* o el agregado de cierto número de año. Este indicador,

¹ Para el cálculo de dicha eficacia, los autores tomaron el promedio anual de los nuevos inscriptos y graduados de universidades nacionales y privadas de los últimos cuatro años en los que se dispone información estadística. Este indicador de “eficacia” se obtiene dividiendo la cantidad de egresados de los años 2013, 2011, 2010 y 2009 por la cantidad de ingresantes en los siete años anteriores (2007, 2005, 2004 y 2003).

promovido en su momento por el IELSALC, también suele utilizarse como un medio de analizar la “deserción global” de un sistema (Losio y Macri, 2015:118).

La *deserción*, por su parte, tiene diferentes interpretaciones según se analice el fenómeno del abandono de los estudios antes de la graduación u obtención del título desde el plano *macro* del sistema educativo o desde el nivel *micro* de las organizaciones educativas, (Tinto, 1993; García de Fanelli 2004; Donoso et al, 2013).

En cualquier caso, es reconocido el impacto que sobre el total de la deserción anual tiene la denominada *deserción temprana*, entendida como aquella que se produce durante el cursado de los dos primeros años de una carrera universitaria.

En la actualidad los resultados de las políticas tendientes a elevar la calidad y la eficiencia organizacional son evaluados a partir de dos indicadores fundamentales: el aumento de la tasa de graduación (disminuyendo la tasa de abandono) y la reducción del tiempo demandado para la formación de un graduado (García de Fanelli, 2014:11).

De acuerdo a las diferentes definiciones y criterios, así como posibilidades de acceso a datos, se han desarrollado diversos instrumentos de medición de estos factores (véase García de Fanelli, 2014; Losio y Macri, 2015). En nuestro caso hemos elaborado una propuesta de dos fórmulas para medir la “deserción anual” y la “deserción temprana” basados en un *modelo ideal de deserción cero* cuyos principios desarrollamos en el punto siguiente.

MEDICIÓN DE LA DESERCIÓN ANUAL Y LA DESERCIÓN TEMPRANA A PARTIR DE UN “MODELO IDEAL DE DESERCIÓN CERO”

Deserción anual:

La fórmula propuesta plantea que en una situación ideal de *deserción anual cero*, la Matrícula del año 1 en relación al año 0, es igual a la Matrícula del año 0, menos la suma de los Graduados de ese mismo año y los Ingresantes del año 1.

La diferencia entre esta Matrícula Teórica del año 1 así calculada con la Matrícula Real del año 1, constituye el número de estudiantes que desertaron durante el año 0.

Por lo tanto, el cociente de ese resultado con la matrícula del año 0 menos los graduados del mismo año multiplicado por cien expresa el porcentaje de deserción efectiva anual.

$$\frac{MT_1}{(M_0 - G_0 + I_{n1}) - MR_1} * 100 = D_0 \%$$

$$M_0 - G_0$$

Deserción temprana (1er. año):

La fórmula para establecer la deserción temprana consiste en la diferencia entre el número de alumnos inscriptos a *primer año* el año inmediato anterior (**I1**) y el resultado de la suma del número de alumnos que se inscribieron a *segundo año* (**I2**) y los re-inscriptos a primer año (**R1**) que hubiesen ingresado a primer año el año anterior (rezago).

El porcentaje de deserción temprana surge del cociente entre esa diferencia y el número de estudiantes inscriptos a *primer año* el año anterior (**I1**) multiplicado por cien.

$$\frac{I_1 - (I_2 + R_1)}{I_1} * 100 = Dt \%$$

Este procedimiento consiste en un seguimiento de cohorte y se puede extender para determinar una deserción de los dos primeros años comparando la inscripción a tercer año en relación a los ingresantes de dos años anteriores. Se puede implementar sobre cualquiera de las categorías de ingresantes a primer año (aspirantes, admitidos, cursantes).

Para ello hemos definido como *Aspirantes* a aquellas personas que pusieron de manifiesto su interés en ingresar a la universidad y para ello decidieron inscribirse y – en el caso de instituciones privadas abonaron la matrícula- para su ingreso a primer año, independientemente si luego efectivamente cumplieron la totalidad de los trámites administrativos, superaron los cursos de ingresos o iniciaron efectivamente las clases; *Admitidos*: aquellos aspirantes que aprobaron el curso de ingreso o le aprobaron materias a o se los admitió por excepción; *Cursantes o Ingresantes efectivos*: aquellos estudiantes *admitidos* que efectivamente comenzaron a cursar y por lo general registran al menos dos presentes a las clases.

Las dos últimas categorías (*Admitidos* y *Cursantes*) suelen ser las definiciones utilizadas más frecuentemente por el sistema de educación superior para evaluar la deserción desde un punto de vista comparativo con otras instituciones del sistema. No obstante, en nuestro criterio, esto subvalúa la dimensión del fenómeno si se desea pasar de un análisis del sistema de educación superior en el nivel macro al de las situaciones específicas de las unidades académicas en el nivel micro. En este nivel, la eficiencia organizacional en materia de retención debe ser considerada de interés estratégico para la sustentabilidad institucional de largo plazo y ello requiere contemplar la situación de los “aspirantes” en la ecuación.

LAS CAUSAS DE DESERCIÓN RELEVADAS EN DIFERENTES EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES

La información que aportan los sistemas de registros de bajas que dispone cada universidad permite realizar una primera aproximación a la problemática de sus motivos, pero dependerá de la calidad de los indicadores que utilice para reflejar con mayor precisión los motivos de bajas las posibilidades de diagnóstico y elaboración de estrategias de intervención.

Los motivos o causas de bajas registrados anualmente y las categorías empleadas para identificarlos pueden ser diversos de acuerdo a las categorías relevadas por cada unidad académica. Los resultados que se obtienen en este segundo nivel de análisis son distintos de aquellos que miden la deserción anual y deserción temprana como universo, habitualmente asociados al seguimiento de cohortes determinadas. No obstante, la determinación de la *eficacia organizacional en la retención*, es decir entre lo que gana con la matriculación de nuevos alumnos y lo que pierde por deserción o abandono, nos da una primera idea de la tendencia de evolución de la universidad respecto de su crecimiento y pone el foco en aquellas carreras donde esa relación resulta negativa o poco satisfactoria para analizar los diversos motivos que confluyen en su funcionamiento.

Por lo general los motivos de bajas en los sistemas de registro pueden agruparse en al menos dos grandes grupos y cinco categorías: a) *Bajas Negativas (Deserción)*: 1. Académicos; 2. Económicos/personales; 3. Administrativos/institucionales. b) *Bajas Positivas (No implican deserción)*: 4. Cambio de carrera en la misma universidad; 5. Egresados.

El motivo “cambio de carrera” suele darse con mayor frecuencia en instituciones en las que diferentes carreras comparten un tronco común de asignaturas, en particular en primer año.

Pueden existir también motivos que son específicos de determinadas carreras y coyunturas. Por ejemplo, las imágenes equivocadas que los ingresantes pueden tener respecto de las exigencias de determinadas carreras o la temprana demanda laboral del mercado que coopta a los estudiantes antes de la finalización de sus estudios. En cambio, otros motivos afectan al conjunto de carreras sin

distinción, como el adecuado dominio del idioma para alumnos extranjeros, los cambios en la situación socioeconómica, de residencia o laboral de los ingresantes.

Diversos autores coinciden en señalar que las causas de la deserción son multivariables y complejas, en las que el contexto socioeconómico y cultural de donde provienen los estudiantes limita las oportunidades abiertas por el ingreso irrestricto o la gratuidad de la educación superior.

Esta deserción se expresa, de acuerdo a Tinto (1989), principalmente en dos períodos críticos que identifica en el proceso de admisión – exámenes y cursos de ingreso-, y en el desarrollo del cursado durante el primer año.

Se advierte en la literatura que en este período es donde las instituciones pueden actuar preventivamente con una variedad de instrumentos y políticas con resultados inmediatos y duraderos a partir del desarrollo de habilidades académicas y de integración.

Las variables predictivas o explicativas suelen asociarse a dos factores principales y la interrelación entre ellos: a) las condiciones del estudiante ingresante al sistema universitario: condición socioeconómica, nivel de preparación académica, localización y capital social familiar; b) las características y estrategias de la institución receptiva: programas, recursos, planta docente, estrategias pedagógicas, programas de apoyo al estudiante, entre otros.

Las condiciones del estudiante ingresante afectan con mayor fuerza a los quintiles de menores ingresos, por ende, el tema financiero y la eficiencia en el gasto se hace más crítico (precio de la opción educativa). En estos sectores se intensifica los factores que inciden en los fracasos en el primer año de los estudiantes, donde las menores posibilidades de dedicación exclusiva a los estudios se suma la deficiente y heterogénea formación recibida en la educación media expresada en las dificultades para la comprensión de textos, la metodología y disciplina de estudio, la expresión de argumentos a través de la escritura y la resolución de problemas matemáticos.

Los esfuerzos de detección de las situaciones de riesgo de deserción son orientados, como en el caso chileno, en forma prioritaria hacia los estudiantes de mayor riesgo social, y dentro de este grupo hacia aquellos que son primera generación en la educación superior (Donoso et al, 2013).

Un estudio de investigadores de la Universidad de Oviedo, España (Berardo Gutiérrez et. Al, 2015), analiza los antecedentes de investigaciones realizadas por diversos autores con el objetivo de establecer modelos predictivos de este fenómeno (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2004; Trevizán, Beltrán y Cosolito, 2009; Goldenhersh, Coria y Saino, 2011; Sánchez, 2014), identificando las ventajas y desventajas de las metodologías más utilizadas; análisis correlacionales, análisis de regresión logística, análisis de supervivencia y minería de datos. Aplican en su trabajo la primera de ellas a fin de comprobar -en lo que respecta al fenómeno del abandono- el valor predictivo de las variables rendimiento académico previo, fecha de matriculación, rendimiento en primer curso de universidad y asistencia a clase. Los resultados obtenidos confirman los hallazgos previos de otros autores a lo largo del tiempo y proponen dos tipos de acciones, unas dirigidas a facilitar el diagnóstico y otras orientadas a su prevención.

En primer lugar, se evidencia la relación entre rendimiento académico previo (promedio de la nota de la escuela media) y abandono de titulación, en términos de nota de acceso a la universidad (Smith y Naylor, 2001; Montmarquette, Mahseredjian y Houle, 2001; Rodríguez, 2004; Di Pietro, 2006; Araque et al, 2009; Belloc, Maruotti y Petrella, 2010; Saldaña y Barriga, 2010; Broc, 2011; Rodrigo et al, 2012; Casaravilla et al., 2012; Esteban, Bernardo, Rodríguez, Núñez y Fernández, 2013). Así pues, es posible afirmar que un insuficiente rendimiento académico previo al ingreso en la institución universitaria aumenta el riesgo de abandono por parte de los nuevos estudiantes, razón por la cual se

hace recomendable realizar un seguimiento de aquellos alumnos cuyas calificaciones -tanto en la etapa previa al ingreso como en la prueba de acceso- sean bajas.

Matricularse en la universidad en forma tardía, una vez iniciado el periodo lectivo, sitúa a los estudiantes en una posición de desventaja frente al resto de la cohorte, pues además de no haberse beneficiado de las acciones de acogida en la universidad y en la propia titulación matriculada, supone la necesidad de acceder en solitario a aquellos contenidos abordados en clase de forma previa a su ingreso (Araque et al, 2009; Rodrigo et al., 2012). Es recomendable la aplicación de medidas compensatorias destinadas a aquellos alumnos cuya fecha de inserción en la titulación sea posterior al inicio del curso académico.

El grado de asistencia a clase confirma su relación con el fenómeno del abandono, teniendo mayores probabilidades de permanecer aquellos alumnos que asisten con regularidad (Braxton, Millem y Shaw, 2000; García, Alvarado y Jiménez, 2000; Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006; Iñigo, Ochoa de Erbe y Otxoa-Berrio, 2011). Por su parte, Casaravilla et al. (2012) califican esta variable como predictora del abandono de titulación. En relación con lo anterior Rodríguez y Herrera (2009) y Santos y Vallerado (2013) constatan la relación de esta variable con el rendimiento académico en la universidad. Razón por la cual se hace necesario fomentar la asistencia regular a clase y la participación activa en la misma, no solo de cara a prevenir el abandono de titulación sino también a mejorar el desenvolvimiento académico del alumnado. Además, la asistencia a clase favorece el establecimiento de relaciones entre los discentes con sus pares y con sus docentes, lo que según Tinto (1975) ejerce de factor amortiguador de otras variables influyentes en el fenómeno del abandono, por cuanto se facilita el apoyo al alumno. Es por ello que se recomienda una potenciación de la función tutorial en la docencia universitaria, relativa tanto a la tutoría de asignatura como a la tutoría de carrera.

Se ha constatado la relación entre rendimiento académico en las asignaturas del primer semestre o cuatrimestre de la carrera y el abandono. Montmarquette et al (2001) y Castaño et al (2004), afirman que el rendimiento académico en ese período juega un papel crucial en la decisión de continuar estudiando la titulación inicialmente matriculada. Casaravilla et al. (2012) por su parte considera que ese rendimiento es un indicador predictivo del abandono o del posterior desempeño académico (De Miguel, 2001; Goldenhersh et al., 2011). Willcoxson (2010) coincide con esta relación en su estudio en la Universidad de Melbourne y destaca el rol desempeñado por las interacciones sociales.

En el contexto español, Rodrigo et al (2012) analizan la capacidad predictiva de determinadas variables sociodemográficas y educativas en el abandono de la titulación de Psicología por parte de dos cohortes de estudiantes de nuevo ingreso. En este análisis, las variables de mayor peso son: sexo, modalidad de bachillerato, dedicación (tiempo completo o parcial), grado de preferencia de los estudios matriculados en la preinscripción, residencia familiar y nivel de estudios de los padres.

Castaño et al (2004) luego de analizar la cohorte de nuevo ingreso en 1996 en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia bajo modelos de riesgo proporcional, obtienen evidencia de la importancia conjunta de factores individuales, académicos, socioeconómicos e institucionales en la explicación y predicción del abandono de titulación.

Por último, un estudio de análisis multivariado de regresión logística realizado sobre 1276 alumnos ingresantes a la carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario, correspondientes a las cohortes 1994 a 2000, concluyó que un comienzo de la carrera a una edad mayor (edad de ingreso), padres con bajo nivel educativo (nivel de instrucción progenitores) y residir con los padres y hermanos (tipo de residencia) son características asociadas a la deserción en la universidad (Trevizán, Beltrán y Cosolito, 2009).

En cuanto al *factor institucional*, existen diversas cuestiones que requieren atención, como la demanda de mayor apoyo por una inadecuada formación de la escuela media; la necesidad de soporte

financiero para poder solventar la dedicación al estudio (ayudas estudiantiles, créditos y becas); la definición de políticas de admisión (selectivo, no selectivo); la información adecuada en tiempo y forma para elegir la carrera el grado; el conocimiento de las exigencias de la profesión; la creación de un ambiente institucional y de lazos afectivos con la universidad; la preparación de los profesores para la orientación y apoyo de los estudiantes; la duración de los estudios; las estrategias pedagógicas; las expectativas al egreso de la carrera en relación; entre otras.

Existe cierto consenso en que las posibilidades de retención de un estudiante en la educación superior se encuentran mediadas por el grado de integración académica y social (Tinto 1975), en otras palabras por el cumplimiento de las metas académicas y el desarrollo de relaciones de interacción e integración satisfactorias con el resto de los actores institucionales - estudiantes, docentes, no docentes, autoridades -, (Pineda y Pedraza, 2009:4).

En este plano son de importancia, además de aquellos factores exógenos que directa o indirectamente inciden sobre las causas de deserción (en particular la formación académica previa y el nivel socioeconómico de los estudiantes y sus familias), las condiciones y acciones endógenas de cada institución, como pueden ser:

- ✓ Las políticas de orientación vocacional.
- ✓ Las políticas explícitas de admisión.
- ✓ La existencia de planes de estudios flexibles y que faciliten el tránsito entre carreras con disciplinas afines.
- ✓ La adecuada organización de las asignaturas del primer año para estimular la vocación profesional y de años posteriores que faciliten el recorrido académico.
- ✓ Los incentivos para el cuerpo docente y no docente que promuevan la atención al estudiante y la calidad de la enseñanza.
- ✓ Las condiciones pedagógicas del cuerpo docente.
- ✓ Los cursos, talleres y tutorías enfocadas en los estudiantes con dificultades de aprendizaje y riesgo académico.
- ✓ Los mecanismos de tutorías grupales e individuales de docentes en las diferentes etapas del ciclo académico.
- ✓ La actuación de los alumnos de los últimos años como consejeros de alumnos ingresantes.
- ✓ La infraestructura, equipamiento, servicios y otros requerimientos adecuados al proceso de enseñanza.
- ✓ El desarrollo de actividades de integración y adaptación a la vida universitaria desde el momento mismo de la matriculación.
- ✓ Las políticas de apoyo económico a los estudiantes de menores recursos (becas, créditos, etc.) que posibiliten la continuidad de sus estudios.

EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES EN ESTRATEGIAS Y POLÍTICAS DE RETENCIÓN

Una serie de medidas preventivas han sido implementadas con el fin de reducir o minimizar la deserción por diferentes instituciones nacionales y extranjeras.

Unas tienen que ver con la *predicción temprana* de las situaciones de riesgo y se encuentra asociadas a la mejora de los *sistemas de registro de la información sobre el alumnado y la accesibilidad* a estos datos por parte del profesorado y las autoridades para definir estrategias de acción. Se requiere establecer la obligatoriedad de complementar la información necesaria y hacer de ella un insumo

accesible en tiempo y forma para la toma de decisiones del cuerpo docente y las autoridades correspondientes. En este sentido, es ilustrativa la *Aplicación para el Seguimiento Institucional del Abandono en el primer año* (ASIA) que la Universidad Politécnica de Madrid ha desarrollado (García, Blanco, Casaravilla, Castejón, Gonzalo, Mahilla, y Malinga, 2013). Otras, con acciones de intervención institucional, como las que proponen Swail et al (2003) en su modelo para evitar la deserción temprana, que focalizan en cinco áreas estratégicas: 1. Reclutamiento y admisión; 2. Ayuda financiera; 3. Servicios académicos; 4. Currícula e instrucción; y 5. Servicios estudiantiles.

Los instrumentos más frecuentemente utilizados en esas áreas estratégicas, como lo evidencian diferentes experiencias son:

a) *El fortalecimiento de los procesos de orientación y tutorización temprana de los alumnos:*

La disponibilidad de consejeros vocacionales y tutores que cuenten con el reconocimiento de estudiantes y docentes es una estrategia que la literatura internacional reporta como altamente exitosa (Martínez, 2009; Donoso et al 2013).

En función del momento en que se encuentre el estudiante, sus necesidades de orientación y tutorización también serán diferentes:

En la *etapa previa al ingreso* en la universidad los estudiantes requieren orientación para el diseño de su proyecto de vida, prestando especial atención a la elección vocacional y la planificación de su formación como parte necesaria pero no suficiente de ese proyecto (Esteban y Bernardo, 2014).

En la *etapa del ingreso y durante los primeros meses de cursado*, donde las acciones se encuentran destinadas a la recepción del alumno, su familiarización con el programa de estudio y los requisitos de la vida universitaria, es el momento para el fomento de los hábitos de asistencia a clase, la organización del tiempo y el entrenamiento en aquellas técnicas de estudio especialmente adecuadas para la titulación cursada, y el fortalecimiento de la orientación.

En la *etapa del desarrollo de los estudios*, donde los estudiantes requieren ayuda para afianzar sus competencias académicas y profesionales, así como conocer los diversos perfiles profesionales y salidas laborales que tienen a su alcance.

En la *etapa de finalización de los estudios*, los egresados requieren orientación para el establecimiento de itinerarios de post-graduación e inserción laboral.

b) *La implementación de diversas actividades académicas:*

El desarrollo de cursos previos durante el *primer año*, o bien integrados a los planes de estudio de las carreras, busca dejar instalados *apoyos de aprendizaje para estudiantes*, mejorando las técnicas de aprendizaje comprensivo, de lectura e instrucción adicional (cursos remediales). Formas de aprendizaje tendientes al diseño grupal, centrándose en exponer a los estudiantes a situaciones reales, donde lo relevante es adquirir la competencia y no la obtención de una calificación.

En estrecha relación con lo anterior, un grupo bastante menor de centros superiores de enseñanza impulsa también *iniciativas para estudiantes de primer año*, como seminarios para

ingresantes, comunidades de aprendizaje y otros apoyos en esta línea como el acompañamiento y tutoría de los estudiantes de cursos superiores.

Las *actividades co-curriculares* en los centros de enseñanza secundaria, con la participación de docentes de esos centros y de la institución de educación superior, es una estrategia que por un tiempo se creyó exitosa, pero que muestran resultados poco alentadores en el ámbito internacional; aunque en la Argentina se promociona enfáticamente en la actualidad desde las esferas gubernamental.

Programas de formación del profesorado. Se trata de las iniciativas más antiguas, de mayor difusión y cobertura, vinculadas a programas de pedagogía universitaria. En este plano, se identifican primero los cursos dirigidos a la formación didáctica de los docentes que no tenían formación pedagógica, y posteriormente se agregaron procesos formativos en técnicas de evaluación. Con el pasar del tiempo, estos cursos se estructuraron en programas sistemáticos, sean diplomados en esta materia o en pedagogía universitaria, varios de los cuales escalan posteriormente a programas de magister en este ámbito. No se conocen evaluaciones sistemáticas de estos procesos, asociadas a su impacto, ni tampoco se sabe de líneas de base que permitan generar comparaciones sólidas al respecto (Donoso et al, 2013).

Programas de compensación económica. Existen diferentes iniciativas destinadas al apoyo, soporte y/o compensación económica de los estudiantes:

Los *créditos*, por ejemplo, que en Chile comienzan a ser devueltos a partir del segundo año de egresado, pagando anualmente una suma equivalente al 5% del total de ingresos que haya obtenido la persona el año anterior, en tanto haya superado la línea del ingreso mínimo (retornos contingentes) con plazo máximo de cancelación a doce años.

Las *Becas de estudio/trabajo* que corresponden a contrapartes que los estudiantes deben cumplir con las universidades en diversos desempeños laborales, sea como ayudante de asignaturas, de investigación o de otro tipo de tareas, y que conforman la contraparte con la cual el estudiante paga el aporte que la universidad le entrega en alimentación, equipamiento u otros aportes.

Cómo afirman Donoso et al (2013: 159-169), Estos procesos apuntan a generar, fortalecer y desarrollar en los estudiantes la persistencia/ perseverancia, como atributo clave de la retención. La generación de un fondo de apoyo a las iniciativas de retención, implica solventar propuestas de soporte académico y financiero para la población en riesgo.

La combinación de los mecanismos de detección temprana de la población estudiantil en riesgo de deserción y la implementación coordinada de ambas estrategias (a) y (b) ha probado ser eficaz en la mejora de las tasas de permanencia en la universidad, como lo ejemplifica el caso de *Tiffin University* (Hanover Research, 2011:16).

No obstante, las estrategias e instrumentos comentados y su articulación y complementación admiten variadas combinaciones en las realidades de las unidades académicas concretas para enfrentar una problemática con factores determinantes heterogéneos y complejos que no admiten una fórmula única ni coyuntural para reducir sus perniciosos efectos.

REFLEXIONES FINALES

La problemática deserción/retención en la educación superior es un fenómeno mundial que se encuentra asociado a la expansión de la matrícula en la educación superior y que trae asociado un aumento en los índices de deserción, expresados con mayor intensidad en los primeros años de las carreras.

Esta es una realidad que debe ser atendida colocándola entre las prioridades de las agendas institucionales tanto públicas como privadas si se persigue el loable fin de mayor inclusión social con calidad académica.

Este problema no siempre es abordado por las instituciones de educación superior teniendo en cuenta que la complejidad y diversidad de causas o motivos que lo generan requiere de *estrategias que contemplen diversos instrumentos aplicados en forma simultánea y con continuidad en el tiempo*. No existen soluciones aisladas ni de corto plazo.

Las estrategias y acciones suelen estar orientadas en dos campos diferenciados pero articulados. El primero consiste en mecanismos de *detección temprana* de la población en riesgo, para lo cual resulta esencial un sistema de registros y de procesamiento de una información "adecuada" en tiempo real que se transforme en operativa en un plazo no superior al primer cuatrimestre de las carreras. El segundo campo es de *intervención*, una serie de acciones coordinadas sobre el universo detectado en riesgo en los planos de *integración socio/institucional* (que incluye el aspecto económico pero también relacional) y *académico*.

Estas acciones suelen orientarse a la definición vocacional, remediación de sus deficiencias y capacidades para enfrentar las exigencias de la educación universitaria, integración social e institucional, adecuación de capacidades pedagógicas y condiciones académicas de la institución, facilitación de las condiciones económicas para la continuidad de los estudios, entre otras.

Distintas instituciones han venido implementando una serie de instrumentos dentro de la amplia gama mencionada, en muchos casos en forma aislada y poco coordinada o implementados por corto tiempo. Es importante entender que se requiere *una política que incluya y coordine los distintos campos, estrategias e instrumentos y se mantenga en un período de tiempo considerable para poder evaluar sus resultados en forma adecuada*.

Las acciones e instrumentos deben considerar las diferentes fases o etapas por las que atraviesa el proceso de formación (pre-ingreso, ingreso, cursado de primeros años, trabajo final y proyección profesional) e identificar las áreas institucionales responsables de cada intervención estableciendo sus funciones y metas. A ello se agrega que algunos instrumentos constituyen un requisito para el conjunto institucional, mientras que otros pueden ser creados o administrados de acuerdo a la situación de cada carrera y la evolución de sus respectivos estados en materia de deserción/retención.

No obstante, en nuestro criterio dos cuestiones centrales que cabalgan entre el micro universo de las instituciones y el macro universo del sistema de educación superior no han tenido una consideración suficiente en el debate académico sobre la problemática deserción/retención, en el marco de una tendencia hacia el acceso masivo o universal en contextos con deficiencias de inclusión y formación de la escuela media.

Por una parte, la necesidad de una *reforma de los planes de estudios de las carreras con foco en el primer año*. Planes que contemplen para el primer año unas pocas asignaturas que den un panorama general de cierto campo disciplinar y que permita en una etapa posterior elegir la especificidad de una carrera dentro de ese gran campo, combinado a su vez con asignaturas que otorguen la vivencia de la práctica profesional de ese campo, y otra que fomente las capacidades de comprensión, razonamiento, fundamentación y escritura. Esto, claro está, sin extender la duración de las

carreras de grado, ya de por sí en muchos casos demasiado extensas, en una época en que las especializaciones y posgrados posibilitan una formación continua y permanente. Adicionalmente, es clave la elección para el dictado de estas asignaturas de los mejores docentes en cuanto a sus capacidades de comunicación y pedagógicas.

Por otra, estrechamente asociada a aquella, un *cambio conceptual en el proceso de evaluación de los primeros años de formación universitaria*, focalizando más en el proceso de adaptación a la vida universitaria, en la participación en la dinámica del aprendizaje y en la evolución y maduración intelectual del alumno, que en la información y los contenidos registrados y repetidos.

Entendemos que estas cuestiones constituyen un desafío estructural del sistema que implica abordar y superar obstáculos no sólo vinculados al debate académico sino también político, gremial, económico. Pero estamos convencidos que los grandes problemas no se resuelven con pequeñas soluciones, y que el comienzo de las mismas requieren un primer paso que consiste en abrir el debate.

BIBLIOGRAFÍA

1. Araque, F., Roldán, C. y Salguero, A. (2009). "Factors influencing university drop out rates". *Computers & Education*, 53, 563-574. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.03.013>.
2. Belloc, F., Maruotti, A. y Petrella, L. (2010). "How individual characteristics affect university students drop-out: a semiparametric mixed-effects model for an Italian case study". *Journal of Applied Statistics*, 00(0), 1-15.
3. Bernardo Gutiérrez, Ana Belén; Cerezo Menéndez, Rebeca; Núñez Pérez, José Carlos; Tuero Herrero, Ellian y Esteban García, María (2015). "Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención". *Revista Fuentes*, 16, junio, 63-84.
4. Braxton, J.M., Milem, J.M. y Shaw, A. (2000). "The influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory". *The Journal of Higher Education*, 71 (5), 569-590. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/2649260>.
5. Broc, M.A. (2011). "Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios". *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 171-185.
6. Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M. y Álvarez, P. (2006). "Un estudio transversal retrospectivo sobre la prolongación y abandono de estudios universitarios". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), 105-127.
7. Casaravilla, A., Del Campo, J. M., García, A. y Torralba, M. R. (2012). "Análisis del abandono en estudios de ingeniería y arquitectura en la Universidad Politécnica de Madrid". *II Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior*. 8-9 Noviembre. Porto Alegre, Brasil.
8. Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2004). "Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración". *Lecturas de economía*, 60, 39-66. MONOGRÁFICO
9. Centro de Estudios de Educación Argentina (Cea). (2015), Universidad de Belgrano, año 4, nº:40, octubre, Buenos Aires.
10. Centro de Estudios de Educación Argentina (Cea). (2016), Universidad de Belgrano, año 5, nº:46, abril, Buenos Aires.

11. Donoso, Sebastián; Donoso, Gonzalo y Frites Claudio (2013). "La experiencia chilena de retención de estudiantes en la universidad". *Ciencia y cultura*, n°: 30, pp.140-171.
12. Esteban, M. y Bernardo, A. B. (2014). "E-orientación: una metodología de orientación ubicua basada en la autorregulación del aprendizaje". En Ramiro, M.T. y Ramiro-Sánchez, T. (Comp.) *Libro de Actas del XI Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, Madrid.
13. Esteban, M., Bernardo, A. B., Rodríguez, L. J., Núñez J. C. y Fernández, E. (2013). *La influencia de la etapa previa al ingreso en la Universidad en el progreso académico del alumno universitario*. Centro de Investigação em Educação (Ed.) Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho.
14. De Miguel, M (2001). *Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
15. Di Pietro, G. (2006). "Regional Labour Market Conditions and University Dropout Rates: Evidence from Italy". *Regional Studies*, 40(6), 617- 630. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00343400600868770>
16. García, A., Blanco, J., Casaravilla, A., Castejón, A., Gonzalo, A., Mahilla, M. A. y Malinga, M. (2013). "Protocolo de calidad para la tasa de permanencia a un año en la Universidad Politécnica de Madrid". *III Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en educación superior*. 13-15 de noviembre de 2013, Méjico.
17. García, M. V., Alvarado, J. M. y Jiménez, A. (2000). "La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística". *Psicothema*, 12(2), 246-252.
18. García de Fanelli, Ana M. (2004). "Indicadores y estrategias en relación con el abandono y la graduación universitarios", en Marquís, C. *La Agenda Universitaria*, Buenos Aires, Colección Educación Superior, Universidad de Palermo.
19. García de Fanelli, Ana M. (s/f). "Acceso, abandono y graduación superior en la educación superior argentina", *Debate 5*, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), Unesco, Ilpes Buenos Aires, OEI. (<http://www.siteal.iipe-oei.org/debates/47/educacion-y-mercado-laboral>). Consultado 02/06/16.
20. García de Fanelli, Ana M. (2014). "Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina", *Revista Argentina de Educación Superior*, año 6, n°: 8, junio, pp. 9-38.
21. Gessaggi, V. y Ilinas, P. (2005), *Democratizar el acceso a la educación superior*, CIPPEC, Buenos Aires.
22. Goldenhersh, H., Coria, A. y Saino, M. (2011). "Deserción estudiantil: Desafíos de la Universidad pública en un horizonte de inclusión". *Revista Argentina de Educación Superior*, 3 (3), 96-120.
23. Hanover research (2011). *Predicting College Student Retention*. Disponible a 10 de febrero de 2015, en <http://www.algonquincollege.com/studentsuccess/files/2014/12/Predicting-College-Student-RetentionLiterature-Review-1.pdf>.
24. Iñigo, X., Ochoa de Eribe, I. y Otxoa-Berrio, L. M. (2011). "Análisis y estudio del abandono de los estudiantes universitarios". *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Madrid, 11 y 12 de julio de 2011.

25. Losio, Marta Susana y Macri, Alejandra (2015). "Deserción y rezago en la Universidad. Indicadores para la autoevaluación". *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, año 2, n° 3, noviembre, pp. 114-126.
26. Martínez, M. (2009). "La orientación y la tutorial en la Universidad en el marco del espacio europeo de educación superior". *Revista Fuentes*, 9, 78-97.
27. Montmarquette, C., Mahseredjian, S. y Houle, R. (2001). "The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection". *Economics of Education Review*, 20, 475- 484. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7757\(00\)00029-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7757(00)00029-7).
28. Pineda Báez, Clelia y Pedraza Ortíz, Alexandra (2009). "Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias estudiantiles", *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, n° 28, setiembre – diciembre, 1 - 30.
29. Rodrigo, M. F., Molina, J. G., García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2012). "Efectos de interacción en la predicción del abandono en los estudios de Psicología". *Anales de Psicología*, 28 (1), 113-119.
30. Rodríguez, J. (2004). *Tasas de éxito y fracaso académico universitario: Identificación y análisis de variables psicoeducativas*. Disponible a 18 de julio de 2012, en www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Rodríguez.pdf.
31. Rodríguez, C. y Herrera, L. (2009). "Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura". *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 1-13.
32. Saldaña, M. y Barriga, O. A. (2010). "Adaptación de un modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción," Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 16 (4), 616-628.
33. Sánchez, J. (2014). *Modelos predictivos para el estudio del abandono en centros universitarios*. (Trabajo Fin de Grado, Universidad Politécnica de Madrid). Disponible a 2 de febrero de 2015 en http://oa.upm.es/31205/1/PFC_JESUS_SANCHEZ_SANTAMARIA.pdf.
34. Santos, M. V. y Vallerado, E. (2013). "Algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas". *Universitas psychologica*, 12 (3), 739-752.
35. Smith, J. P. y Naylor, R. A. (2001). "Dropping out of university: a statistical analysis of the probability of withdrawal for U.K. university students". *Journal of Royal Statistical Society*, 164(2), 389-405. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-985X.00209>.
36. Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). (2015). *Anuario 2012*. Departamento de Información Universitaria. Ministerio de Educación de la República Argentina, Buenos Aires.
37. Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, winter 1975, 45(1), 89-125. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543045001089>.
38. Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.), Chicago, University of Chicago Press.

39. Trevizán, A. L., Beltrán, C. y Cosolito, P. (2009). "Variables que condicionan la deserción y retención durante el trayecto universitario alumnos de carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Rosario". *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, 1, 85-95.

40. Swail, W.; Redd, K y Perna, L. (2003). "Retainning Minority Students in Higher Education: A framework for succes. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 30(2), Adrianna J. Kezar , series editor. San Francisco.

41. Willcoxson, L. (2010). "Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: a semester-by-semester investigation". *Higher Education Research & Development*, 29 (6), 623-639. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2010.501071>