



Por el futuro de la juventud, una apuesta por la Educación

Disminuyamos el Abandono en la Educación Superior

Este proyecto ha sido financiado con la ayuda de la Unión Europea.
Los contenidos son responsabilidad de sus autores y de ningún modo
debe considerarse que refleja la opinión oficial de la Unión Europea.
<http://ec.europa.eu>



INDICE

Proyecto GUIA

- Presentación
- Objetivos y Lineas de acción
- Escenario sobre el abandono
- Agentes Interesados
- Difusión y sostenibilidad del Proyecto

Resultados GUIA

- Marco conceptual sobre el abandono
 - Síntesis del Marco Conceptual
 - Hipótesis y Matriz de operacionalización de variables
 - Diagrama conceptual básico del abandono
 - Concepto y Tipología sobre el Abandono
- Sondeo de opinión sobre el abandono
 - Informe Encuesta Opinión 2012
 - Cuestionario Online
- Encuesta Internacional sobre el abandono en la educación Superior
 - Cuestionarios online
 - Normas de aplicación

- Red de Mentoría en Latinoamérica

¿Qué es la mentoría?

Informe de los talleres impartidos

- Conferencias Nacionales e Internacionales de ALFA_GUIA

Relatorio Workshop Aveiro

Relatorio workshop Lisboa

Primer Encuentro sobre el Abandono en la Educación en Nicaragua

PROYECTO GUIA

PRESENTACIÓN

El abandono de los estudios universitarios, antes de llegar a su finalización, es un fenómeno generalizado. Según datos de la Unesco, la OCDE o el Banco Mundial, el abandono de los estudios en la Enseñanza Superior alcanza tasas en torno al 40% repercutiendo muy negativamente en el desarrollo económico y social de los países, especialmente de los que se encuentran en vías de desarrollo.

Paradójicamente, a pesar de su importancia social, personal y económica, apenas existen programas Ministeriales o Institucionales orientados específicamente a reducir el abandono en la Enseñanza Superior, posiblemente debido a la complejidad del mismo.

Se propone una estrategia integral basada en cuatro líneas de actuación: Conocer mejor sus causas para poderlo predecir, evaluar y difundir buenas prácticas, integrarlas en los programas institucionales de mejora y comprometer a los diferentes agentes involucrados.

Este es el camino marcado por el desarrollo del Proyecto GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono) que aquí se resume.

Ficha Técnica del Proyecto:

Nombre del Proyecto	<i>GUIA- Gestión Universitaria Integral del Abandono</i>
Convocatoria de las Propuestas	<i>ALFA III – 2ª Parte</i>
Código del Proyecto	<i>DCI-ALA/2010/94</i>
Coste total de la Acción	<i>1.519.601,00 euros</i>
Inicio del proyecto	<i>5 de Enero de 2011</i>
Duración del proyecto	<i>3 años</i>
Proyecto Conjunto	<i>14 Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina, 6 IES en la Unión Europea y 1 Entidad Colaboradora</i>

OBJETIVOS Y LINEAS DE ACCIÓN

El Objetivo Específico del Proyecto “GUIA” es contribuir a la reducción de los índices de abandono en la Educación Superior mediante el trabajo cooperativo de una Red de Instituciones Educativas constituida para tal fin.

Ello contribuirá a los siguientes objetivos generales:

- Mejorar la eficiencia de las inversiones en Enseñanza Superior.
- Mejorar las expectativas de éxito académico en la Enseñanza Superior para los estratos sociales menos favorecidos.
- Fortalecer las relaciones entre Instituciones de Educación Superior de América Latina y Europa.

En coherencia con los objetivos perseguidos, las líneas de desarrollo del proyecto se concretan en las cuatro siguientes:

- Mejora del conocimiento de los tipos, causas y costes del abandono universitario.
- Recopilación, generación, evaluación y difusión de medidas eficaces para la reducción del abandono.
- Implementación de programas institucionales vinculados a los sistemas internos de calidad.
- Impulso del trabajo cooperativo en una Red de Instituciones de Enseñanza Superior en conexión y colaboración con otras instituciones educativas.

RESUMEN DE OBJETIVOS

En coherencia con los objetivos, generales y específico, definidos para la Acción “GUIA”, en el desarrollo de esta se formulan los siguientes objetivos operativos, relacionados más estrechamente con los resultados alcanzables. Los objetivos operativos son los siguientes:

Objetivo 1: Desarrollo de un conocimiento más rico y profundo de los tipos, causas y costes de la deserción estudiantil universitaria.

La consecución de este objetivo contribuirá a que las autoridades académicas tengan, en sus diferentes niveles, un conocimiento más completo y exacto del problema de la deserción estudiantil en el ámbito la Enseñanza Superior en sus tres dimensiones:

- Tipos de abandono, en función de sus niveles de desvinculación con la Institución y los estudios iniciados.
- Causas o factores del abandono.
- Efectos y costes asociados a los diferentes perfiles de abandono.

También facilitará y sistematizará el acceso a las diferentes políticas públicas y documentos relevantes sobre el

tema.

La consecución de este resultado será medido por el grado de cumplimiento de los siguientes logros parciales:

- 1.1 Elaboración de un documento con información de la situación en cada uno de los 16 países participantes y un estudio comparado de las políticas públicas de los mismos.
- 1.2 Generación de un repositorio con los estudios y trabajos de investigación sobre la deserción estudiantil realizados a nivel mundial, antes y durante el desarrollo de la Acción, como resultado de las experiencias desarrolladas en esta y la revisión documental desarrollada en la misma.
- 1.3 Desarrollo de un conjunto de instrumentos de recogida de datos, junto a los procedimientos necesarios para su correcta aplicación, que permitan recoger información objetiva y subjetiva y medir con fiabilidad y validez suficiente las dimensiones relativas a la deserción estudiantil.
- 1.4 Generación de un banco de datos (con más de 10.000 registros obtenidos mediante los instrumentos desarrollados) que, respetando las leyes de confidencialidad y protección de datos, esté disponible a futuros investigadores y pueda dar sostenibilidad a este resultado de la Acción.
- 1.5 Definición de un modelo de predicción del riesgo de abandono de los estudiantes que contemple los efectos de los distintos factores socioeconómicos, personales, curriculares, académicos e institucionales sobre la probabilidad de que un estudiante abandone los estudios antes de su finalización. Este resultado se materializará en el correspondiente documento que contenga el modelo, su justificación y su aplicación a los casos prácticos.
- 1.6 Elaboración de un documento-propuesta que incluya un glosario de términos y un modelo sobre cómo tratar, de forma comparable, la información relativa a la deserción.

Objetivo 2: Incremento de la eficacia y eficiencia de los esfuerzos e inversiones realizadas para mejorar la permanencia de los estudiantes

Este resultado es complementario al anterior y supondrá que, como resultado de la Acción “GUIA”, habrá más recursos, estarán más próximos a los usuarios (IES) y mejor documentados. También se dispondrá de referencias de otros usuarios con los que compartir dudas, experiencias y buenas prácticas.

Los elementos con los que alcanzar este resultado son los siguientes:

2.A- ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

Sin perder la perspectiva del enfoque integral con el que actuar frente al abandono, se crearán grupos de trabajo centrados en cuatro ámbitos de actuación:

1. Acceso: Actuaciones dirigidas a la colaboración con los niveles previos de la Enseñanza Superior con el fin de mejorar la información y formación con la que acceden los estudiantes. Los resultados tangibles de esta actuación serán:

- Acc_1: Documentos para cada tipo de estudios (la granularidad dependerá

del área temática) que proporcionen información, al menos, sobre perfiles de acceso, contenidos curriculares, índices de éxito y ejercicio de la profesión.

- Acc_2: Material docente que facilite la transición entre niveles de estudios, ofertado a través de Internet.
- Acc_3: Pruebas on line de diagnóstico y orientación para el acceso a la Enseñanza Superior.
- Acc_4: Talleres de capacitación para profesores de enseñanzas previas.

2. Integración: Actuaciones dirigidas a los primeros meses de estancia del estudiante en Estudios Superiores. Los resultados tangibles de estas actuaciones serán el número de buenas prácticas aportadas por las IES socias en relación a:

- Int_1 : Sistemas de acogida.
- Int_2: Sistema de “Mentorías”.
- Int_3: Planes de compensación para gestionar la diversidad de perfiles y las carencias de cada grupo de ellos.
- Int_4: Sistema de transferencia y reconocimiento de créditos entre titulaciones y universidades del mismo o diferente país.

3. Planificación de las enseñanzas: Actuaciones dirigidas a la flexibilización de la estructura de estudios y cambio metodológico. Los resultados tangibles de estas actuaciones serán el número de Instituciones participantes y el número de buenas prácticas aportadas en relación a:

- Plan_1: Atención a los estudiantes que compatibilizan estudios con trabajo con especial atención a la oferta de estudios a “tiempo parcial” y a la formación mediada por Internet.
- Plan_2: Uso de metodologías que faciliten el sentimiento de comunidad del estudiante y estimule su motivación.
- Plan_3: Aumento de la movilidad estudiantil con itinerarios alternativos y opciones intermedias de salidas académicas con validez profesional.
- Plan_4: Ubicación de los diferentes tipos de materias en el curriculum (especialmente de primer curso) y control de asignaturas “cuello de botella”.

4. Entorno: Actuaciones dirigidas especialmente a ofrecer alternativas para reducir el efecto de los factores sistémicos del abandono. Dado que la actuación sobre este tipo de factores puede ser ajena a las Instituciones Universitarias (condiciones de acceso, sistemas de becas, políticas de financiación por contrato programa,...), los resultados previstos de estas actuaciones serán de doble carácter:

- Ent_1: Documento de reflexiones sobre las políticas públicas (complementario al logro descrito en el Resultado anterior “1.1”).
- Ent_2: Propuestas de estrategias de adaptación de las Instituciones de Enseñanza Superior a las condiciones del entorno.

2.B- TRANSFORMACIÓN DE LA INFORMACIÓN SOBRE DESERCIÓN EN CONOCIMIENTO SOBRE LA MISMA.

La generación, difusión y promoción de experiencias y guías de actuación para mejorar la permanencia de los estudiantes debe realizarse bajo el criterio de primar la calidad frente a la cantidad. La información que se recolecte puede ser muy amplia y producir saturación e ineficacia si no se ordena, evalúa, documenta y difunde con cierto orden, es decir, se debe pasar de la información al conocimiento mediante los logros parciales que se detallan a continuación:

- 2.1. Elaboración de un documento en el que se describa un sistema de evaluación de buenas prácticas.
- 2.2. Generación de un Ebook conteniendo las experiencias desarrolladas en cada una de las Instituciones que formen la RIO
- 2.3. Construcción de un repositorio de aquellas prácticas que evidencien buenos resultados, de acuerdo al sistema de evaluación establecido.
- 2.4. Documentación de dichas experiencias para su inclusión en la base de conocimientos, con atención al contexto en el que se producen, los resultados que se obtienen, las inversiones necesarias, los problemas encontrados, los instrumentos desarrollados, etc.
- 2.5. Propuestas para promover la generación, búsqueda y selección de nuevas ideas que, aunque no estén aún desarrolladas puedan ser útiles para mejorar la situación actual..La medida del logro será el número de propuestas

2.C- CREACIÓN EN LAS INSTITUCIONES QUE PARTICIPEN EN LA ACCIÓN DE EQUIPOS Y GRUPOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (GIE) ORIENTADOS A LA APLICACIÓN Y DESARROLLO DE BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE SU INSTITUCIÓN.

GIE: Tanto en Instituciones que tengan ya establecida la convocatoria interna de Proyectos de Innovación Educativa y estructuras de grupos de Innovación educativa, como en las que aún no lo tengan, se fomentará y en su caso se financiará la puesta en marcha de actuaciones cuya línea prioritaria sea la aplicación y desarrollo de las recomendaciones de los grupos de trabajo que evalúen las buenas prácticas.

Objetivo 3. Elaboración de programas institucionales de mejora de la permanencia.

La incorporación de un conjunto de medidas orientadas a reducir el abandono es un primer paso necesario pero no suficiente para alcanzar el objetivo específico que pretende la Acción "GUIA".

La medida de resultados en términos de mejora de tasas de eficiencia y abandono no es significativa si sólo se contemplan los datos obtenidos en los tres años que dure la Acción "GUIA". Estos son importantes, pero aún lo serán más los que se obtengan con los procedimientos establecidos para dar continuidad a dichas medidas en un contexto de mejora continua.

Este resultado se fundamenta en los dos anteriores, en la medida que deberá hacer uso de los instrumentos de análisis y de la aplicación de medidas paliativas y se puede formular en los siguientes términos:

"Finalizado el período previsto de la Acción, cada Institución socia dispondrá de un programa de actuación y análisis y caracterización del problema de abandono, la recogida de información y la toma de decisiones. Dicho

procedimiento deberá incluir como elemento esencial la mejora continua del mismo y un sistema de seguimiento a través de un cuadro de mando”.

La consecución de este resultado será medida por el cumplimiento de los siguientes logros específicos:

- 3.1. Realización de un documento de análisis de los sistemas de garantía interno de calidad de las Instituciones y países participantes.
- 3.2. Establecimiento, si procede, del marco institucional de calidad en el que encuadrar los programas de actuación contra el abandono.
- 3.3. Especificación de modelos genéricos de procedimiento y protocolo para la elaboración de programas institucionales de actuación que tengan como objetivo el incremento de la permanencia.
- 3.4. Establecimiento de un conjunto de indicadores y criterios de evaluación y análisis de la eficacia de las acciones emprendidas, y de su impacto en la disminución del abandono.
- 3.5. Implementación de las bases procedimentales para garantizar la viabilidad y sostenibilidad de las políticas y planes implantados y su integración en la gestión propia de cada institución.

Objetivo 4.- Extensión e impacto en el entorno social.

Siendo la Red de Instituciones Socias amplia y el número de estudiantes beneficiarios representativo, otro resultado importante de la Acción es su impacto externo, tanto en las Instituciones de Enseñanza Superior de la región latinoamericana como en otros ámbitos educativos. Los logros específicos asociados a este resultado son:

- 4.1 Apertura de un portal Web que sea una referencia internacional (multilingüe, pero especialmente en español, portugués e inglés) en tomo al abandono de estudiantes de Enseñanza Superior y que sea vehículo para la difusión de los documentos descritos en los resultados anteriores. El número de usuarios y de accesos será un indicador de logro. Así mismo deberá de ser un elemento de comunicación a través de la apertura de Foros y de otros recursos de cooperación social soportados en la Web 2.0. Este portal estará diseñado en su estructura, contenido y formato de manera que tenga índices elevados de localización a través de los buscadores más extendidos.
- 4.2 Presencia en los Congresos y Revistas educativas de mayor impacto a los que se enviará una selección de los documentos descritos en los resultados anteriores. Se establece un indicador mínimo de 10 Congresos Internacionales y 10 Artículos en revistas de impacto.
- 4.3 Elaboración de un boletín electrónico del Proyecto en el que se recojan los avances y las noticias relevantes. La periodicidad de este boletín será semestral.
- 4.4 Programación de una parte pública en los encuentros anuales de la Red. En esta parte pública se dará voz a otras instituciones con el fin de enriquecer la visión de la Acción y servirá de resonancia de los trabajos realizados y objetivos perseguidos. El formato de la parte

pública tendrá una estructura próxima al “Taller” con conferencias invitadas y publicación de “Poster”, con posibilidad de algunas sesiones en paralelo de presentación de comunicaciones.

4.5 Apertura de la Red a la participación activa de otras Instituciones, dándoles acceso a zonas reservadas del portal e involucrándoles en la aplicación de los instrumentos generados, la implementación de las medidas evaluadas y la elaboración de programas institucionales. Para dar entidad y reforzar el sentido de pertenencia a un proyecto común se creará la Red de Instituciones y Organismos (RIO) formada por las Instituciones socias y otras IES ajenas inicialmente al proyecto, siendo la dimensión alcanzada por la RIO un indicador de logro.

4.6 Fomento del trabajo cooperativo, no solo entre las Instituciones socias sino también con otras Instituciones, como medio para enriquecer las actuaciones previstas. En concreto se crearán dos tipos de comunidades:

4.6.1 Comunidad de aprendizaje integrada por profesores, padres de familia y estudiantes, motivada para apoyar a los bachilleres en su ingreso y permanencia en las Instituciones de Educación Superior.

4.6.2. Comunidad de usuarios en torno a medidas específicas de actuación para la mejora de la permanencia. Estas comunidades agrupadas en torno a experiencias comunes encontrarán en esta Acción medios para enriquecerse mutuamente

A través de la creación de estas comunidades y de la propia RUO se posibilitará la sostenibilidad de los objetivos de la Acción, más allá de la duración y alcance inicial de ésta.

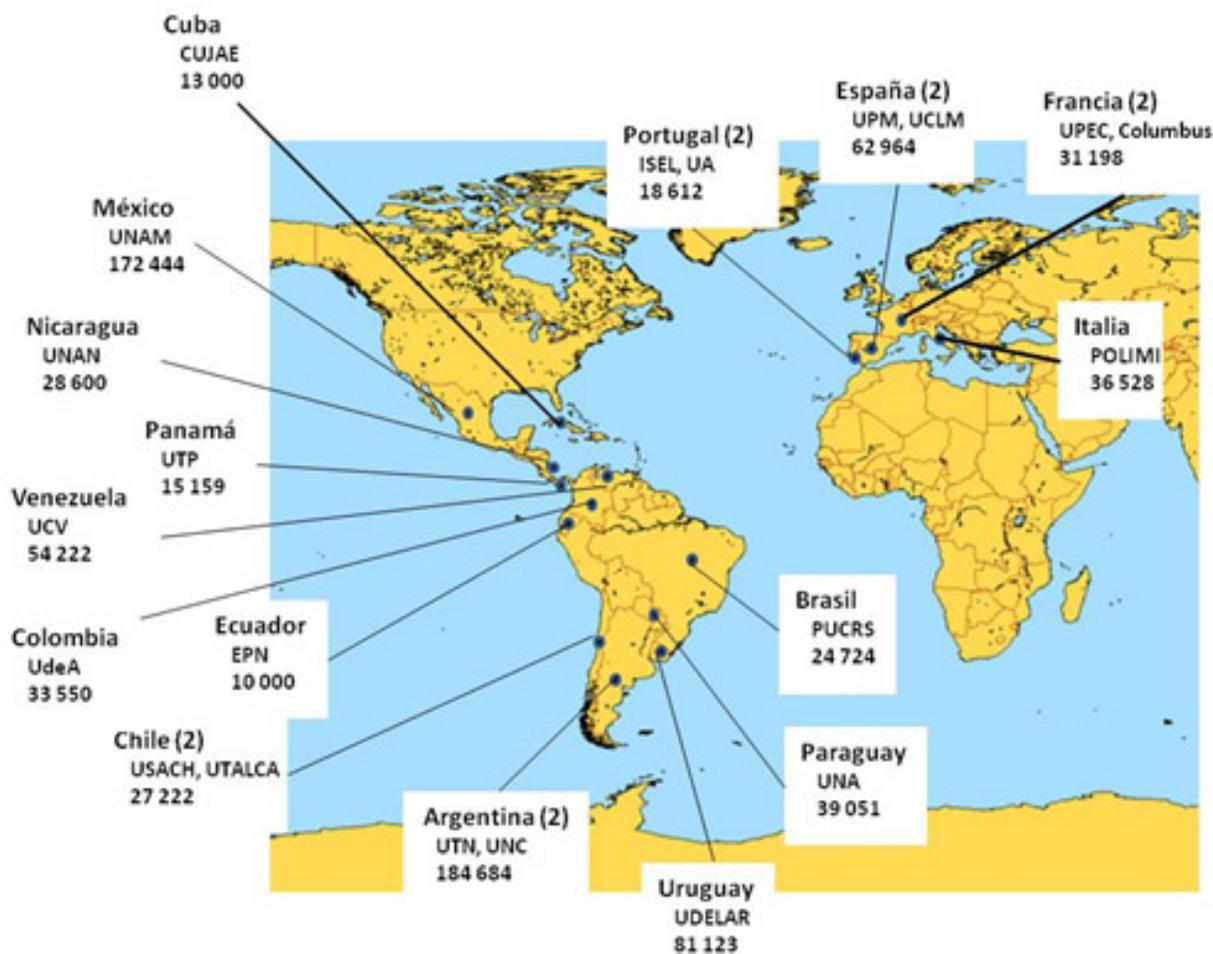
ESCENARIO SOBRE EL ABANDONO

Inicialmente y con carácter prioritario, no exclusivo, las acciones y actividades que se desarrollen e impulsen desde el Proyecto GUIA, lo harán en el seno de las IES socias del mismo. Con posterioridad serán difundidas y desarrolladas en otras IES y Organismos que muestren su interés por las mismas.

Para el desarrollo del proyecto, una acción nuclear es la constitución de una Red de IES, formada en primera instancia por las instituciones socias del primero.

Los socios del Proyecto GUIA

En la figura se indican las IES socias, los países a los que pertenecen y el número aproximado de estudiantes en cada una de ellas. También se señala la presencia de la asociación Columbus, incorporada en el Proyecto GUIA como entidad colaboradora. Por tanto, GUIA cuenta con la participación de 20 IES, de las que dos son de carácter privado y el resto público, además de la Asociación Columbus, diseminadas por 12 países de América Latina y cuatro europeos.



Cabe señalar dos características del Proyecto GUIA asociadas a sus socios. La dispersión de estos y las dos zonas de agrupación de los mismos, América Latina y Europa. Estas dos características condicionan el desarrollo de la actividad en el proyecto GUIA, hasta el punto de generar determinadas estructuras organizativas en torno a las tareas del mismo y de medios de comunicación para coordinación de las actividades de los socios.

Las IES socias del proyecto GUIA son las siguientes:

- Universidad Politécnica de Madrid (UPM) - España - COORDINADORA
- Universidad de Castilla la Mancha (UCLM) - España
- Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL) - Portugal
- Universidad de Aveiro (UA) - Portugal
- Universidad de París XII (UPEC) - Francia
- Politécnico de Milán (POLIMI) - Italia
- Universidad Tecnológica Nacional (UTN) - Argentina
- Universidad Nacional de Córdoba (UNC) - Argentina
- Pontificia Universidade Católica Rio Grande do Sul (PUCRS) - Brasil
- Universidad de Santiago de Chile (USACH) - Chile
- Universidad de Talca (UTALCA) - Chile
- Universidad de Antioquia (UdeA) - Colombia
- Instituto Politécnico J.A. Echeverría (CUJAE) - Cuba
- Escuela Politécnica Nacional (EPN) - Ecuador
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) - México
- Universidad Autónoma de Nicaragua (UNAN) - Nicaragua
- Universidad Tecnológica de Panamá (UTP) - Panamá
- Universidad Nacional de Asunción (UNA) - Paraguay
- Universidad de la República (UDELAR) - Uruguay
- Universidad Central de Venezuela (UCV) - Venezuela

A estas instituciones hay que añadir la institución colaboradora Asociación Columbus.

La población estudiantil directamente relacionada con el Proyecto GUIA

El conjunto de las IES socias del proyecto GUIA reúne a más de 800.000 estudiantes, distribuidos entre las primeras de la siguiente manera (número de IES por su tamaño):

- Muy grande (más de 75.000 estudiantes): 3
- Grande (entre 50.000 y 75.000 estudiantes): 2
- Mediano (entre 25.000 y 50.000 estudiantes): 7
- Reducido (entre 10.000 y 25.000 estudiantes): 5
- Pequeño (menos de 10.000 estudiantes): 3

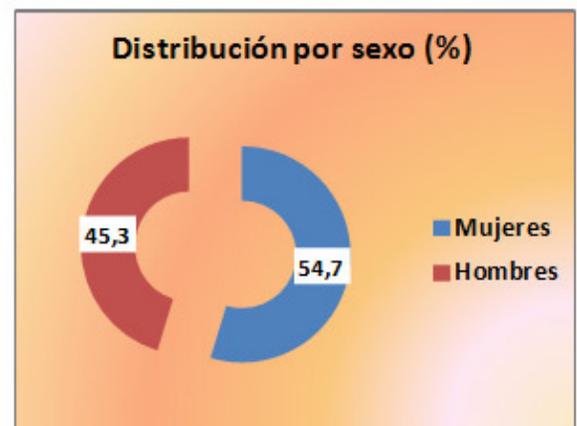
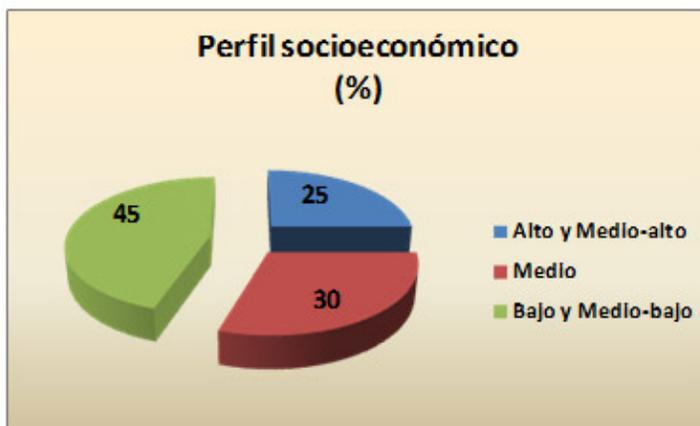
En esta población estudiantil cabe citar las características siguientes que resultan relevantes para el Proyecto GUIA:

- Hay un grupo significativo de estudiantes que siguen sus estudios superiores a distancia (30183, pertenecientes a 6 Instituciones diferentes).
- También es de destacar el alto nivel de uso de Internet en la enseñanza realizada en el conjunto de las IES (más del 50 % de las materias se imparten con su ayuda).
- Un factor que se ha tenido en consideración, por su potencial desigual incidencia en el abandono estudiantil, es la diversidad de estudios y áreas temáticas presentes en los so-

cios. La siguiente tabla el desglose porcentual de la población estudiantil que da una idea de esta diversidad.

Áreas Temáticas	Distribución de los estudiantes (%)
Ciencias de la salud	18,23
Artes y Humanidades	18,76
Ciencia y Tecnología	30,91
Ciencias Sociales y Jurídicas	32,10

- El perfil socioeconómico de la población estudiantil se da a continuación, así como la distribución por sexo.



Las características que se han destacado, son consideradas potencialmente relacionadas con el abandono: Estas relaciones serán analizadas en los estudios previstos en el desarrollo del Proyecto GUIA.

La metodología de desarrollo del proyecto GUIA y la organización de la actividad

La metodología de gestión del proyecto GUIA se asienta en dos principios: liderazgo y participación.

La organización de la actividad y la gestión del proyecto corren paralelas. La primera se basa en la participación de los miembros en Grupos de trabajo Transversales (GT), liderados cada uno de ellos por el representante de una IES, que asume la coordinación de las personas involucradas en los mismos. Tanto unos, los líderes de GT, como otros, los participantes en las tareas, asumen su compromiso con el proyecto GUIA libremente, lo que les predispone a una colaboración espontánea que se intensifica con el desarrollo del mismo.

La gestión del proyecto presenta un desafío importante derivado de la dispersión geográfica de los socios y su diversidad cultural (las IES son muy diversas y cada cual tiene su propia dinámica organizativa y funcional). Además del entramado de participantes que supone la existencia de los Grupos de trabajo, en la organización del proyecto se cuenta con la coordinación general de un Equipo de Dirección formado por cinco socios, y desarrollada con la ayuda de una comunicación continua a través de diferentes medios (videoconferencia, e-mail, teléfono, portal web del proyecto, etcétera).

AGENTES INTERESADOS

Instituciones de Enseñanza Superior (IES)

Son los agentes con mayor conocimiento del problema y quienes deben implementar y promover las principales medidas para reducir sus efectos negativos.

Autoridades educativas

Responsables ante la sociedad del coste humano y económico, derivado de la deserción estudiantil, de las deficiencias de los procesos de acceso a la universidad, de la desadaptación e insuficiencia de la política de becas, de los medios públicos de información, de la financiación de recursos para facilitar la integración en la universidad y, en definitiva, de las políticas educativas. Son, por tanto, uno de los grupos de interesados de mayor importancia.

Profesorado de enseñanzas universitaria y previas a la universidad

Este agente se interesa por el tema del abandono universitario porque contribuye a la base sobre la que se asienta el fracaso o éxito del estudiante en la Universidad. Su labor como orientadores de los estudiantes en distintas fases de la formación de los universitarios, desde la temprana fase de elección de estudios, hasta la dilatada actividad de aprendizaje durante la etapa universitaria, parece tener una influencia significativa en la actitud del estudiante ante sus los estudios universitarios. También, la preparación del estudiante en la enseñanza media, donde el profesor es pieza fundamental, parece tener una correlación notable con el abandono de los estudios.

Empleadores

Constituyen un grupo de interés en tanto que es el colectivo social principal generador de puestos de trabajo (en los que la cualificación, la edad de incorporación y la motivación son tres factores que se ven alterados por el abandono estudiantil) y, a través de ellos, contribuir a la riqueza de la región y/o país.

Estudiantes de enseñanza superior

El Grupo diana del Proyecto GUIA es el de los Estudiantes universitarios. Es el colectivo directamente afectado, en torno al que se desenvuelven otros grupos de interés como pueden ser los padres y familiares, amigos, etcétera.

Dentro de este colectivo, el grupo de estudiantes económicamente menos favorecido o en circunstancias especiales de exclusión social discriminatoria, es de particular interés por resultar manifiestamente más vulnerable.

DIFUSIÓN Y SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO

Una de las características del Proyecto GUIA es su dispersión geográfica, a la que hay que añadir la diversidad cultural y el número notable de IES. Las actividades planteadas en este proyecto, así como las que se han ido desarrollando, requieren de la colaboración, compromiso y cooperación de los socios.

Por otra parte, el Proyecto fue concebido con un alto nivel de sostenibilidad. Las acciones emprendidas deben permanecer en el tiempo más allá del periodo de duración del Proyecto GUIA y deben alcanzar a otras IES no incluidas como socios del proyecto. Esto es sostenibilidad en el tiempo y difusión en el espacio, dos características deseables. Con este propósito se lanzaron una serie de acciones que se describen brevemente.

Construcción de un portal en Internet.

La construcción del portal ALFA-GUIA ha proporcionado al Proyecto GUIA mayor cohesión entre los socios y mejores comunicaciones entre los mismos.

El portal se ha concebido como un espacio estructurado, donde cada una de las partes ofrece formas distintas de relación, comunicación y colaboración entre los visitantes y socios del proyecto. Cada una de ellas con vida propia y diferenciada, aunque relacionada con el resto.

Dentro de la estructura del portal hay un espacio, restringido a los socios del proyecto GUIA, destinado a zona de trabajo, en el que se intercambian y elaboran documentos, se coordinan actividades y se debate en los foros creados “ad hoc” en el desarrollo del trabajo de los GT.

Este espacio está adaptado al trabajo cooperativo y se estructura de forma adaptada a la propia organización del proyecto GUIA, con herramientas y aplicaciones que faciliten la colaboración, basado en la aplicación web Moodle. Cada grupo de trabajo transversal cuenta con recursos propios y separados del resto, de forma que los desarrollos, investigaciones y documentos que elabora son reservados al grupo, hasta que se difunden al ámbito del proyecto GUIA cuando alcanzan el grado de madurez apropiado.

Celebración de Conferencias anuales extendidas a todo el sector interesado

Una actividad aglutinante y con capacidad para proporcionar difusión, continuidad y sostenibilidad a las acciones que nazcan del proyecto GUIA es, sin duda, la celebración de conferencias, con carácter anual y sede itinerante en diferentes IES socias, donde se trate del tema central del proyecto: el abandono estudiantil antes de concluir los estudios. Esta es una iniciativa con vocación de continuidad más allá de la duración del Proyecto GUIA, lo que supone cierta garantía de sostenibilidad de la Acción.

En el Proyecto GUIA hay planificadas tres Conferencias anuales a celebrar en tres IES diferentes de América Latina. Estos encuentros tienen como objetivo fundamental reunir a profesores, gestores de la educación y estudiantes de países de América Latina y de Europa, interesados en el conocimiento y corrección del abandono académico en la Enseñanza Superior.

Se trata, por tanto, de crear un lugar de encuentro de expertos en educación superior donde compartir ideas, experiencias y estrategias para reducir el abandono de los estudiantes y mejorar la eficacia de las IES en su labor formativa.

INICIO OBJETIVOS ORGANIZACIÓN SEDE PROGRAMA COMUNICACIONES GALERIA DE FOTOS



Una cita por la educación y contra el abandono

Esta conferencia sobre el abandono en la educación superior surge de la convocatoria conjunta de veinte universidades de diez y seis países.

El encuentro tiene como objetivo fundamental reunir a profesores, gestores de la educación y estudiantes de países de América Latina y de Europa, preocupados por los aspectos relacionados con el abandono académico en la Enseñanza Superior, sus causas y las posibles iniciativas que se pueden adoptar, de forma realista para la mejora de los índices de permanencia de los estudiantes.

El congreso se realiza el 17 y 18 de Noviembre de 2011
Sede: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
Para más información puede escribirnos a: alleguia@sec.upm.es

El contenido incluido en el portal es responsabilidad exclusiva de sus autores y en modo alguno debe considerarse que refleja la posición de la Unión Europea.

Líneas Temáticas

-  El Abandono en la Educación Superior
-  Buenas prácticas para favorecer el acceso e integración de los estudiantes en la educación superior
-  Buenas prácticas en las políticas educativas y en el diseño y desarrollo de planes de estudio.

[ver más detalles](#)



La primera Conferencia se celebró en Managua los días 16 y 17 de Noviembre de 2011,

Asistieron a la Conferencia 167 personas provenientes de distintos países.

País	Nº participantes	%
Argentina	10	5,99
Bolivia	2	1,20
Brasil	9	5,39
Chile	9	5,39
Colombia	7	4,19
Costa Rica	1	0,60
Cuba	2	1,20
Ecuador	3	1,80
El Salvador	1	0,60
España	5	2,99
Francia	1	0,60
Guatemala	4	2,40
Honduras	4	2,40
México	3	1,80
Nicaragua	84	50,30
Panamá	9	5,39
Paraguay	3	1,80
Portugal	2	1,20
Uruguay	5	2,99
Venezuela	3	1,80
TOTAL	167	100,00

Celebración de encuentros entre los socios del Proyecto GUIA

Si uno de los riesgos del Proyecto GUIA radica en la dispersión de los socios y el elevado número de los mismos, parece evidente que una estrategia frente al mismo sea la comunicación frecuente y planificada entre los primeros desde los inicios del Proyecto GUIA. Esta comunicación se ha materializado en Asambleas Plenarias anuales, Reuniones de trabajo organizadas por Grupos de Trabajo y Reuniones del Comité de Dirección.

- Asambleas Plenarias anuales

Aunque la comunicación entre los socios del Proyecto GUIA se ha venido desarrollando de forma satisfactoria con la celebración de reuniones en Internet, mediante videoconferencias, intercambio de correos electrónicos y conversaciones telefónicas, entre otros, se preveía necesario celebrar anualmente una Asamblea Plenaria de todos los socios del Proyecto GUIA, en la que los intercambios de información, coordinación de actividades y planificación del trabajo para el siguiente año se facilitase.

La primera Asamblea Plenaria se celebró los días 14 y 15 de Noviembre de 2012, en Managua. A ella asistieron 37 socios, celebrándose reuniones de trabajo plenarias, por grupos

de trabajo y por temas, dependiendo de los objetivos de cada una de ellas. El marco de este encuentro de miembros de las instituciones socias se generaron diversos documentos de trabajo: primer borrador del Programa Operativo Anual 2012, documentos de reflexión sobre las temáticas que abordan los distintos grupos de trabajo, estrategias para la reorganización de los mismos, etc.

- Reuniones del Comité de Dirección del proyecto GUIA

El Comité de Dirección (CD) del Proyecto GUIA es el órgano de coordinación de mayor nivel dentro del mismo. Este comité está formado por cinco Instituciones socias. La primera reunión del CD, celebrada en Lisboa los días 10 y 11 de Marzo de 2011, supuso el arranque formal del Proyecto GUIA. Posteriormente se han venido celebrando reuniones por vídeo conferencia, con una periodicidad bimestral.

De esta actividad han surgido los acuerdos que han permitido tener un desarrollo regular del proyecto, coordinado y supervisado.

- Reuniones de trabajo

Aunque las reuniones del CD constituyeron un foro aceptable para las cuestiones y temas a medio y largo plazo, los asuntos más urgentes y el día a día, no podían esperar a estas reuniones, a no ser que se tolerase un retraso en el progreso del trabajo notable.

Para abordar estos temas, que no afectan a todo el proyecto GUIA y se limitan a áreas de actuación o temáticas de cada grupo de trabajo o de un par de grupos, se celebran, con una periodicidad próxima a la semanal, reuniones de trabajo por vídeo conferencia, convocadas a iniciativa de cualquiera de los responsables de los Grupos de Trabajo. En el primer año del proyecto GUIA se han celebrado 9 tele reuniones por este procedimiento.

Creación de grupos de trabajo

Relacionados con la organización y coordinación del trabajo que hay que desarrollar se crearon los Grupos de trabajo Trasversal (GT). Pero no solo tenían esta finalidad, los GT constituyen pequeños foros de colaboración y conocimiento mutuo entre los diferentes participantes de los IES en el proyecto GUIA y, por tanto, constituyen el caldo de cultivo en el que previsiblemente nazcan y se desarrollen relaciones entre aquellos. Relaciones que trasciendan en el tiempo al proyecto GUIA.

Los grupos de trabajo formados responden a las actividades desarrolladas bajo su denominación y son los siguientes:

- GT de Acceso. Aborda la temática ligada a los procesos de acceso a la universidad.

- GT de Análisis. Encargado de dinamizar las tareas de análisis orientadas a un mejor conocimiento del abandono.
- GT Integración. Trata de los procesos de integración de los estudiantes en las IES como medio para reducir el abandono.
- GT de Planificación. Estudia la repercusión de la planificación de las enseñanzas en el abandono.
- GT de Entorno. Analiza la influencia del entorno del estudiante en su decisión sobre el abandono.
- GT de Difusión. Su cometido son las relaciones con el mundo exterior al proyecto GUIA, promoviendo colaboraciones con otras IES y difundiendo las actividades desarrolladas en el mismo proyecto GUIA.
- GT de Gestión Institucional. Le corresponde la propuesta e implementación de programas institucionales frente al abandono.



RESULTADOS GUIA

MARCO CONCEPTUAL SOBRE EL ABANDONO

Uno de los objetivos clave del proyecto GUIA es la realización de un estudio internacional en el que se analice el abandono de los estudiantes en la educación superior. Este estudio se ha llevado a cabo desde un doble prisma:

- Arrojar luz sobre la situación real de las instituciones socias en lo relativo al abandono, distinguiendo entre las diversas acciones posteriores a la decisión de abandonar: continuar en la misma institución en otra carrera, proseguir con la carrera pero en otra institución, cambiar de carrera y continuar estudios superiores en otra institución, o abandonar los estudios superiores de manera definitiva.
- Encontrar relaciones concomitantes entre diversas variables de carácter social, económico, académico o psicológico y la decisión de abandonar. Este segundo enfoque habrá de derivar en la elaboración de un modelo de relaciones causales entre estas variables.

La determinación de los diferentes tipos de abandono antes referidos, así como la selección de aquellas variables sobre las que, a priori, se tienen indicios de su posible influencia sobre la decisión de abandonar, se ha fundamentado sobre un análisis riguroso de los estudios y análisis efectuados hasta la fecha. Para que los resultados de este estudio internacional tengan verdadera aplicación, y contribuyan a que otras instituciones pongan en práctica las recomendaciones que de él se deriven, es preceptivo dejar claro qué significado tiene cada uno de los conceptos y constructos considerados. En la mayor parte de los casos se trata de conceptos polisémicos, muy generales y que conviene delimitar en el contexto de este estudio, a fin de poder operacionalizarlo mediante un conjunto de indicadores observables. Aquí podrá encontrar información relativa al marco conceptual del abandono en la educación superior, en aspectos tales como la definición de variables, su operacionalización, su tipología o su nivel de medida.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE UN MARCO CONCEPTUAL PARA ANALIZAR, PREDECIR, EVALUAR Y ATENDER EL ABANDONO ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Coordinadora: Colombia Hernández Enríquez (Universidad de Antioquia) / Grupo Análisis

Agradecimientos:

Néstor López Aristizábal (Universidad de Antioquia) , Melbin Velásquez Palacio (Universidad de Antioquia), Dora Nicolasa Gómez Cifuentes (Universidad de Antioquia) , Margarita Posada Pizano (Universidad de Antioquia) , Fabio Vallejo Giraldo (Universidad de Antioquia) , José Solano (Universidad de Antioquia) , Amparo

Vallejo (Universidad de Antioquia) , Paola Andrea Ramírez (Universidad de Antioquia) , Ana Casaravilla (Universidad Politécnica de Madrid) , Tulio Ramírez (Universidad Central de Venezuela) , Audy Salcedo (Universidad Central de Venezuela) , Delva Batista (Universidad Tecnológica de Panamá) , Luzmelia Bernal (Universidad Tecnológica de Panamá) , Beatriz Diconca (Universidad de la República)

El estudio de la deserción de la educación superior es extremadamente complejo, pues implica no sólo una variedad de perspectivas sino también una gama de diferentes tipos de abandono. Probablemente ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno universitario. Los investigadores y funcionarios de instituciones deben elegir con cuidado las definiciones que mejor se ajusten a sus intereses y metas. Al hacerlo, deben recordar que el primer objetivo que justifica la existencia de las universidades es la educación de los individuos y no simplemente su escolarización. El análisis del problema de la retención sin sus vinculaciones con las consecuencias educativas no interesa a las personas ni a las instituciones”.
(Vincent Tinto, 1989)

Este documento describe una revisión general del problema de estudio, investigación, prevención y atención del abandono en la educación superior, con base en los artículos que presentan el estado de arte y las investigaciones recopiladas en el Repositorio del proyecto ALFA-GUIA1.

Igualmente recoge los resultados de un proceso de revisión y discusión en torno al tema del abandono estudiantil en la educación superior, y tiene como propósito favorecer la comprensión del abandono, y a partir de ello aportar elementos que contribuyan al desarrollo y mejoramiento de las intervenciones que buscan prevenirlo o mitigarlo.

INTRODUCCION

“Nunca antes en la historia el bienestar de las naciones ha estado tan estrechamente vinculado a la calidad y el alcance de sus sistemas e instituciones de enseñanza superior”.
Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, (junio de 2003)

Los estudios sobre los compromisos de los sistemas de educación superior en el mundo y el uso de los recursos, en su gran mayoría escasos, abren las puertas a una reflexión de cómo las instituciones de educación superior y la sociedad en general, logran reducir los índices del abandono en la educación superior y dar mayores opciones y oportunidades de desarrollo a su población. Esta indagación se enmarca en la apreciación de la evolución de la problemática y su análisis en las últimas cuatro décadas. Se considera que hoy día los sistemas de educación superior deben ser capaces de analizar la problemática para orientar, y generar condiciones y recursos que permitan a las instituciones abordar el fenómeno de manera tal que se pueda minimizar el riesgo de que los estudiantes abandonen los estudios, y puedan con ello contribuir al desarrollo humano.

En este contexto y de acuerdo tanto con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y los objetivos de la Educación Para Todos (EPT) planteados en el Foro Mundial, celebrado en Dakar, particularmente el objetivo tres, que expresa claramente la importancia de “Atender las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2009:2), los sistemas de educación en particular y los gobiernos en general, deben estar comprometidos con reducir los índices de abandono, e invertir para ampliar la cobertura con calidad

en la educación superior. Estas acciones permiten reducir la exclusión y generar oportunidades con calidad y equidad.

En dicho contexto, y para tener una idea precisa del grado de incidencia del abandono en lograr el cumplimiento de los compromisos, se han recogido elementos sobre el fenómeno en la literatura, entre los que se destacan modelos conceptuales y estadísticos propuestos por diversos investigadores para analizar la problemática. Sin embargo, dada su complejidad, dichas propuestas no logran la reducción deseada del fenómeno ya que en el abandono convergen un sinnúmero de factores o determinantes no sujetos al control por parte de las instituciones educativas.

Los logros en las metas de desarrollo económico y social alcanzado en algunos países están directamente ligados a la inversión que se realiza en la educación, por ello se hacen enormes esfuerzos para mejorar la cobertura y calidad de un

sistema educativo que permita el acceso de una mayor población a la formación superior. Sin embargo, estos esfuerzos, y sus metas, se ven afectados cuando no logra culminarse el proyecto formativo de los universitarios, y sus consecuencias permean también lo personal y lo familiar en el ámbito del bienestar psicológico y económico.

Ante este panorama, se hace necesario profundizar sobre la temática para promover intervenciones que contribuyan a la disminución del abandono. Para ello es fundamental identificar y profundizar sobre las causas que se asocian a su aparición, que se dan en contextos geográficos y políticos diversos, en poblaciones cambiantes, en evolución cultural y personal.

El proyecto ALFA-GUIA es una iniciativa que busca abordar esas condiciones del fenómeno, articulando los conocimientos de las instituciones de educación superior (IES) socias, y direccionando el estudio para una comprensión colectiva del abandono que les permita implementar acciones precisas para mejorar aquellas condiciones particulares que se derivan del análisis de los resultados del modelo generado, así como del entorno de estudio que repercuten en la calidad de la educación y en el abandono de los estudiantes.

1. ANTECEDENTES

“El hecho de que a pesar de existir este saber, continuamente refinado por la investigación, la deserción escolar sin embargo se mantenga como una preocupación de las sociedades y para las políticas públicas, muestra que se trata de un fenómeno altamente resistente, por un lado, y de difícil abordamiento con los instrumentos habituales de la política educacional, por el otro”.

(José Joaquín Brunner, 2011)

1.1. Sobre la necesidad de modelar

Diferentes investigadores dan cuenta de la importancia de la comprensión del abandono

universitario para una adecuada y oportuna intervención. La búsqueda de dicha comprensión ha llevado a los investigadores a realizar estudios con el propósito, de determinar las razones reportadas por estudiantes cuando abandonan la universidad, de identificar aquellos factores que permiten su sobrevivencia, de desarrollar sistemas de predicción que permitan identificar estudiantes con riesgo de abandonar, y de evaluar la eficiencia de acciones que buscan su prevención (Barquero, 1993).

Los estudios realizados permiten identificar distintos tipos de abandono relacionados con las etapas de la vida universitaria en la que se lleva a cabo dicho evento, y dan cuenta de condiciones de vulnerabilidad académica y biopsicosocial prevalentes en dichas etapas y que generan situaciones de riesgo de abandono (Guzmán et al., 2009). Los hallazgos y tipificaciones sobre el abandono denotan la multicausalidad del evento, e igualmente las condiciones cambiantes del mismo que corresponden a las dinámicas del entorno.

Por estas características se han desarrollado diferentes modelos conceptuales que buscan mayor comprensión del fenómeno. Díaz (2008) plantea modelos de análisis psicológicos que señalan rasgos de personalidad, actitudes, elección académica, conductas de logro, autoeficacia, atribuciones y procesos de integración académica y social; modelos sociológicos que hacen énfasis en variables extrínsecas al estudiante que afectan la integración social; modelos económicos que priorizan el efecto de las condiciones económicas para la permanencia en la universidad; modelos organizacionales relacionados con las variables institucionales que afectan la integración del estudiante; y por último modelos de interacción que enfatizan en los procesos de adaptación social y académica.

La complejidad del fenómeno, como se ha evidenciado, ha obligado a modelar metodologías de aproximación que faciliten su medición. Guzmán et al., (2009) hacen referencia a las distintas metodologías estadísticas que buscan

explicar el abandono universitario, “modelos de variable dependiente discreta o de respuesta cualitativa, y en particular, los modelos de regresión logit, probit y análisis discriminante que han sido los más empleados, [...] sin embargo, en los últimos veinte años, los modelos de duración [...] han adquirido gran popularidad”.²

La intervención del abandono como un propósito de las instituciones de educación superior en contextos geográficos y culturales diversos, requiere generar un modelo conceptual y metodológico que posibilite la comprensión de sus condiciones y las características de la población, que en un tiempo determinado han conducido a la decisión de abandonar.

1.2. Carácter social del problema

Valdés et al. (2008) parten de entender la educación como derecho humano y derivado de dicho enfoque, plantean que ésta es un bien público que posibilita el desarrollo de las so-

ciudades, aunque consideran que como derecho ha sido interpretado de maneras distintas, haciéndose énfasis en algunas ocasiones al acceso, en otras a la obligatoriedad, a la gratuidad, y al aprendizaje a lo largo de la vida.

Estas comprensiones han impulsado estrategias de cobertura, de inclusión, de fortalecimiento de la calidad educativa, entre otras; y han generado además de las mediciones de la eficacia escolar, lecturas del desarrollo integral como propósito del sistema educativo (Valdés et al., 2008). Este último elemento que ubica a la educación en el ámbito del desarrollo integral, permite dimensionar su importancia social en el desarrollo de potencialidades que van más allá de lo académico, y ponen a la educación como escenario de formación en competencias y habilidades que favorecen la interacción social, la satisfacción personal, la convivencia, la calidad de vida.

El carácter social del abandono puede leerse de dos maneras, como efecto y como causa. Como efecto en tanto impacta el desarrollo social, obstaculizando el progreso, el acceso a mejores salarios, la obtención de más idóneos desempeños en el campo laboral. Efecto que finalmente limita la movilidad social de las personas, que inscribe a los individuos en lugares de representación social que terminarán restringiendo su acceso a las ofertas del medio, y a la satisfacción de sus necesidades. Al respecto la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) plantea que “América Latina y el Caribe sigue siendo la región más desigual del mundo, lo que responde a la desigual distribución de activos —tierra, capital, educación y tecnología— y limita las posibilidades de cumplir con los objetivos de desarrollo del Milenio” (CEPAL, 2005).

La segunda lectura permite ubicar el carácter social del problema en las causas, entendiendo que el abandono universitario requiere ser comprendido como un evento des-individualizado: “es necesario, primero, des-individualizar el abandono como culpa y privilegio del joven universitario y, segundo, incluir en el análisis la decepción del joven como parte estructural del problema.” (Rojas, 2009).

Este enfoque sobre el abandono que esboza el carácter social como origen del problema, impone nuevos retos en la comprensión del fenómeno. En los alcances y límites de su intervención; se hacen relevantes las variables exógenas explicativas del abandono, se minimizan las endógenas, y se dirige la focalización de la intervención a los factores culturales, institucionales y ambientales como determinantes del problema.

Emerge en esta lectura, una dimensión dialéctica del carácter social del abandono de la educación superior. Causa y efecto convergen en el problema como dimensiones de una misma realidad que son vistas como determinantes en algunos desarrollos teóricos sociales, y como consecuencias en teorías económicas, ecológicas y psico-educativas.

1.3. Gravedad de los efectos

Los efectos del abandono universitario tienen implicaciones en lo personal afectándose las metas ocupacionales, el proyecto de vida personal y familiar. Además, para las instituciones, incide en los indicadores de eficiencia y hace necesario incrementar cupos con el fin de minimizar el impacto económico del abandono (González, 2005).

Dimensionar la gravedad de estos y otros efectos tiene implícita la necesidad de dar cuenta del impacto del abandono en las políticas y metas de educación de cada país, de la medición de la eficiencia institucional, del logro de objetivos formativos y pertinencia de las metodologías de enseñanza y recursos utilizados en el proceso, del análisis de la movilidad social y el mercado laboral desde la óptica del abandono. Efectos todos que hacen parte del escenario de los sistemas educativos en cada país y del escenario macroeconómico de la región latina y del caribe, que si bien han sido abordados en investigaciones, requieren de más estudios que permitan evaluar dichos efectos en contextos diferenciados por estatus socio-económico, diversidad cultural y étnica, conductas de logro o género, entre otros.

Sin embargo existen otros efectos generalmente invisibilizados como los relacionados con la trayectoria académica, la pérdida de capitales culturales, la incidencia en la salud mental, familiar y social. Hacen falta, en consecuencia, indicadores que den cuenta de estos efectos cuando se hace seguimiento al fenómeno, que muestren por ejemplo, años de vida de capital humano especializado perdido, o morbilidad física o mental asociada al abandono universitario. En otras palabras, hace falta hacer visible aquello que se pierde cuando un sujeto no logra culminar su formación universitaria en su contexto familiar, personal, social, económico y cultural.

Identificar los efectos en el micro y el macro contexto, y hacer visible lo que ha pasado desapercibido, es una tarea urgente que permitirá reconocer las diferentes consecuencias del abandono y la necesidad de realizar el mejor tratamiento posible a dicha problemática.

Estas dos formas de ver la gravedad del problema del abandono, la primera con énfasis en la necesidad de minimizar los efectos negativos (entendidos éstos como los resultados directos en la vida del estudiante en el corto plazo), y la segunda con énfasis en la necesidad de medir los impactos (comprendidos como los efectos de mediano y largo plazo, tanto en la vida del estudiante como en el entorno), hacen alusión al carácter de difícil intervención que presenta el fenómeno del abandono.

En una lectura distinta, la gravedad del problema, puede verse desde la condición de modificabilidad que tiene el abandono, es decir, la presencia del abandono universitario en la vida de las instituciones de educación superior se destaca como una realidad propia de su existencia, que parece afianzarse en las entidades pese a los múltiples esfuerzos realizados para su reducción. Esta realidad evidenciada en la literatura, invita a replantear la

problematización del abandono y a abordarlo como una condición propia de la formación universitaria que debe ser controlada, y ante la que debe buscarse la mitigación de sus efectos negativos.

Es necesario entender además que en algunas situaciones el abandono responde a la voluntad unilateral y consciente del estudiante. Dichos casos incluso pueden calificarse como positivos toda vez que corresponden a que el estudiante alcanza mayor claridad en el proyecto de vida, decide incursionar en otras actividades alternativas a la escuela y elige no continuar sus estudios, sin que tenga que ser este un asunto de fracaso sino más bien de satisfacción y mayor desarrollo personal. Aclarar esta diferencia entre el abandono “voluntario” y el “no voluntario” puede ser un nuevo campo de análisis para las IES toda vez que pueden enfocar sus acciones a minimizar el abandono de aquellos estudiantes que realmente quieren permanecer en la Institución y no en ingentes esfuerzos en revertir la decisión de quienes voluntariamente deciden cambiar su proyecto vital.

El análisis detallado y profundo de las consecuencias del fenómeno del abandono en la educación superior incluye dos tipos de efectos. El primero hace referencia a las consecuencias generadas por el comportamiento y dinamismo de las variables que explican el fenómeno, vale decir, el análisis de los efectos o contribuciones que tienen las variables en el hecho de abandonar, y el cálculo o valoración de la probabilidad de abandonar que tienen los grupos poblacionales que aún están en la institución educativa. El segundo hace referencia a los efectos (de segundo orden) generados en el sujeto que abandona, en la institución que es abandonada, y sus repercusiones en la sociedad.

En el proyecto ALFA-GUIA, los primeros se analizan a partir del modelo de predicción que se ha construido, mientras que los segundos se analizan a la luz de las investigaciones que se han realizado, y según las teorías y disciplinas que los han abordado.

El análisis de los efectos del fenómeno del abandono parte de la comprensión del mismo, y permite contextualizar el problema a través de las investigaciones realizadas, y la cuantificación y explicación del fenómeno reportada en la literatura consultada. Para su comprensión se ofrece un breve panorama de la educación a nivel global, así como los avances cuantitativos y cualitativos del tratamiento del abandono. En segundo lugar se presentan los avances obtenidos a partir de los modelos y enfoques aplicados en el análisis y abatimiento del fenómeno a nivel institucional, regional e internacional; y la tercera parte se concentra en las estadísticas, a partir de las cuales se analizan los efectos de primer y segundo orden.

1.3.1. Contextualización

En el abandono de la educación superior todas las estructuras sociales se ven afectadas en diferentes grados. Tiene efectos en los estudiantes, en sus padres, en sus profesores, en la institución educativa y en la sociedad en general. Las consecuencias del

abandono son significativas, dadas las expectativas laborales, que discriminadas por sexo, son mayores en los varones que en las mujeres; y por esta razón pueden sentirse más afectados los padres cuando es el hijo, y no la hija, quien abandona la educación.

El reflejo del abandono en los padres se manifiesta en ocasiones cuando la madre y el padre toman distintas posiciones, según el papel que los dos ejerzan en la familia, lo que en muchos casos, genera una actitud abierta o encubierta, de rechazo y hostilidad hacia el hijo o la hija que abandona sus estudios. Además, en ocasiones, en el afectado se produce una degradación de su imagen, y se deteriora también la comunicación con los padres y con los hermanos. Este conjunto de situaciones puede llegar a favorecer en el joven una gran ansiedad y tendencia depresiva, que facilite un progresivo desarraigo familiar y la búsqueda de alternativas que empeoren su situación.

Por otro lado, el abandono del alumnado representa una situación problemática tanto para la sociedad como para la institución, dado el rol que se espera de él. De no mediar una reflexión crítica de las causas que han conducido al abandono del estudiante, puede conllevar a una distorsión por parte del estudiante, de la imagen del profesor al igual que la de institución. De otra parte, para la institución, el abandono, independiente del momento y causa de su ocurrencia, se puede considerar como una subutilización de su capacidad, y cuestiona su responsabilidad social.

1.3.2. De la educación

Hoy día el conocimiento es factor determinante para la competitividad y desarrollo humano, por tanto los estudiantes que abandonan la educación, limitan su ingreso en la sociedad del conocimiento y por ende restringen su participación en espacios y escenarios proclives a la generación de condiciones favorables de vida, dado que en éstos solo la educación superior pertinente, es la base sobre la cual descansa su accionar. Así las cosas, en economías globalizadas como las actuales, el ingreso a la sociedad de la información y el conocimiento no sólo exige una formación de calidad sino un alto nivel educativo de la población y, en este contexto, el abandono incide significativamente en el rezago económico y social.

El abandono, en cualquiera de sus manifestaciones, se entiende como una expresión de fracaso tanto individual como institucional, ya que puede afectarla autoestima y el desempeño del estudiante en la sociedad, y evidencia las ineficiencias e inequidades del sistema de educación, en tanto se presenta mayormente en grupos sociales de bajos recursos, cuyos efectos sobre la competitividad, la formación de capital humano, y el desarrollo económico y social es negativa.

1.3.3. De los avances cuantitativos

En Latinoamérica y el Caribe, se han reportado altas tasas de abandono (González, 2006). Sin embargo para evaluar los efectos período a período a nivel de región o país, es necesario hacer un seguimiento de los estudiantes que abandonaron, uno a uno, durante un período razonable de tiempo y valorar, con buen nivel de precisión, las consecuencias del abandono en su desarrollo individual y social, contrastando estos valores con la pérdida de oportunidad de otros jóvenes que no pudieron acceder a la educación superior.

Generalmente los jóvenes en proceso de formación se están preparando para mejorar sus posibilidades de ingreso en las actividades adultas y se privilegia la pertenencia al sistema educativo como su principal obligación social por lo que al abandonar cambian abruptamente su proyecto de vida. Se ha considerado que el ámbito escolar brinda, no sólo mayores posibilidades para una futura inserción laboral, sino que provee experiencias formadoras de actitudes. En la actualidad, en economías globalizadas, la educación brinda a los jóvenes distintas experiencias que contribuyen a definir su plan de vida, además de representar un factor indispensable para el aprendizaje social y el desarrollo personal. Así el efecto en el joven que abandona la educación superior, se expresa en términos de la desventaja o limitante que tiene para acceder a procesos de integración generados por las dinámicas sociales, y en lo referente al mundo laboral, se incrementa el grado de dificultad de acceso debido a su falta de preparación.

1.3.4. Causas asociadas al problema

El abandono universitario, fenómeno que nos ocupa, ha sido objeto de investigación desde hace bastantes décadas. Como ejemplo se reporta en la literatura un estudio realizado en 1872 sobre el abandono prematuro de los alumnos de la escuela, sus causas y remedios, realizado en la Universidad de Harvard (Barquero, 1993).

Los estudios, cuya proliferación se referencian a partir de la década de los 70, y con un incremento significativo a partir de los años 90, muestran el abandono universitario como un evento internacional, del que se han ocupado diferentes teóricos con el objetivo de conocer sus causas e intervenirlo.

En la década correspondiente a los 70, se resaltan estudios de Spady(1970) y de Fishbein y Ajzen (1975). Estos lo toman como un fenómeno leído desde teorías del suicidio de Durkheim para hacer énfasis en la integración social como causa del abandono universitario. Spady, considera como causas asociadas al abandono: los antecedentes familiares que pueden afectar el potencial académico y la integración a la norma, que se relacionan igualmente con el desempeño académico, el desarrollo intelectual y el apoyo de pares; variables que en su interacción pueden llevar a la decisión de desertar. Fishbein y Ajzen (1975) plantean como factores que intervienen en el abandono, las creencias acerca de las consecuencias y normativas de la conducta que afectan la actitud, e inciden

sobre la intención de ejecutar dicha conducta. Kowalski (1977) da cuenta de factores importantes en el fenómeno del abandono como el ambiente familiar, el ambiente colegial y la situación personal, emocional y académica. (Donoso & Schiefelbein, 2007; Barquero, 1993).

En la década correspondiente a los años 80, Lenning (1982) da cuenta de distintos tipos de variables que se han asociado al abandono universitario relacionadas con lo demográfico, lo académico, la motivación y aspiración, la personalidad y valores, variables institucionales y de interacción. Autores como Tinto (1982), consideran que la trayectoria de interacciones de la persona con los sistemas académico y social de la universidad puede derivar en su alejamiento de la institución. Pascarella (1985) plantea como causas del abandono las características y estructuras organizacionales asociadas a la institución, los antecedentes y rasgos preuniversitarios del estudiante, las interacciones con agentes escolares y el ambiente institucional, incidiendo todo ello en la calidad del esfuerzo estudiantil y en el aprendizaje y desarrollo cognitivo. Bean (1985) considera como causas del “síndrome del abandono” los factores académicos, psicosociales y ambientales, en interacción con los factores de socialización, adaptación institucional y compromiso institucional. Waidman (1989) considera que las características del estudiante, de índole socio-económica, personal, vocacional, así como las presiones normativas y las experiencias universitarias en lo académico y lo social, entran en conflicto e inciden en el abandono. (Donoso & Schiefelbein, 2007; Barquero, 1993).

En la década de los 90, es importante resaltar a Ethington (1990) quien plantea conductas de logro, rendimiento académico previo, autoconcepto del estudiante, percepción sobre las dificultades de estudio. Cabrera et al., (1993) consideran que los procesos sociológicos y psicológicos se asocian a la persistencia en la permanencia universitaria. Barquero (1993), hace alusión a la cantidad de resultados que la literatura reporta como causas asociadas al abandono, considerando el aspecto socio-económico, la habilidad e historial académico, la intención que se tiene cuando se ingresa a la universidad, el ambiente institucional, las características personales y familiares, la integración, entre otras.

Estudios más recientes, y bastante numerosos, a partir del año 2000, dan cuenta de múltiples causas relacionadas con la actitud, el compromiso de los estudiantes, el acercamiento al mercado laboral en los primeros años, y la capacitación docente. También son referidas características personales, institucionales y pedagógicas, socioeconómicas y laborales; causas propias o externas al sistema educativo, y de carácter personal; causas psicológicas, y culturales, entre otras muchas causas que dan cuenta de la diversidad de variables que se relacionan con el abandono en educación superior. (Abril et al, 2008; Medrano et al, 2010; Vélez & López, 2004; González, 2005; Díaz, 2008).

Los distintos autores han agrupado los factores que pueden explicar el abandono, en diferentes dimensiones, por ejemplo en la dimensión individual puede recordarse a Spady,

Brunsdén, Tinto, Bean, Nora y Matonak, Cabrera y colaboradores. En la dimensión académica se destacan Tinto, Spady, y Cabrera y colaboradores. La dimensión institucional ha sido objeto de discusión de Adelman, Porto y Di gresia, Giovagnoli, Pagura y colaboradores, y Montoya. En la dimensión socio-económica se ubican Tinto, Gaviria, Pagura y colaboradores, y Montoya.

Además de los distintos estudios relacionados con las causas del abandono universitario, las instituciones de educación superior vienen haciendo un gran esfuerzo para su reducción intentando minimizar el efecto que los determinantes identificados tienen sobre él. Se han considerado así diferentes estrategias que buscan su disminución. Por ejemplo Tinto (1982), hace alusión a la intervención en períodos críticos en los que hay una mayor vulnerabilidad de deserción dada la importancia de los procesos de adaptación e integración a la vida universitaria en el primer año de formación.

En consonancia con los hallazgos anteriores, se encuentran en la literatura acciones que buscan favorecer los procesos de integración social y académica, y acompañar la transición a la vida universitaria, pero también diversas estrategias que atienden a determinantes del abandono de tipo económico e institucional.

Diferentes estudios en América Latina hacen referencia a acciones que favorecen la relación de los alumnos con el ambiente universitario y sus demandas mediante la flexibilidad en los currículos, becas parciales o integrales, capacitación a docentes, creación de políticas, flexibilización de horarios académicos, dotación de implementos y recursos académicos, fomento de la orientación vocacional, revisión permanente de los planes académicos, incorporación de nuevas metodologías de enseñanza, mayor articulación entre los niveles educativos, intensificación de actividad extracurriculares o nivelaciones académicas, entre otras (González, 2005; Vélez & López, 2004).

González (2005) hace referencia también a estrategias de intervención del abandono universitario, a nivel del sistema, que buscan mejorar la articulación entre la educación media y superior, a estrategias institucionales y pedagógicas que perfeccionen procesos de orientación vocacional y promuevan perfiles basados en competencias, y a estrategias económicas, entre otras.

Guzmán et al., (2009) consideran que de acuerdo con las investigaciones realizadas a la fecha, las políticas institucionales deberían dirigirse al fomento de los programas de apoyo académico y ayuda financiera, a la movilidad o transferencia de los estudiantes de un programa académico a otro, y a perfeccionar mecanismos de ingreso de los estudiantes.

Estos esfuerzos de identificación de causas, y la intervención derivada de las mismas,

siguen siendo insuficientes para disminuir significativamente el problema, y no logran el impacto deseado en las tasas de abandono en la Educación Superior. Se recomienda ver el Anexo 1: Árbol de problemas.

1.4. Posicionamiento en las agendas mundiales y específicas

En las dos últimas décadas la lectura económica del problema del abandono universitario ha propiciado entenderlo no sólo como un problema social, sino además de desarrollo e impacto económico, lo que ha permitido identificar los efectos micro y macroeconómicos del fenómeno, y ha llevado a hacer del abandono objeto de las agendas mundiales y específicas. Igualmente las metas de desarrollo humano lideradas por organismos internacionales han orientado y propiciado en los países el análisis de las causas y soluciones al problema del abandono en tanto dificulta el alcance de sus objetivos.

A todo lo anterior se suman las tendencias de globalización e internacionalización de la educación claramente expresadas por el Instituto

Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) que plantean la necesidad de abordar cooperativamente el mejoramiento y transformación de la educación:

“A partir de junio de 2001, el IESALC inició el programa “Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. Éste responde a la necesidad de desarrollar y poner a la disposición de todos los interesados la más amplia base posible de conocimientos sobre los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe, en función de mejorar las condiciones para la cooperación y contribuir efectivamente al mejoramiento y transformación de la educación superior, bajo criterios de calidad, equidad y pertinencia.”(IESALC, 2006)

Sustentados en teorías económicas, de desarrollo humano y del capital humano, los sistemas educativos en los países de la región, y las instituciones de educación superior, han incluido en sus políticas y planes de desarrollo acciones que buscan reducir el impacto del abandono universitario con distintos alcances, algunas más orientadas a un impacto inmediato como la cobertura y otras, de mayor alcance, a la implementación de sistemas de análisis y prevención.

La socialización de las investigaciones realizadas que dan cuenta de la importancia de ocuparse en la solución de esta problemática, y como esta obedece a esfuerzos institucionales y de los sistemas educativos, ha posicionado en el escenario público y privado el tema del abandono universitario. Es así como se ha generado un reconocimiento de la necesidad de analizar y disminuir el fenómeno, y de realizar un trabajo colaborativo local,

nacional e internacional que permita replicar experiencias exitosas para su comprensión e intervención. En este contexto tiene gran pertinencia la iniciativa que adelanta el proyecto ALFA-GUIA articulando acciones de instituciones educativas de América Latina y Europa.

2. JUSTIFICACION

“Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y la permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas... Es mediante la constitución de redes que las instituciones de Educación Superior de la región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y la propuesta de solución a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las instituciones de Educación Superior y los Estados”.
(CRES, 2008)

El abandono en la educación, por su magnitud, se ha constituido en un problema de importancia mundial para los sistemas y las instituciones de educación. Este fenómeno se hace más visible con el aumento de cobertura, propio de la democratización de la educación, y su estudio y documentación se inician a partir de la declaración que hacen los organismos internacionales, a finales de la década de los 80, e inicios de los 90, acerca de la estrecha relación que existe entre la ampliación y el mejoramiento del nivel educativo y el desarrollo científico, económico y social de las naciones (Unesco, 2003).

La existencia de casos de estudiantes que abandonan sus estudios sin haberse graduado comienza a ser visto como un problema socioeducativo que limita las condiciones de desarrollo de las personas y de las comunidades a las cuales ellas pertenecen y, como resultado de ello, la reducción del abandono ingresa a las agendas de los gobiernos nacionales como un asunto prioritario, dando lugar a una serie de acciones estratégicas, entre las cuales se encuentra el mejoramiento de las formas de investigación y análisis del evento (Brunner, 2004).

Los organismos internacionales relacionados con la cultura, el desarrollo humano y la educación, han llamado a reducir el abandono estudiantil en todos los países del mundo, por medio de acciones significativas tales como el estudio de las causas e itinerarios del abandono estudiantil, la atención integral y multidimensional para combatir los factores que lo ocasionan, y el énfasis de la misma en los grupos humanos que, debido a circunstancias especiales, presentan un mayor riesgo de abandonar los estudios.

El reto ahora es extender la cobertura de la educación superior con calidad y facilitar el acceso y la permanencia, para todos, de acuerdo con las tendencias y estándares que fija el mercado contemporáneo. Esto exige a los estados contar con un sistema de educación articulado a las propuestas sociales, que permita compartir el conocimiento y las experiencias, para tener una mejor comprensión colectiva del abandono y así poder trabajar colaborativamente en red para diseñar acertados mecanismos de intervención dirigidos a disminuir el abandono.

Se trata, en cierta forma, de establecer una especie de laboratorio internacional de ideas y estrategias, que ayude

a orientar los debates sobre la educación mundial. Un diálogo regional de saberes fundamentado conceptual y empíricamente, que dé lugar a prácticas colaborativas encaminadas a fortalecer la capacidad colectiva para enfrentar las dimensiones educativas de ciertos problemas sociales propios del desarrollo local nacional e internacional. En este sentido, se trata de aprovechar la posibilidad de conformar una red de universidades y organismos internacionales especializados que permita compartir experiencias, optimizar recursos y establecer concertaciones y articulaciones entre los sistemas educativos de los diversos países. Un espacio de construcción y consolidación de la educación superior de los socios del Proyecto ALFA-GUIA, que ayude a superar la fragmentación, diversificación institucional y disparidad que se presenta en la educación superior. Ello requiere un trabajo continuo y un diálogo permanente de saberes para comprender el fenómeno del abandono, identificar factores comunes y elementos diferenciadores y para proponer formas de actuación conjunta que conduzcan no solo a resolver la problemática sino al fortalecimiento de las capacidades institucionales.

Por ello la intención de esta construcción es doble. De un lado, proponer un modelo de predicción para el estudio y monitoreo continuo del fenómeno del abandono en la educación superior, siendo este modelo el aporte científico. Del otro lado, teniendo en cuenta lo dinámico del modelo, se aconseja aplicarlo periódicamente para conocer el riesgo de abandonar de los grupos poblacionales de cada institución educativa, lo que servirá de base para definir acciones que busquen abatir la reprobación, combatir el abandono y el rezago educativo.

3. MARCO DE REFERENTES TEORICOS

“El sentido de una universidad es la alta cultura, en los términos que empleó Henríquez Urueña no es un lujo pero si es un privilegio responsable. Es decir, la universidad no puede estar restringida a las élites, pero debe ir en busca de la perfección, en la disciplina y en el saber, como garantía para la formación de profesionales, de juventudes y de múltiples ciudadanías, como una institución plausiblemente democrática y pública en sus beneficios pues las restricciones de acceso a la universidad tienen que ver con procesos de formación, de estudio, de méritos académicos y de investigación y no pueden estar su-peditadas a las intransigencias académicas y económicas de nuestros sistemas sociales”
(Mauricio Rojas, 2009)

3.1. Acerca de la definición del abandono universitario

En general, en la literatura en torno a estos casos, el empleo del término abandono estudiantil aparece en los últimos cinco a seis años. Para algunos investigadores, esta nueva forma de nombrar el evento surge en respuesta a investigaciones que destacan la connotación desfavorable que conlleva el término deserción, debido a su vinculación con un lenguaje de tipo militar que asocia el abandono con un acto de traición sancionado y penalizado, en algunos contextos y en algunos momentos de históricos, incluso con la muerte (Montoya, 2007). Para otros investigadores, el término reduce el análisis de las causas estructurales del abandono y centra la responsabilidad del evento en el sujeto (Montoya, 2007). No obstante, pese a estos cuestionamientos, el término deserción continúa siendo empleado por un amplio número de investigadores, quienes critican el empleo de nuevas formas de nominación que pretende minimizar la gravedad y persistencia de

ciertos problemas sociales, tanto como de otros que no consideran necesario reemplazar el término y proponen distinguir diferentes tipos de deserción y complementar el uso del mismo, con términos alusivos a fenómenos opuestos o alternativos al abandono, como son la persistencia, la permanencia y la graduación (Castaño, 2006)3.

Tras estas precisiones iniciales, el siguiente texto se propone presentar un panorama comprensivo del marco de referentes teóricos a partir del cual se han venido estudiando y analizando los casos de estudiantes que abandonan sus estudios universitarios sin haberse graduado. El texto comprende tres componentes: la presentación de dos marcos de distinción de modelos y enfoques de trabajo, resultado de la revisión de varios de los principales estados del arte realizados en los últimos años por diversos investigadores, la descripción de los referentes teóricos centrales que sustentan dichos marcos y enfoques, y finalmente, algunos aspectos ligados a la ampliación y diferenciación del concepto de abandono derivado de los principales avances investigativos previamente relacionados.

3.2. Paradigmas, modelo,s enfoques y perspectivas para la comprensión del abandono universitario

El abandono estudiantil, constituye un evento educativo explicado a lo largo del tiempo de diferentes maneras y desde varios puntos de vista. La diversidad de formas de tratar el tema parece estar relacionada con el aumento de la producción investigativa y con la ampliación del campo de conocimientos que comienzan a cobrar interés al respecto, como resultado de la visibilización que los organismos nacionales e internacionales han dinamizado -especialmente en la última década- en las instituciones de educación superior, y como consecuencia de la declaración del abandono estudiantil como un problema multi-dimensional, dinámico y complejo.

En general, la revisión de estudios recientes en torno al tema, revela una oscilación entre dos macro tendencias explicativas: una que ubica las causas del abandono en el sujeto (genetista-individualista) y la otra que las sitúa en el entorno escolar y social (interacción-socio-estructuralista) (Tinto, 2005). Dado que ninguna de las dos tendencias ha logrado incidir por sí misma y de manera significativa en la disminución del problema, particularmente en grupos humanos que se encuentran en situación de vulnerabilidad o marginación, el campo investigativo ha comenzado a dar cuenta de aproximaciones que integran factores o aspectos de ambos marcos explicativos, como el ánimo de generar propuestas más amplias, potentes y eficaces para entender y abordar los casos.

La siguiente tabla presenta la diferenciación propuesta por los principales estados del arte en torno al tema del abandono estudiantil universitario, revisados para efectos de la elaboración del presente texto.

**Tabla 1. Modelos y enfoques para estudiar el abandono:
Paradigmas y modelos de lectura de la realidad**

MODELOS Y ENFOQUES PARA ESTUDIAR EL ABANDONO							
1er MARCO	PARADIGMA		MODELOS DE LECTURA DE LA REALIDAD				
	Perspectiva		Carácter		Énfasis en variables explicativas: enfoque		
	Funcionalista	Dialéctica	Descriptivos	Interpretativos			
		Tendencia	Sociolingüística		Perspectiva	Sistémica	Psicológicos
			Culturalista			Etnográfica	Sociológicos
			Resistencia			Sociológica	Económicos
Re-construccionista			Psicosocial			Organizacionales y de interacción	Focalización subsidio
				Integrados (económicos con otro).			
2do MARCO	ENFOQUES		MODELOS DE ANÁLISIS				
	Integración		Psicológicos				
	Estructural		Sociológicos				
	Economicista		Económicos				
		Organizacional					

Fuente: Elaboración propia

Cabe anotar que en la revisión de textos llevada a cabo, se encuentra un tercer marco de diferenciación de enfoques y modelos, propuesto por investigadores a partir de una revisión de estudios nacionales e internacionales. Es el caso de la propuesta que plantean Cabrera et al. (2006), investigadores que proponen diferenciar cuatro modelos de análisis del problema: Modelo de Adaptación, Modelo Estructural, Modelo Economicista y Modelo Psicopedagógico.

En este caso, la definición del Modelo de Adaptación guarda estrecha similitud con el Enfoque de Integración que se propone en la Tabla 1 antes presentada, al igual que ocurre entre el Modelo Psicopedagógico (Cabrera & col, 2006) y el Modelo Psicológico que aparece en la misma tabla.

En síntesis, las investigaciones revelan diversas formas de definir lo que se entiende por enfoque y por modelo de análisis del abandono estudiantil universitario. En consecuencia, para efectos de presente trabajo, se retoman dos de los marcos de diferenciación más claramente definidos.

3.2.1. Primer marco de diferenciación de modelos y enfoques

Como se mencionó previamente, el análisis del abandono puede realizarse a partir de diversos modelos y enfoques, evidenciados en el estado del arte realizado por el proyec-

to ALFA-GUIA.4 Cabe resaltar que en la revisión bibliográfica en torno al tema, una manera de estudiar y analizar el abandono comprende la distinción de dos niveles de investigación. El primero se relaciona con el paradigma en que se sustenta el análisis y, el segundo, con la forma como se lee la realidad (generalmente disciplinar). Según esta investigación, los paradigmas parten del análisis de las relaciones entre escuela y sociedad, e incluyen dos perspectivas: funcionalista y dialéctica. (Universidad Nacional de Colombia ICFES5, 2002)

- La perspectiva funcionalista plantea un enfoque individualista de la educación, centrado en la identificación y afianzamiento de los dones o cualidades individuales; entiende la función de la educación como un proceso orientado a seleccionar los individuos más capaces y atribuye el rezago académico a factores endógenos (del individuo) u exógenos al sistema educativo. En consecuencia, para reducir el abandono, desde esta perspectiva, se proponen estrategias encaminadas a fortalecer la voluntad de los estudiantes y contrarrestar la incidencia de uno o dos factores exógenos, asociados al fracaso escolar. Esta perspectiva, se apoya en la teoría del Capital Humano, y por ello, busca formar estudiantes que aporten al desarrollo económico y social de su entorno; tiene en cuenta criterios de costo-beneficio, oferta-demanda, productividad y rentabilidad de la inversión en la educación. De fondo, presupone una estrecha relación entre la educación y el crecimiento económico; considera que el sistema educativo y la realidad social tienen dos ejes conectores: las necesidades del mercado laboral y la tarea formativa del ciudadano, en el marco de la democracia liberal. A partir de estos presupuestos, concibe la política educativa en términos de igualdad de oportunidades (programas, metodologías, sistemas de evaluación similar, material educativo, etc.) independientemente del contexto o del grupo poblacional con que trabaja.
- La Perspectiva dialéctica, por su parte, destaca el papel de la educación como reproductora de la fuerza de trabajo y vincula las actitudes y los valores que transmite la escuela con las relaciones sociales de producción. Entiende la repetición y el estancamiento, como efectos de la condición de clase, y el fracaso escolar como resultado de la desigualdad social. Apoyada en la Teoría reproductivista, considera que las soluciones del abandono estudiantil escapan a la educación misma, en tanto dependen de condiciones estructurales del sistema capitalista. No obstante, aproximaciones críticas a esta teoría han comenzado a identificar los aspectos inherentes al modelo pedagógico predominante y a las interacciones educador-educando que subyacen a las formas culturalmente impuestas.

Según los investigadores antes mencionados, de esta perspectiva se derivan cuatro tendencias, a saber: Sociolingüística, la cual considera los procesos de transmisión cultural y el papel del lenguaje en los procesos de producción y reproducción social. Esta tenden-

cia se ocupa de estudiar el lenguaje público, el lenguaje formal, los códigos restringidos y los códigos elaborados. La tendencia Culturalista, apoyada en el concepto de Capital Cultural, propuesta por Pierre Bourdieu, la cual destaca que en la expansión de los sistemas educativos el bajo nivel de la retención estudiantil se debe a que el sistema educativo formal tiene como exigencia un capital cultural básico que solo poseen aquellos que por tradición han accedido al sistema.

La tendencia denominada Resistencia, que emerge en respuesta a la tendencia culturalista, gracias a sus dos representantes: Antonio Gramsci, quien propone la ruptura de las hegemonías (procesos contra-hegemónicos) implícitas en las relaciones pedagógicas desde el ámbito cultural, y Nikos Poulantzas, quien destaca que en una formación social hay muchas ideologías dominantes, y por ello, coexisten sistemas ideológicos contradictorios. Desde esta tendencia, se reconoce que la reproducción nunca es completa y que las culturas dominadas se auto-reproducen.

Finalmente, la perspectiva dialéctica comprende también una tendencia Re- construcciónista, la cual relativiza la determinación social y resalta los procesos educativos basados en el comportamiento de los agentes que intervienen en ellos (familia y relaciones maestro alumno). Desde esta tendencia, la función de la educación es preparar los recursos humanos, técnicos y de implantación que se requieren para adelantar procesos de cambio social y cultural.

De estos paradigmas se derivan modelos de lectura de la realidad relacionados con el carácter de los estudios. La perspectiva funcionalista propone estudios de carácter descriptivo que buscan relacionar las condiciones que nutren el sistema educativo (antecedentes socioeconómicos del alumno, formación docente, disponibilidad de libros, etc.) con los resultados que el sistema genera (rendimiento, aprovechamiento, eficiencia interna y otros), para derivar estrategias de carácter preventivo y compensatorio.

La perspectiva dialéctica plantea estudios de carácter interpretativo, que pese a que enfatizan el análisis del “proceso escolar” en sí y las interrelaciones entre alumnos, padres, docentes, programas, medios didácticos, organización escolar, etc., contempla como valores predeterminantes factores externos a la escuela, tales como el nivel socio económico y la escolaridad de los padres, las condiciones nutricionales del alumno, entre otros. Una línea de los estudios interpretativos documenta los efectos selectivos del sistema escolar, implícitos en los “circuitos de escolarización”, según la procedencia social de los alumnos, y reflejado a través del “currículo oculto”, encargado de transmitir concepciones del mundo, estructuras de relación y de participación, y otros factores que implican una sistemática diferenciación social. Otros estudios priorizan el aspecto socio-afectivo sobre el aspecto cognoscitivo.

Por su parte, los estudios interpretativos incluyen cuatro perspectivas: sistémica, etnográfica, sociológica y psicosocial. La perspectiva sistémica relaciona lo ocurrido

entre el polo de entrada y el de salida del sistema escolar (“caja negra”); la perspectiva etnográfica se focaliza en la observación cotidiana de la práctica escolar; la perspectiva sociológica, por su parte, estudia la relación inclusión-exclusión que propicia el sistema escolar en distintos grupos poblacionales, y la perspectiva psicosocial, basada en la teoría de las atribuciones, ve en las disposiciones personales a la acción como productoras de intenciones, que modificadas por conocimientos, capacidades, exigencias situacionales y presiones sociales, derivan en una acción específica con efectos determinados. Las estrategias que plantean son integrales.

El segundo nivel de investigación, tiene que ver con los Modelos de Lectura de la Realidad ligados al énfasis que se otorga a las variables explicativas, como son: enfoques psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionales, de interacciones e integrados.

Los enfoques psicológicos, plantean que los rasgos de la personalidad diferencian los alumnos que abandonan sus estudios de aquellos que los terminan. Definen el abandono como el resultado de un debilitamiento de las intenciones iniciales del estudiante, y la persistencia, como un fortalecimiento de las mismas Fishbein y Ajzen (1975); una decisión marcada por conductas previas y por la actitud y las Normas Subjetivas ante el abandono o la persistencia. Igualmente, consideran el rendimiento académico, el autoconcepto del alumno, su percepción de las dificultades de estudio, sus metas, valores y expectativas de éxito, el apoyo familiar, las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria Attinasi (1986). Tienen en cuenta la teoría de las “conductas de logro” y otros atributos como la perseverancia, la elección y el desempeño, Ethington (1990).

- Los enfoques sociológicos, por su parte, resaltan el peso de factores adicionales a los psicológicos y externos al individuo. Se basan en la teoría del suicidio de Durkheim, Spady (1970), viendo el abandono como resultado de la falta de integración estudiantil al entorno educativo, debido a influencias, expectativas y originadas en el medio familiar y en otros entornos sociales. Destaca como la congruencia normativa del entorno institucional, afectan directamente el rendimiento académico, el desarrollo intelectual, el apoyo de pares y la integración social.
- Los enfoques económicos, comprenden dos modelos: Costo–Beneficio (estudiantes permanecen cuando perciben que los beneficios sociales y económicos asociados al estudio son mayores que los obtenidos con derivados por otras alternativas) y Focalización (grupos con limitaciones para estudiar permanecen si reciben subsidios).
- Los enfoques organizacionales y de interacción analizan los servicios que ofrecen las instituciones a sus estudiantes, como la calidad de la docencia y la experiencia en el aula. Exploran la integración y adaptación estudiantil

Tinto (1975, 1982), el balance entre sus metas y niveles de compromiso institucional y los costos personales (esfuerzo, dedicación) que estas les exigen (Teoría del intercambio de Nye, 1979), así como, el nivel de productividad y de satisfacción en las tareas que realiza (productividad laboral de Bean (1985).

El abandono ocurre cuando actividades distintas a estudiar son reconocidas como fuentes de mayores recompensas. Una decisión en la que inciden factores académicos (preuniversitarios, integración académica y desempeño académico), psicosociales (metas, utilidad percibida, interacción con pares y docentes), ambientales (financiamiento, oportunidad de transferirse, relaciones sociales externas), de socialización (rendimiento académico, adaptación y compromiso institucional) y personales (actitudes, aspiraciones, motivaciones, intereses (Bean, 2002).

Otros modelos para leer la realidad a partir de las variables que enfatizan son aquellos que integran la perspectiva económica con otras, como las planteadas por Cabrera, Nora y Asker (1999) relacionados con el impacto efectivo (más que la percepción) de los beneficios estudiantiles sobre el abandono. Para ellos la persistencia estudiantil conlleva tres fases: incidencia de la habilidad académica previa y de factores socioeconómicos en la disposición del estudiante para proseguir estudios, estimación de costos-beneficios de la realización de los estudios en una institución particular y, por último, influencia de otros factores, luego del ingreso a un programa.

Finalmente, cabe señalar que otras formas de estudiar y analizar el abandono estudiantil, tienen que ver con Abordajes Empíricos, no ligados a un modelo o enfoque particular, en donde se identifican y enfatizan ciertos factores asociados con el abandono y la persistencia: carácter voluntario, “desperdicio de recursos” docentes, de infraestructura y de personal administrativo disponibles; pérdida de protagonismo de la educación pública o deficientes condiciones académicas, entre otros (ver Tabla 2).

Tabla 2. Modelos y enfoques para estudiar el abandono: Perspectivas

MODELOS Y ENFOQUES PARA ESTUDIAR EL ABANDONO	
PARADIGMA Análisis relaciones escuela- sociedad	Perspectiva Funcionalista: Enfoque individualista (dones individuales), función de la educación es filtrar para la selección los más capaces. Rezago es visto como resultado de factores endógenos (del individuo) u exógenos al sistema educativo. Propone estrategias "voluntaristas", acciones - a veces aisladas- destinadas a resolverlo. Se apoya en la teoría del Capital Humano: necesidad de formar recursos humanos para el desarrollo económico y social (funcionalidad del sistema según criterios de Costo Beneficio). Oferta-Demanda educativa vista en función del aparato productivo y de la rentabilidad de la inversión. Se presupone una estrecha relación entre educación y crecimiento económico. El sistema educativo y la realidad social tienen dos ejes conectores: las necesidades del mercado laboral y la tarea formativa del ciudadano marco de la democracia liberal. La política Educativa se expresa en términos de igualdad de oportunidades educativas, entendidas como: programa de estudios único, igualdad de metodologías, sistema de evaluación similar, igualdad de material educativo, etc. No tiene en cuenta para la formación y capacitación de maestros ni el sector o grupos de población con que trabajan.

MODELOS Y ENFOQUES PARA ESTUDIAR EL ABANDONO

MODELOS DE LECTURA DE LA REALIDAD según énfasis en variables explicativas (enfoque)

Enfoques psicológicos, plantean que los rasgos de la personalidad diferencian los alumnos que abandonan sus estudios de aquellos que los terminan. Definen el abandono como el resultado de un debilitamiento de las intenciones iniciales del estudiante, y la persistencia, como un fortalecimiento de las mismas Fishbein y Ajzen (1975); una decisión marcada por conductas previas y por la actitud y las Normas Subjetivas ante el abandono o la persistencia. Igualmente, consideran el rendimiento académico, el autoconcepto del alumno, su percepción de las dificultades de estudio, sus metas, valores y expectativas de éxito, el apoyo familiar, las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria Attinasi (1986). Tienen en cuenta la teoría de las "conductas de logro" y otros atributos como la perseverancia, la elección y el desempeño, Ethington (1990).

Los enfoques sociológicos, por su parte, resaltan el peso de factores adicionales a los psicológicos y externos al individuo. Se basan en la teoría del suicidio de Durkheim 1951, Spady (1970), viendo el abandono como resultado de la falta de integración estudiantil al entorno educativo, debido a influencias, expectativas y originadas en el medio familiar y en otros entornos sociales. Destaca como la congruencia normativa del entorno institucional, afectan directamente el rendimiento académico, el desarrollo intelectual, el apoyo de pares y la integración social.

Los enfoques económicos, comprenden dos modelos: *Costo-Beneficio* (estudiantes permanecen cuando perciben que los beneficios sociales y económicos asociados al estudio son mayores que los obtenidos con derivados por otras alternativas) y *Focalización* (grupos con limitaciones para estudiar permanecen si reciben subsidios).

Los enfoques organizacionales y de interacción analizan los servicios que ofrecen las instituciones a sus estudiantes, **como** la calidad de la docencia y la experiencia en el aula. Exploran la integración y adaptación estudiantil Tinto (1975, 1982), el balance entre sus metas y niveles de compromiso institucional y los costos personales (esfuerzo, dedicación) que estas les exigen (Teoría del intercambio de Nye, 1979), así como, el nivel de productividad y de satisfacción en las tareas que realiza (productividad laboral de Bean (1985). El abandono ocurre cuando actividades distintas a estudiar son reconocidas como fuentes de mayores recompensas. Una decisión en la que inciden factores académicos (preuniversitarios, integración académica y desempeño académico), psicosociales (metas, utilidad percibida, interacción con pares y docentes), ambientales (financiamiento, oportunidad de transferirse, relaciones sociales externas), de socialización (rendimiento académico, adaptación y compromiso institucional) y personales (actitudes, aspiraciones, motivaciones, intereses, (Bean, 2002).

Modelos que integran la perspectiva económica con otra perspectiva, como los planteados por Cabrera, Nora y Asker (1999) relacionados con el impacto efectivo (más que la percepción) de los beneficios estudiantiles sobre el abandono. Para ellos la persistencia estudiantil conlleva tres fases: incidencia de la habilidad académica previa y de factores socio económicos en la disposición del estudiante para proseguir estudios, estimación de costos-beneficios de la realización de los estudios en una institución particular y, por último, influencia de otros factores, luego del ingreso a un programa.

Abordajes Empíricos, no ligados a un modelo o enfoque particular, en donde se identifican y enfatizan ciertas factores asociados con el abandono y la persistencia: carácter voluntario, "desperdicio de recursos" docentes, de infraestructura y de personal administrativo disponibles; pérdida de protagonismo de la educación pública, deficientes condiciones académicas, entre otros.

MODELOS Y ENFOQUES PARA ESTUDIAR EL ABANDONO

	<p>Perspectiva Dialéctica: Teoría reproductivista: papel de la educación es reproducir la fuerza de trabajo, actitudes y valores que transmite la escuela se relacionan con las relaciones sociales de producción. La repetición y el estancamiento, son efectos de la condición de clase. La desigualdad social resulta en gran medida determinante del fracaso escolar. Soluciones dependen de condiciones estructurales del sistema capitalista; modelo pedagógico imperante e interacciones educador- educando son vistas como formas implícitas de imposición cultural. Comprende cuatro tendencias:</p> <p><u>Sociolingüística:</u> resalta los procesos de transmisión cultural y papel del lenguaje en los procesos de producción y reproducción. (Lenguaje público y lenguaje formal, códigos restringidos y códigos elaborados). <u>Culturalista.</u> Destaca concepto de Capital Cultural (Bourdieu), ante expansión de sistemas educativos, el bajo nivel de retención se debe a que el sistema educativo formal exige un capital cultural básico que solo tienen los que tradicionalmente accedían al sistema.</p> <p><u>Resistencia:</u> Dos representantes: Gramsci (en situación de crisis, la hegemonía, como relación pedagógica, puede derivar un proceso contra-hegemónico) y Poulantzas (En una formación social hay muchas ideologías dominantes, por ello, sistemas ideológicos contradictorios, la reproducción nunca es completa y culturas subordinadas hacen autoproducción.</p> <p><u>Reconstruccionista:</u> relativiza la determinación social, destaca comportamiento de agentes educativos (familia y relaciones maestro alumno), educación debe preparar recursos humanos, técnicos y de implantación necesarios para el cambio.</p>
MODELOS DE LECTURA DE LA REALIDAD relacionados con el carácter de los estudios	<p>Carácter descriptivo: intentan establecer relaciones directas entre los "insumos" que se introducen en el sistema educativo (antecedentes socioeconómicos del alumno, formación docente, disponibilidad de libros, etc.) y los resultados o productos que éste entrega en términos de rendimiento, aprovechamiento, eficiencia interna y otros. Entre las principales conclusiones de los estudios de carácter descriptivo está que el análisis de factores endógenos (tales como tamaño de clase y formación docente) no muestra correlaciones concluyentes con respecto a la variable dependiente estudiada. Igualmente las estrategias que plantean son de carácter preventivo y compensatorio.</p> <p>Carácter interpretativo, dan mayor importancia al análisis del "proceso escolar" y a las interrelaciones establecidas entre alumnos, padres, docentes, programas, medios didácticos, organización escolar, etc., pero contemplan como valores predeterminantes o intervinientes factores externos a la escuela (nivel socioeconómico de los padres, escolaridad y nutrición, entre otros). Una de sus líneas constata los efectos selectivos del sistema escolar, presentes a través de "circuitos de escolarización" según origen social de los alumnos y efectivos a través del "currículo oculto" de transmisión de concepciones del mundo, estructuras de relación y participación, factores que implican una sistemática diferenciación social. En otra línea, estos estudios destacan el aspecto socio-afectivo por sobre el estrictamente cognoscitivo. Incluyen varias perspectivas:</p> <p><u>Sistémica:</u> enfatiza lo ocurrido entre el polo de entrada y el de salida del sistema escolar, considerado "caja negra".</p> <p><u>Etnográfica:</u> Resalta la observación cotidiana de la práctica escolar.</p> <p><u>Sociológica:</u> considera la inclusión- exclusión que el sistema escolar realiza sobre los distintos sectores de la población.</p> <p><u>Psicosocial:</u> basada en la teoría de las atribuciones, cree que las disposiciones personales a la acción producen intenciones, que modificadas por conocimientos, capacidades, exigencias situacionales y presiones sociales, llevan a una acción específica, que a su vez produce determinados efectos. Propone estrategias integrales.</p>

3.2.2. Segundo marco de diferenciación de modelos y enfoques

Se consideran tres enfoques básicos para comprender y tratar el abandono, el enfoque: de integración, el enfoque estructural y el enfoque economicista⁶. Cada uno de estos enfoques ha abordado el tema apoyado en diversas propuestas teóricas y en diversos conceptos. Desde el enfoque de la integración, la definición del abandono se apoya en el concepto de “anomía” de Durkheim, según el cual la falta de integración del individuo con el contexto

social, económico, cultural u organizacional lleva al abandono. En el enfoque economicista el concepto de abandono se apoya en la Teoría del Capital Humano: un individuo invierte tiempo y recursos monetarios en educación, si los beneficios de ella son suficientes para cubrir los costos de la educación (incluso costos de oportunidad) y si esa educación es al menos tan rentable como los usos alternativos de esos recursos. El enfoque estructural enfatiza en variables estructurales o extracurriculares, como el estrato socioeconómico, ocupación del padre/madre, ingreso familiar, mercado laboral, etc. Puede incluir estudios basados en indicadores cuantitativos como presupuesto, costo por alumno, alumnos por docente, que tratan, aunque con poco éxito, de explicar el abandono estudiantil.

Igualmente, en la literatura pueden encontrarse diferentes modelos de análisis del abandono como el Modelo Psicológico, Sociológico, Económico y Organizacional. Los modelos psicológicos creen que los rasgos de la personalidad distinguen a los estudiantes que terminan sus estudios de aquellos que no lo logran. Fishbein y Ajzen (1975) plantean la Teoría de la Acción Razonada que analiza el comportamiento como actitudes en respuesta a objetos específicos (a partir de normas subjetivas que guían el comportamiento hacia esos objetos) y el control percibido sobre ese comportamiento. Creen que la ‘intención de tomar la acción’ es determinada por la ‘actitud hacia tomar la acción’ y por la ‘norma subjetiva’ (cómo se espera que el individuo se comporte en la sociedad), la cual se define por una evaluación de expectativa. Piensan que decidir abandonar o no depende de conductas previas, de la actitud sobre abandonar y de normas subjetivas acerca de estas acciones. Ven el abandono como resultado del debilitamiento de las intenciones iniciales. Ethington (1990) examinó la validez del Modelo de Elección Académica (MEA) de Parsons (1984), basado en diversos marcos teórico-empíricos (toma de decisiones, motivación al logro y teorías de atribución) introdujo una teoría más general sobre las conductas de logro, y concluyó que el rendimiento académico previo afecta el desempeño futuro al actuar sobre el autoconcepto estudiantil, su percepción de las dificultades de estudio, metas, valores y expectativas de éxito.

Bean y Eaton (2001) basados en procesos psicológicos ligados a la integración académica y social plantearon cuatro teorías psicológicas como base del modelo: (a) Teoría de actitud y comportamiento, proveniente de la estructura de su modelo; (b) Teoría del comportamiento de copia o habilidad para entrar y adaptarse a un nuevo ambiente; (c) Teoría de autoeficacia, una percepción individual capaz de tratar con tareas y situaciones específicas; (d) Teoría de atribución, donde un individuo tiene un fuerte sentido de control interno.

Enfatizaron la importancia que posee la institución al disponer de servicio de enseñanza, comunidades de aprendizaje al primer año, seminarios de orientación profesional y programas de mentoring para apoyar los estudiantes.

Los modelos sociológicos enfatizan la incidencia de factores extra individuales, adicionales a los psicológicos. Spady (1970) retoma el modelo sobre suicidio de Durkheim (1951) planteando que el abandono es fruto de la falta de integración estudiantil al medio universitario y que el entorno familiar es una de las muchas fuentes que expone al estudiante a influencias, expectativas y demandas que limitan esta integración. Cree que la congruencia normativa afecta directamente el rendimiento académico, el desarrollo intelectual, el apoyo de pares y la integración social. Para Spady, si las influencias señaladas no son positivas, habrá bajo rendimiento académico, limitada integración social, poca satisfacción y compromiso institucional y alto riesgo de abandono escolar. Spady destaca seis predictores de deserción, la integración académica, la integración social, el estado socio-económico, el género, la calidad de la carrera y el promedio de calificaciones del período académico.

En los modelos económicos Cabrera et al. (1992 y 1993), Bernal et al. (2000) y St. John et al. (2000) distinguen un modelo de Costo-Beneficio (los beneficios sociales y económicos de estudiar se perciben más amplios que los derivados de actividades alternas y el estudiante opta por permanecer en la universidad) y otro de Focalización de Subsidio, entendido como los subsidios a grupos con limitaciones para costear sus estudios reducen su abandono, el impacto efectivo de los beneficios estudiantiles sobre el abandono se destaca más que las percepciones sobre la adecuación de dichos beneficios a los costos de los estudios (Himmel, 2002), los niveles de permanencia varían según la cantidad y duración de la ayuda financiera recibida por el estudiante (Ishitani & DesJardins, 2002), y la ayuda en apuros económicos es clave para evitar el abandono temprano (Ozga & Sukhmandan, 1998).

En los modelos organizacionales, el abandono depende de las cualidades de la organización en la integración social de los estudiantes a la institución (Berger & Milem, 2000; Berger, 2002; Kuh, 2002). La calidad de la docencia y de la experiencia de aprender en forma activa en las aulas, afecta positivamente la integración estudiantil (Braxton et al., 1997). La permanencia depende del grado de ajuste estudiante-institución, resultado de experiencias académicas y sociales de integración a ella (Tinto, 1975). Tinto expande el modelo de Spady (1970), incorporando la teoría de intercambio de Nye (1976) según la cual los seres humanos evitan las conductas que les implican costo y buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales. Si el estudiante percibe que los beneficios de permanecer en la universidad son mayores que los costos personales, permanecerá en la institución; si percibe que otras actividades brindan recompensas más altas, tenderá a desertar. Una buena integración es clave para la permanencia, ella depende de las experiencias en la permanencia en la universidad, las experiencias previas al acceso universitario y de características individuales ligadas a la incidencia de

las políticas y prácticas universitarias.

La revisión preliminar de esta propuesta de distinción enfoques y modelos para tratar el tema del abandono estudiantil, permite adelantar un ejercicio de identificación de teorías y conceptos que sustentan la comprensión y el tratamiento del mismo. La tabla que se presenta a continuación brinda un mapa preliminar de los términos y referentes identificados, en el cual se distingue cuatro grupos de teorías articuladas a los modelos y enfoques mencionados (ver Tabla 3).

Tabla 3. Enfoques para estudiar el abandono: de integración, estructural y economicista

ENFOQUES PARA ESTUDIAR EL ABANDONO			
	DE INTEGRACIÓN (más común)	ESTRUCTURAL	ECONOMICISTA
Entiende el abandono Como...	Insuficiente integración estudiantil al ambiente intelectual y social universitario. Desequilibrio entre necesidades del alumno y satisfactores que brinda el medio universitario (Festinger, 1962). Debilitamiento del compromiso y expectativas estudiantiles iniciales ante comunidad y medio universitario (Spady, 1971; Tinto, 1975). Desajuste entre tipo de personalidad y de medio ambiente (J.L. Holland, 1966).	Resultado de contradicciones de los diferentes subsistemas político, económico y social que integran el sistema social e inciden en la decisión de desertar del individuo. Estudiantes universitarios han pasado un proceso previo de selección, las variables de tipo estructural pierden fuerza explicativa al tratarse casi de una élite que ha logrado llegar al nivel superior de la "pirámide educativa".	La elección del estudiante de una forma alternativa de invertir tiempo, energía y recursos que puedan producirle, en el futuro, beneficios mayores en relación con los costos de permanencia en la universidad.
Concepto en que se apoya	Concepto de "anomía" de Durkheim, según el cual la falta de integración del individuo con el contexto social, económico, cultural u organizacional lleva al abandono.	Rol de la educación superior, en tanto opera como reproductora de las condiciones sociales o canal de movilidad social, entre otros.	Teoría del capital humano: un individuo invierte tiempo y recursos monetarios en educación, si los beneficios de ella son suficientes para cubrir los costos de la educación (incluso costos de oportunidad) y si esa educación es al menos tan rentable como los usos alternativos de esos recursos.

ENFOQUES PARA ESTUDIAR EL ABANDONO			
	DE INTEGRACIÓN (más común)	ESTRUCTURAL	ECONOMICISTA
Metodología que emplea	Estudia el abandono a partir de la forma como el estudiante interpreta su realidad, pues solo el individuo puede dar sentido a su vivencia. Exige análisis interpretativo basado en uso de técnicas de encuestas de opinión, entrevistas o cuestionarios. Para destacar las interacciones del individuo con el contexto académico y social, hace análisis longitudinales o de cohortes. Para su análisis agrupa las variables en: académicas, sociales, culturales y familiares.	No sigue una metodología en particular. Enfatizar en variables estructurales o extracurriculares, como: estrato socioeconómico, ocupación del padre/madre, ingreso familiar, mercado laboral, etc. Puede incluir estudios basados en indicadores cuantitativos como presupuesto, costo por alumno, alumnos por docente, que tratan, aunque con poco éxito, de explicar el abandono estudiantil	Alumno debe conocer antes: -Los costos de su educación y sus futuros ingresos. -La proporción de gasto destinado a generar habilidades conocimientos y satisfacción personal. -El periodo donde recibirá los frutos de la educación recibida. -La tasa de interés presente y futura a restar del flujo monetario. -Los proyectos alternativos que puede tener y su evaluación.
Limitaciones	Interpreta fielmente las opiniones de los actores, tienden a desvincular factores socioeconómicos y políticos que determinan históricamente el abandono o carece de interpretaciones alternativas del fenómeno; por ejemplo, la de los profesores. Su énfasis en el desajuste personal/contextual, les lleva a adoptar una postura ahistórica y acrítica ante el abandono estudiantil.	Sus supuestos limitan la capacidad para explicar comportamientos específicos, pues el abandono es un fenómeno inherente al sistema total; sólo a este nivel llega a constituirse en problema. Por ello, invalidan los argumentos de los estudiantes sobre sus motivos para desertar, al considerarlos solamente como ideologías que ocultan "la verdad".	Con frecuencia avanzados por economistas que asumen supuestos sobre las variables referidas (Thurow, 1970; Becker, 1962; Schultz, 1961). Técnicas y metodología usadas proceden de la microeconomía neoclásica. Es poco realista pensar que los sujetos conozcan los valores y pueda incidir sobre ellos. Prima carácter normativo/positivista más que de investigación social.

Fuente: Elaboración propia

3.2.3. Modelos para estudiar y analizar el abandono estudiantil

Diversas metodologías estadísticas se han usado para estudiar el abandono: modelos de variable dependiente discreta o cualitativa, modelos de regresión y modelos de análisis discriminante. Pero, en los últimos veinte años, se han posicionado los modelos de duración o análisis de supervivencia en tanto permiten realizar, distinto a los anteriores, un análisis dinámico del fenómeno como se tiene en Mensch y Kandel (1988), Booth y Satchell (1995), DesJardins, Ahlburg y McCall (1999), Ahlburg, McCall y Na (2002),

Giovagnoli (2002), Arulampalam, Taylor y Smith (2004), Castaño, et al. (2004, 2006, 2009), entre otros.

Basados en datos de tiempos de vida, análisis de historia de eventos o de tiempos de falla, estos modelos ayudan a determinar el riesgo de ocurrencia de un evento y a analizar cuándo es más probable que éste ocurra dada la incidencia de sus principales factores o predictores. Además, este modelo permite capturar el efecto de variables que cambian en el tiempo, considerar individuos que no han vivido el evento de interés en el periodo de recolección de la información (Castaño, et al,2006) y analizar diversos tipos de decisiones que toman los estudiantes, como por ejemplo: interrumpir temporalmente y luego volver, transferirse y culminar en otra institución o dependencia, ser expulsados por bajo rendimiento académico o por faltas disciplinarias, o interrumpir su vida académica por causas mayores (enfermedad grave o muerte, especialmente).

Estos modelos facilitan ver el abandono desde la perspectiva institucional y a través de la trayectoria académica del estudiante, en los dos periodos críticos en donde las interacciones institución-estudiantes pueden derivar en deserción: la admisión o primer contacto con la universidad y la transición entre educación media y superior. En el primero, el estudiante se forma las primeras impresiones sobre la vida social e intelectual de la institución, gracias a mensajes directos e indirectos que recibe por medio de folletos, televisión, radioemisoras, internet, entre otros, que incidirán en la calidad de sus primeras interacciones con la misma. Por ello es clave que la institución genere expectativas realistas y precisas sobre la vida institucional en estudiantes que ingresan.

El segundo periodo crítico es el paso entre la enseñanza media y la institución, luego de la admisión. Especialmente en las primeras seis semanas, pueden surgir grandes dificultades para una gran diversidad de estudiantes (nuevos, que reingresan, jóvenes, mayores, de entorno rural y de estratos socioeconómicos bajos), siendo más frecuente en la última fase del primer año de estudios y antes del comienzo del segundo (Tinto 1989). En todos los casos, la unidad de estudio y análisis es el estudiante.

3.3. Lectura en y entre contextos del abandono: Hacia un cambio profundo en la educación superior universitaria

A fines de la década de los años 80 un amplio grupo de expertos en desarrollo social y en educación, de diversas regiones del mundo, comenzó a advertir la necesidad apremiante de transformar de manera profunda la educación, especialmente en su nivel superior; una parte de esta advertencia estaba sustentada en los cambios profundos y vertiginosos de un mundo cada vez más globalizado, marcado por la caída de los grandes discursos sobre la razón y el progreso; la inminencia de una crisis medio ambiental, el relativismo cultural y las nacientes culturas de masas resultado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación social. Otra parte de este señalamiento, se apoyaba en

la historia de la educación superior universitaria, particularmente, en una lectura crítica de su emergencia, de sus cambios y de las marcadas inconsistencia entre sus discursos, sus prácticas y sus logros.

3.3.1. El abandono estudiantil universitario, ¿un indicador de la crisis o de la transformación mundial de la educación superior?

En las lecturas anteriormente mencionadas, funcionalista y dialéctica, la educación alcanzaba un posicionamiento central en el desarrollo de las sociedades; ciencia, tecnología y educación, en particular la educación superior, eran definidas como medios fundamentales y estratégicos para encarar los grandes desafíos que imponía el siglo XXI, así como para promover la construcción de sociedades más justas y solidarias. Muchos consideraban que el Siglo XX había sido el siglo más cargado de muerte de la historia de la humanidad y, a la vez, el periodo más promisorio desde la perspectiva de los avances del conocimiento; el reto para el próximo siglo, era lograr que los avances en el conocimiento se emplearan realmente para promover la paz y la prosperidad de las naciones, tanto como para mejorar la calidad de vida de todas las personas de cada una de ellas, con miras a garantizar una verdadera pervivencia de la humanidad.

Más allá de este punto en común, las dos lecturas, diferían primordialmente en la comprensión de las razones por las cuales la educación del nuevo siglo debía ser radicalmente diferente. Desde la primera lectura, funcionalista, el problema giraba en torno al limitado acceso a la educación superior por parte de amplios sectores de la sociedad y al predominio de una educación de baja calidad, que no correspondía a las nuevas exigencias del mundo contemporáneo. Para alcanzar su misión, desde esta lectura, la educación superior debía cambiar profundamente, haciéndose flexible e incluyente a más amplios y diversos grupos humanos, diversificando sus instituciones, sus estructuras, contenidos y modos de organización; además, debía incorporar en su funcionamiento regular, a partir de estos cambios, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Esta educación, debía anticiparse a la evolución de las necesidades de la sociedad y de los individuos, para actualizar sus conocimientos, afianzar sus competencias y reconvertir y mejorar su cultura general. Igualmente, debía hacer parte central del proyecto global de educación permanente para todos, operando como motor y espacio estratégico para la integración con los niveles precedentes.

El énfasis de esta primera lectura estaba puesto en la extensión de la educación y en la optimización de los mecanismos por medio de los cuales la educación promovía el mejoramiento de la vida de las personas. El valor estratégico de la educación estaba entonces integrado a un nuevo concepto para medir el progreso: el concepto de desarrollo humano, entendido como un aumento de la cantidad y calidad de oportunidades con que cuenta las personas y las comunidades para alcanzar sus potencialidades. Dentro de esta nueva lectura de progreso, la educación aparece como una fuente de posibilidades de movilidad socioeconómica y de mejoramiento del nivel de satisfacción que puede lograr

un ser humano durante su vida, así como un factor decisivo para elevar el desarrollo de un país.

Desde la segunda lectura, dialéctica, el análisis de las formas de funcionamiento, logros y limitaciones de la educación superior, debe partir de una revisión crítica de la emergencia y del devenir de sus instituciones. Este análisis señala que la universidad ha sido eminentemente elitista, ha estado restringida a grupos privilegiados de la sociedad, que luchan por distinguirse de los otros y por mantener su preeminencia. En sentido estricto, la universidad se ha caracterizado por cumplir una función de control social (crea ilusión de equidad, recibe grandes grupos de bachilleres a quienes no puede garantizar que conseguirán trabajo), económica (forma fuerza de trabajo según demandas del sector productivo), política (construye y legitima la confianza con la comunidad y la idea de equidad en la escuela) e ideológica (inculca explicaciones aparentemente distantes o contradictorias). Ella ha contribuido a mantener un proceso de estratificación social más amplio en tanto solamente ofrece oportunidades reales a los sujetos predispuestos para ello y mantienen la educación superior y la alta cultura como prerrogativas de las clases superiores. En consecuencia, graves problemas que la afectan, como el abandono escolar, son consideradas expresiones de la institucionalización de la negación del derecho de ciertos grupos de estudiantes a forjarse una profesión; en este caso, estudiantes que en algún punto anterior de su vida se han visto privados de oportunidades que les permitieran alcanzar las condiciones que necesitan para acceder y permanecer en la vida universitaria.

A esta contradicción, se suma la crisis de hegemonía, legitimidad e institucionalidad marcada que viene enfrentado la universidad en sus últimas décadas. Un fenómeno investigado inicialmente en las universidades europeas, que para ciertos investigadores resulta igualmente válido para las universidades latinoamericanas. Según esta lectura, la universidad, ha venido perdiendo protagonismo social e histórico, ha dejado de ser necesaria, única y exclusiva productora y distribuidora de conocimiento científico y ha empezado a disputar esta tarea con instituciones de diversa naturaleza y reconocida eficacia (crisis de hegemonía); socialmente, además, la universidad ha hecho visible su carencia de objetivos colectivos, ha realizado una expansión que no ha mejorado significativamente la posición de los grupos sociales menos favorecidos, se ha vuelto funcional a las exigencias de mano de obra calificada y ha defraudado las expectativas de promoción social de las clases trabajadoras a través de una falsa democratización (crisis de legitimidad). Por último, debido a la pérdida de la condición estable y autónoma (efecto del desmonte del estado benefactor), al cuestionamiento a su especificidad organizativa y a la imposición de modelos organizativos de instituciones consideradas más eficientes la universidad no cuenta ya con los recursos que aseguran su reproducción (crisis institucional).

Para quienes defienden esta segunda lectura, la crisis de la Universidad es un reflejo de la crisis de la modernidad y de la necesidad apremiante de transformarse de cara a las realidades del mundo posmoderno. En esta transición, la universidad enfrenta, a la par, una

exigencia social creciente, junto con políticas de reducción de financiamiento estatal que limitan su dimensión cultural y la someten gradualmente a criterios de eficacia y productividad empresarial (Santos, 2005). Como consecuencia de esta tensión, las universidades están fuertemente jerarquizadas entre sí y al interior de sus áreas de conocimiento; existen universidades de aristocracia académica, encargadas de producir conocimiento de punta y universidades en condición de subalternidad, centradas en la distribución más que en la producción de un conocimiento que tiende a ser muy local e instrumental. En estos últimos casos, la formación de los estudiantes tiende a ser funcional y a estar centrada en la rápida vinculación al trabajo, para evitar una “deserción calificada” de personas que abandonan sus estudios debido a las bajas opciones de empleo que pueden encontrar teniendo una formación poco aplicable o muy especializada.

Desde esta segunda lectura, es preciso reconocer que no existe un solo modelo de universidad, sino múltiples y diversos tipos de universidades (de investigación, profesionalización, formación técnicas y tecnológica, entre otros), cada uno con una misión clara en el sistema educativo y social, y con interrelaciones múltiples (Santos, 2005). Esto implica, considerar en las dinámicas universitarias la creciente participación del sector institucional privado, la ampliación y diversificación del cuerpo docente, el aumento del número y variedad de los graduados, la clasificación de los sistemas nacionales de educación superior y el marco de propuestas internacionales (CEPAL–UNESCO, Banco Mundial) en que ellas operan (Santos, 2005). En otro nivel de esta lectura, los graves problemas que enfrenta la educación, especialmente la educación universitaria pública, deben ser entendidos no solo como problemas educativos, sino como problemas sociales, políticos, económicos y culturales, resultado de la implementación de un modelo económico capitalista que niega la educación superior como bien público social y propende por su mercantilización y privatización. En consecuencia con esta lectura, las alternativas para enfrentar los problemas que vive la educación universitaria, deben incluir acciones al interior de cada universidad, entre universidades y al interior de los sistemas sociales en las cuales ellas están inscritas.

3.3.2. Avances y limitaciones del aumento de la Educación superior universitaria

A partir de las dos lecturas que sustentan la necesidad de un cambio profundo en la educación superior universitaria, en las últimas décadas, en América Latina y en otros lugares del mundo, se vienen afianzando dos maneras prioritarias de abordar problemas educativos, como por ejemplo el abandono de los programas de estudio. Desde la lectura que enfatiza en los aspectos estructurales de la educación y propende por una lectura crítica de la institución universitaria, se han venido conformando y afianzando movimientos sociales encaminados a defender y a promover una educación de calidad, principalmente de carácter pública, a partir de una revisión y transformación profunda de las políticas estatales y de las necesidades, interés y potencialidades propias de cada contexto. Así mis-

mo, otras colectividades que cuestionan el carácter elitista y excluyente de la educación universitaria hegemónica, particularmente grupo minoritarios o comunidades de periferia, han venido formulando propuestas alternativas de educación universitaria acordes a sus necesidades y potencialidades educativas especiales y diversas. Por medio de estas propuestas alternativas de educación, estos grupos y movimientos sociales buscan reducir problemas frecuentes en la vida estudiantil universitaria y contribuir a la construcción de sistemas educativos basados en principios de inclusión, equidad y respeto por las diversidades humanas.

Para efectos del presente texto, se presentan de manera más amplia los aportes de la lectura que enfatiza en la transformación de la educación, de cara a las exigencias propias del mundo global contemporáneo. Una de las acciones centrales de este énfasis, ha estado orientada a ampliar los niveles de cobertura de la educación superior, interés que se concreta en un aumento creciente del número de estudiantes que acceden a la formación terciaria. Lamentablemente, el incremento del ingreso de estudiantes a la educación superior, se ha caracterizado, a la vez, por marcadas condiciones de inequidad en el acceso y la integración a la vida universitaria, así como, por las altas tasas de abandono de grupos humanos que debido a su procedencia social, económica o cultural, entre otras, cuentan con menos recursos para asumir los retos que implica la formación terciaria.

En América Latina y el Caribe, una proporción mayoritaria y significativa de la población en el año 2006 se mantenía en una condición de “exclusión”, menos del 20% de los adultos mayores de 25 años había accedido a la universidad y menos de un 10% había completado sus estudios universitarios. Exceptuando Cuba, anualmente se graduaban, cerca del 43% de los estudiantes que ingresaban, siendo la eficiencia de titulación similar para universidades públicas y privadas, más elevada en áreas de Salud, Educación, Derecho y Administración y Comercio y, más alta en el grupo de las mujeres, en casi todos los países(González, 2006).

Una posible explicación de este contradictorio resultado, tiene que ver con el hecho de que el aumento de la cobertura en educación universitaria, ha ido de la mano de una creciente incorporación de estudiantes procedentes de los contextos socioeconómicos más pobres y/o más diversos, particularmente de comunidades y de grupos familiares en donde la educación escolarizada, y las prácticas que ella conlleva, ha tenido incidencia reciente en los proyectos de vida y de formación de las nuevas generaciones. En gran cantidad de estos casos, los nuevos estudiantes constituyen la primera generación en llegar a la universidad y por ello cuentan con débiles o inexistentes lazos sociales que los vinculen y les brinden sentido de pertenencia al entorno y a la vida universitaria (Donoso&Schiefelbein, 2007).

Una segunda explicación de la situación mencionada, tiene que ver con la calidad y la pertinencia de las acciones emprendidas para afianzar los niveles de permanencia y graduación estudiantil en la educación superior, motivo por el cual la educación terciaria

y las políticas para promoverla, se han convertido en tema de amplio debate público en varios países del mundo, entre ellos varios países de la región latinoamericana y del Caribe. Las razones por las cuales resulta cuestionable sostener y afianzar las acciones establecidas para promover la educación superior, tienen que ver con la contradicción que supone aumentar los niveles de matrícula sin haber logrado implementar las condiciones necesarias para reducir los niveles de abandono estudiantil, así como, con las altas pérdidas financieras y sociales que conllevan los casos de estudiantes que dejan sus programas de formación sin haberse graduado y con el conocimiento limitado que se tiene sobre los ciclos del abandono, su adecuada forma de estudio y las políticas más efectivas para disminuirla (Ministerio de Educación de Colombia, 2008).

En otras palabras, el nivel de conocimiento del abandono estudiantil en la educación superior, tanto a nivel conceptual como en la investigación empírica, particularmente en la región de Latinoamérica y del Caribe, es aún incipiente y no permite un conocimiento amplio y profundo de este evento social y educativo que permita derivar un lenguaje ampliamente compartido (González, 2006). En parte, este hecho se debe a que, en general, las instituciones de educación superior, especialmente las universidades, se encuentran en una etapa exploratoria del trabajo en torno al tema y no se cuenta con espacios y mecanismos que favorezcan la puesta en común crítica y propositiva de los avances alcanzados y de los retos por alcanzar. En consecuencia, urge propiciar escenarios de trabajo conjunto que permitan a las universidades de los diversos países de la región, unir esfuerzos y potenciar resultados que nos permita precisar tres aspectos iniciales: qué sabemos en torno al tema, qué debemos saber y cómo debemos proceder para saberlo.

Acerca del primer aspecto, las investigaciones revelan que las principales causas del abandono se pueden agrupar en cuatro categorías: las causas externas al sistema de educación, las propias al sistema y las institucionales, las académicas y las personales. Las causas externas aluden primordialmente a las condiciones socioeconómicas del estudiante y de su familia (lugar de residencia, nivel de ingresos; nivel educativo de los padres; ambiente familiar, necesidad de trabajar para mantenerse o aportar a su familia).

Las causas del sistema y las institucionales se relacionan con el aumento de la matrícula, la falta de mecanismos adecuados de financiamiento, ayuda, créditos y becas; las políticas de administración académica (ingreso irrestricto, selectivo sin cupo fijo o selectivo con cupo); el desconocimiento de la profesión y de la metodología de las carreras; el ambiente educativo e institucional y la falta de lazos afectivos con la universidad.

En lo académico están la deficiente formación académica previa, los exámenes de ingreso, la excesiva orientación teórica y la escasa vinculación de los estudios con el mercado laboral, la falta de apoyo y orientación docente, la falta de orientación al elegir la carrera, la baja preparación para el aprendizaje autónomo, la excesiva duración de los estudios, la heterogeneidad del estudiantado y la limitada preparación docente ante los nuevos

perfiles de jóvenes que llegan a la universidad.

Como causas personales se destacan aspectos relativos a las motivaciones y actitudes como: la actividad económica del estudiante, aspiraciones y motivaciones personales, la disonancia con sus expectativas, su insuficiente madurez emocional; el grado de satisfacción de la carrera, las expectativas al egreso de la carrera en relación con el mercado laboral, dificultades personales para la integración y adaptación, las creencias, la dedicación del alumno, la falta de aptitudes, habilidades o interés por la carrera escogida, entre otras. (González, 2006; Díaz, 2008; Castaño et al., 2009; Medrano et al., 2010).

El abandono es el resultado de la combinación y efecto de distintas variables que afectan al estudiante, de ahí la necesidad de tomar como unidad de estudio y análisis al alumno que abandona, de entender su salida como un fenómeno inherente a la vida estudiantil relacionado a procesos dinámicos de selección, rendimiento académico y de la eficiencia del sistema educativo en general. Se trata de un tema preocupante y de gran interés en todos los niveles educativos, un evento complejo y dinámico, ligado a múltiples causas y situaciones, como la mala formación previa (Zubieta & Susinos, 1986), el origen social (Latiesa, 1992), la baja autoestima (Masjoan, 1989), la baja integración académica y social (Tinto, 1975), la incapacidad para demorar recompensas o superar obstáculos (Landry, 2003), el agotamiento de las convocatorias de exámenes (Escandell & Marrero, 1999), la elección inadecuada de estudios (Corominas, 2001), dificultades en las estrategias de aprendizaje (Ryan & Glenn, 2003), características familiares o circunstancias de vida (Sinclair & Dale, 2000), entre otras.

El abandono, comprende dos dimensiones, una interna, que incluye la articulación entre niveles del sistema educativo y la interacción entre la dimensión institucional y la individual, y otra externa relacionada con la inserción de la educación superior en los mercados globales y la articulación e integración de los diferentes sectores de la economía con el sistema educativo, reducir el abandono y el rezago exige un trabajo conjunto entre los diversos sistemas que componen una sociedad, particularmente entre el sistema educativo y el sistema social y productivo de cada país, considerando que no es suficiente elevar las tasas de permanencia y graduación si los profesionales no ingresan al mercado laboral. Este proceso de articulación entre áreas o dimensiones del desarrollo exige también la consolidación de modelos de universidades de categoría mundial, pensadas como parte de un sistema educativo que vincule sus aportes, intereses y necesidades de los diversos actores que lo integran (estudiantes, docentes, administrativos) y que articule e integre la educación básica, los niveles técnicos y ciclos propedéuticos con el nivel superior y con los diferentes sectores de la economía. Igualmente, las acciones para reducir el abandono deben atender procesos claves de la vida universitaria como son la admisión o formación de primeras impresiones sobre la institución y la transición entre el nivel medio y el nivel terciario. Deben incluir diversas, múltiples y simultáneas estrategias acordes a cada institución y deben distinguir entre la gran

variedad de tipos de abandonos que en el contexto se presentan para precisar aquellos que requieren atención. Esta distinción debe tener en cuenta la valoración social tanto como el significado que el estudiante le da a su comportamiento, lo cual implica conocer las metas del estudiante y la manera en que ellas cambian a lo largo de su proceso formativo, para diferenciar entre cambios, transiciones y fracasos (Díaz, 2008).

Respecto a lo que debemos saber sobre el abandono estudiantil en la educación superior, se destacan tres aspectos centrales: sus tipologías, sus causas y sus efectos. El primero de estos tres aspectos, tiene que ver con las dificultades relacionadas con la definición del abandono estudiantil, es importante reconocer que existen vacíos en el proceso de caracterización y definición del fenómeno (Silva, 2006), debido a la diversidad de definiciones que existen y al manejo, en ocasiones poco diferenciado, respecto a otros eventos educativos. En este punto, si bien se ha logrado cierto consenso en definir el abandono como un acto voluntario asociado a variables socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas, la manera de operacionalizar estas variables cambia según se privilegie una perspectiva de análisis individual, institucional y estatal o nacional (Díaz, 2008) haciendo más difícil la comparabilidad de los datos recopilados.⁷

El segundo y el tercer aspecto, señalan la importancia de distinguir de manera clara los tipos de abandono que requieren atención y que puedan ser tratadas por medio de formas similares de intervención. Conocer estas diferencias es determinante para elaborar políticas eficaces que permitan elevar la permanencia estudiantil, por consiguiente, debatir las comprensiones y las formas de medición del fenómeno, es un paso necesario para fijar un consenso mínimo respecto a metodologías que permitan delimitar con mayor precisión los índices del evento (Silva, 2006) y haga posible contar con datos de buena calidad que permitan calcular de manera precisa los costos ligados a la epitenia, el rezago y el abandono (González, 2006). Considerando que el abandono es un factor que limita de manera significativa los alcances de la cobertura educativa, es apremiante contar con mecanismos académicos y administrativos que permitan su medición y estudio es clave para mejorar los procesos de evaluación de la eficiencia del sistema educativo y de la calidad de los procesos y de los programas que sus instituciones ofrecen (Ministerio de Educación de Colombia, 2008).

En esencia, los expertos en el tema destacan que el estudio del abandono en la educación superior es extremadamente complejo, en tanto implica no sólo una variedad de perspectivas, sino también una diversidad de tipos de abandono. Una complejidad que no logra ser completamente capturada por una sola definición, lo cual exige a los investigadores elegir una manera de concebir y medir el abandono que mejor se ajuste a sus objetivos y al problema a investigar (Díaz, 2008). Esta toma de decisiones, resulta especialmente importante para definir los tipos de abandono que ameritan y son susceptibles de intervenciones institucionales y estatales, de manera que se puedan diseñar las políticas pertinentes y viables que contribuyan de manera eficaz a reducir el problema.

Avanzar en estas precisiones y decisiones, abre, en consecuencia, la posibilidad de superar una de las más grandes dificultades en el estudio del tema en los países de la región, la falta de datos y el mejoramiento de la calidad de los mismos, así como el limitado avance de la investigación experimental, que permita identificar los aportes, las limitaciones y los riesgos que conlleva el empleo de diferentes modelos y estrategias de intervención y que contribuya a optimizar el uso de los recursos y a potenciar los esfuerzos institucionales y estatales. De manera específica, en el contexto latinoamericano, urge afianzar el campo de la investigación predictiva, superar el predominio de los enfoques socioeconómicos y complementarlos con enfoques psicosociales que permitan una comprensión amplia y multidimensional de la trayectoria académica estudiantil al interior de los entornos institucionales (Donoso&Schiefelbein, 2007).

4. ENTRE TEORIAS Y CONCEPTOS CLAVES PARA ENTENDER EL ABANDONO ESTUDIANTIL

La construcción colectiva de un marco conceptual que permita ampliar y enriquecer de manera significativa el análisis, la predicción, evaluación y actuación del abandono estudiantil en la educación superior, por parte de una comunidad de instituciones de diversos contextos socio geográficos, se inicia

con el establecimiento de un panorama compartido de referentes bibliográficos, teóricos, conceptuales y metodológicos propuestos por diversos autores en torno al tema, y tiene como horizonte de llegada la definición o configuración de un nuevo entramado de referentes concertados a la luz de los objetivos del proyecto que articula esta comunidad de instituciones. En este caso, el panorama de referentes teóricos establecido hasta la fecha permite la identificación de conceptos que resultan centrales para el análisis y tratamiento del problema, definidos desde diversos marcos de referencia teórica como son: suicidio, integración socio-académica, intercambio (reciprocidad), trayectoria académica, abandono, factores asociados.

Con el fin, de precisar el lugar que ocuparán estos conceptos, y los factores y variables que de ellos se deriven en la configuración del modelo de predicción construido por ALFA-GUIA, se presentan a continuación cada uno de los conceptos identificados, definidos a partir de los principales referentes teóricos que los presentan:

4.1. Suicidio

La definición de lo que entendemos como vida académica o vida estudiantil tiene como contracara la comprensión y medición de lo que ha sido denominado mortalidad académica o abandono estudiantil. Esta manera de nombrar los casos de estudiantes que debido a su rendimiento académico logran o no permanecer vinculados a sus procesos formativos, entra en diálogo con una lectura que pone en discusión el carácter intencional o voluntario del abandono estudiantil.

La consideración del término suicidio, como referente de análisis de la permanencia o el

abandono estudiantil, destaca el peso de la dimensión individual (también llamada psicológica) en la no terminación de los estudios, particularmente en la capacidad del estudiante de establecer y sostener un vínculo fuerte y continuo con ellos. Esta capacidad de mantener la vida académica o estudiantil, tiene diversas formas de ser entendida y tratada.

Desde la teoría Psicológica de Thomas Joiner, quienes se suicidan, no sólo quieren morir, sino que han aprendido a superar el instinto de autoconservación, en ellos, el deseo de la muerte integra dos estados psicológicos: una percepción de ser una carga para los demás y un sentimiento de no pertenecer a nada. Por sí mismos, ninguno de estos dos estados lograr despertar el deseo de la propia muerte, pero juntos producen un deseo que puede ser mortal cuando se combinan con la habilidad adquirida de producirse una autoagresión. Las víctimas de suicidio se “entrenan” para el acto acostumbrándose al peligro, al miedo y al dolor, de muchas formas a lo largo de su vida. Este entrenamiento puede hacer parte de una práctica deliberada, de un historial de accidentes o intervenciones médicas, o de daños indirectamente recibidos. Por ejemplo, los suicidas potenciales están expuestos por su trabajo a convivir a diario con el dolor y el sufrimiento. Con el tiempo, la autoagresión y las situaciones peligrosas se vuelven poco amenazadoras y hasta rutinarias, haciendo el suicidio más fácil de llevar a cabo.

En el marco de la Teoría Sociocultural (influencia de Durkheim), los hechos sociales deben ser estudiados como cosas o realidades exteriores al individuo. Así, la tasa de suicidio se explica no por motivaciones individuales sino sociales. Es decir, no son los individuos los que se suicidan, sino la misma sociedad a través de ciertos individuos. Los suicidios resultan de perturbaciones en la relación entre el individuo y la sociedad, y en base a ello establece cuatro formas de suicidio: el egoísta, el altruista, el anómico y el fatalista.

- 1) Suicidio egoísta, donde existe un trastorno en la integración en la colectividad social y un exceso de individualización de la persona, se produce siempre que se da una desintegración de las estructuras sociales.
- 2) Suicidio altruista, aquí el yo no se pertenece, se confunde con otra cosa que no es, que está situado fuera de sí mismo.
- 3) Suicidio anómico, depende de un fallo o dislocación de los valores sociales que lleva a una desorientación individual y a un sentimiento de falta de significación en la vida. Y por último,
- 4) Suicidio fatalista, se caracteriza por una excesiva reglamentación, es el que cometen los sujetos cuyo porvenir está implacablemente limitado.

A partir de la Teoría de la subcultura, distinto a la teoría de Durkheim respecto a las relaciones de las crisis económicas con el suicidio y la relación de los problemas mentales y el suicidio, se plantea que la relación entre la residencia urbana-rural y las tasas de suicidio se explicaba por la diferencia en los modos de vida de los grupos urbanos y los grupos rurales.

Por su parte, la Teoría del Cambio de Estatus, afirma que la movilidad social estaba asociada significativamente con los suicidios, pero la movilidad descendente parecía estar asociada con una tasa de suicidios mayor que la de la movilidad ascendente. De esta manera, el cambio de estatus a largo plazo causaría frustración y una falta relativa de lazos sociales; entonces se produce una crisis personal que no es resuelta y llega a ser un acontecimiento precipitante del suicidio.

Por otra parte, la Teoría de la Integración de Estatus postula que: cuanto más baja sea la tasa de suicidio, más estables y duraderas son las relaciones sociales, y con ello más conformidad con las expectativas sociales, menor conflicto del rol, menos individuos ocupando estatus incompatibles y una mayor integración de estatus. Estas conclusiones han sido criticadas por numerosos autores.

El aporte de las teorías psicoanalíticas en torno al tema del suicidio, particularmente desde la obra de Freud y de sus seguidores destaca el sustrato intrapsíquico del suicida y llama la atención sobre tres aspectos:

- a) la idea fundamental del suicidio como parte del homicidio,
- b) la ambivalencia amor y odio que está presente en la dinámica de todo suicida,
- c) la asociación de la agresividad, y por tanto del suicidio, a la manifestación de un instinto o pulsión de muerte que al buscar constantemente un reposo eterno puede encontrar su expresión en el suicidio.

Desde el marco de las teorías biológico-genéticas, los trabajos publicados se han movido en el continuo de descubrir si lo que se transmite es una herencia específica del suicidio o es la enfermedad mental. Las explicaciones iniciales de las teorías genéticas intentan dar una interpretación en aquellos casos donde existían familias con alta incidencia de suicidios. Roy (1983) encontró riesgo significativamente más alto de suicidio en las familias de los pacientes depresivos y maníacos que habían cometido suicidio, que en los familiares de aquellos que no lo habían cometido.

De manera más específica, en el campo neurobioquímico de la investigación suicida han existido dos grandes hipótesis: (1) la hipótesis de la noradrenalina, y (2) la hipótesis de la serotonina. Una línea de investigación va dirigida a buscar la relación existente entre la Depresión y la Serotonina. Diversos autores () han encontrado que las concentraciones promedio de 5-HIAA (ácido 5-hidroxiindol actico) y AHV (ácido homovanílico) se encuentran reducidas en pacientes depresivos. Sin embargo, la concentración de metabolitos monoamina alterada en el FCE (Fluido Cerebro Espinal) en los depresivos no es tan concluyente como cabría esperar ya que existen importantes problemas metodológicos en los estudios de autopsias (Roy,

1986; Asberg, et al., 1984).

4.2. Integración socio-académica

La integración social es una categoría ligada a las relaciones existentes entre diferentes grupos de personas importantes para mantener unidas las partes de un sistema. Esta integración depende de cuatro aspectos: la función y el poder que un actor social juegue en una institución, el compromiso que sienta con ella a partir de la calidad de su aporte de trabajo, la satisfacción que recibe en su desempeño y la correspondencia con los patrones de comportamiento que se espera de él.

El compromiso institucional e individual está asociado con el aporte que la institución ponga en común para el logro de las metas individuales, grupales e institucionales. Así, la institución se compromete a promover, dotar y contribuir a que el alumno tenga los recursos institucionales disponibles para el logro de sus metas individuales y, por el otro, el individuo se compromete a alcanzar expectativas y a cumplir proyectos específicos.

En el contexto de la educación, la adaptación e integración del estudiante en el ambiente escolar y social de la educación superior (integración social, económica, cultural u organizacional), se funda en tres marcos de referencia teóricas. La primera de ellas es la Teoría de la Persistencia de Vicent Tinto, centrada en los procesos de integración positiva de los estudiantes al contexto de la enseñanza universitaria (1975, 1989) la cual explica el proceso de persistencia en la educación superior, como una función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración).

Desde esta propuesta teórica, el grado de integración académica puede ser medido por medio de las calificaciones, por medio del nivel de desarrollo y frecuencia de las interacciones positivas con los iguales y con el profesorado, y a través del grado de participación en actividades extra-curriculares. Según Tinto, la integración académica y social produce un compromiso muy fuerte del estudiante con su institución y por ende, aumenta su persistencia con el proceso formativo. En contraste, las interacciones insuficientes y la diferencia con valores dominantes que manejan sus pares y profesores, genera un alto riesgo de abandono, en la medida en que los estudiantes no se sienten conectados al entorno, sienten que no pertenecen a la comunidad, se aíslan y tienden a abandonar los estudios en la medida en que otras ocupaciones o formas de invertir tiempo, energías y recursos, les brindan más beneficios y generan menos costos. (Tinto, 1975). En esencia, en palabras de Tinto, la participación en grupos de interés o comunidades de aprendizaje que propician el acompañamiento y el trabajo cooperativo y las técnicas de evaluación en el aula que estimulan el discurso acerca del aprendizaje hacen sentir al estudiante que aprende más y mejor, que vale la pena hacer parte de esta comunidad y de la vida cultural que ella promueve.

El segundo referente teórico acerca de los procesos de integración y adaptación estudiantil es el Agotamiento Estudiantil (Attrition) de Bean y

Metzner (1985), que plantea que los estudiantes no tradicionales (mayores del promedio de edad, foráneos o que, por diversas razones, asisten tiempo parcial a la institución), se agotan más fácilmente que otros estudiantes, en la medida en que tienden a estar poco influidos por el ambiente social institucional, sus estructuras de apoyo son distintas a las de estudiantes jóvenes, sus interacciones con grupos universitarios son limitadas y sus apoyos se encuentran predominantemente por fuera del ámbito universitario.

La tercera teoría hace referencia a la integración y adaptación estudiantil, según la cual la adaptación al ambiente está estrechamente ligada a la estructura de personalidad (RIASEC = Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional), en la medida en que sus rasgos de personalidad le ayudarán o le dificultarán adaptarse a los entornos determinados. Estudios adelantados desde el campo de la Psicología positiva, relacionados con la terminación en tiempos prescritos (Cabrera et al., 2006), destacan que los estudiantes que logran culminar sus procesos formativos en los tiempos y condiciones fijados, tienen a ser personas felices o que presentan niveles más altos de sentimientos positivos.

4.3. Intercambio (reciprocidad)

El concepto de intercambio procede de la Teoría del Intercambio Social. Se trata de una teoría general de la interacción encaminada a estudiar los fenómenos grupales según normas, principios de cohesión, estatus y poder, entre otros. La propuesta procede de la psicología social y la sociología y está orientada a explicar el cambio y la estabilidad como proceso de intercambios negociados entre personas. Esta propuesta considera que todas las relaciones que establecen los seres humanos se fundan en análisis de costos-beneficios en donde se comparan diversas alternativas entre las cuales la persona busca escoger la alternativa que trae consigo mayores portes y menos costos o exigencias. El intercambio, supone una relación bilateral entre los estudiantes y la institución, que más recientemente se asocia al principio de reciprocidad entre individuo y contexto.

En esencia, se destaca en la teoría que los seres humanos participamos en un intercambio social con base en cuatro aspectos o principios: reciprocidad prevista; aumento en la reputación y la influencia de otros, percepción de la eficacia y recompensa directa.

El intercambio social según Blau (1964) está constituido por las acciones voluntarias de los individuos que obedecen a los resultados que se espera que éstas proporcionen. Se trata de conductas que intencionalmente buscan el

intercambio. La dimensión temporal es importante, pues denota que grado alcanza la relación de intercambio entre los individuos. Blau aporta cuatro puntos principales: 1) No toda relación interpersonal debe ser considerada como una relación de intercambio, existen relaciones que son previas al intercambio real, esto es, aquéllas que dependen de procesos puramente psicológicos; asimismo, existen ciertas relaciones que, basándose en el intercambio, son en realidad diferentes de este, por ejemplo, relaciones de poder, intercambio indirecto. 2) Aunque los procesos macrosociales se derivan de procesos de intercambio más básicos, los objetos intercambiados no son simples recompensas, sino valores sociales, lo cual permite el intercambio en ausencia de interacción directa entre las diferentes partes y subpartes de sistema social. 3) Establece una distinción entre recompensas intrínsecas y extrínsecas, destacando implicaciones en el plano de las relaciones interpersonales. 4) Aplica principios económicos del análisis marginal al intercambio social concreto, curvas de indiferencia, monopolio bilateral y la proliferación del intercambio.

La contribución de Blau, puede ser potencialmente fructífera en tanto que refinamiento de la teoría así como en el plano de la implementación empírica, estimulando algunas tendencias interesantes de investigación. Esta propuesta ha sido considerada por algunos detractores como un proceso puramente racional y lineal, propio de una teoría económica, creada en la década de 1970 en donde las ideas de libertad y apertura eran un referente central para pensar lo social, desconociendo que la apertura de opciones no siempre es la mejor opción en una relación y que la intimidad, como horizonte que destaca esta teoría, no siempre es el objetivo final de una relación.

En los estudios de abandono estudiantil, el concepto de intercambio social ha sido retomado por Cristian Díaz, quien basado en Nye (1979), reconoce como la base de la teoría de intercambio se encuentra en el principio de que los seres humanos evitan las conductas que implican un costo de algún tipo para ellos y buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales. Tinto (1975) afirma que los estudiantes actúan de acuerdo con la teoría de intercambio en la construcción de su integración social y académica, es decir, si el estudiante percibe que los beneficios de permanecer en la universidad son mayores que los costos personales, entonces el estudiante permanecerá en la institución. En el sentido contrario, si percibe que otras actividades son percibidas como fuentes de recompensas más altas, el estudiante tenderá a desertar. Tinto (1987) sugiere que una buena integración es uno de los aspectos más importantes para la permanencia, y que esta integración depende de: las experiencias durante la permanencia en la universidad, las experiencias previas al acceso universitario y las características individuales que, por otro lado, son susceptibles a las políticas y prácticas universitarias.

4.4. Trayectoria académica

Se ha considerado que la identificación de las trayectorias escolares permite mejorar la formación de los estudiantes y ha sido definida como la cuantificación del comportamiento académico con dimensiones como el tiempo, la eficiencia escolar (terminal y de egreso, rezago educativo, por ejemplo), y el rendimiento. García y Barrón (2003) definen la trayectoria escolar como “el comportamiento académico de un individuo que incluye el desempeño escolar, la aprobación, la reprobación, el promedio logrado, fracaso, éxito...” entre otros, a lo largo de los ciclos escolares y lo consideran estrechamente vinculado a la eficiencia terminal

Es precisamente sobre la trayectoria académica, cuyo comportamiento puede terminar en el abandono universitario, que se plantean teorías como la de Tinto (1987) para explicar su resultado desde lo interaccional, psicológico, social, organizacional y económico. (García & Barrón, 2003). Es así como la trayectoria académica desde Tinto es leída en términos de etapas de la vida universitaria que representan mayor riesgo de abandono.

El trasegar del estudiante durante su estancia en la universidad tiene momentos que obedecen a retos distintos para el logro de las metas académicas. Se considera fundamental el momento inicial o previo, en el que se inicia la vida universitaria, y al que se llega con condiciones académicas y personales que afectan el desempeño en el ámbito universitario. Condiciones como el razonamiento lógico, la habilidad de escritura, el pensamiento matemático, entre otros, son identificadas por distintos estudios a nivel internacional, y por pruebas como la TISS, pruebas de estado de cada país, pruebas PISA8, por ejemplo, como fundamentales en el desempeño académico. Estas pruebas hacen referencia a la necesidad de evaluar las competencias adquiridas en ese tránsito formativo, y de identificar el efecto cognitivo de los modelos y estrategias de enseñanza. Igualmente los sistemas educativos están dando cada vez más importancia a la necesidad de fortalecer los ciclos de formación secundaria con el fin de brindar habilidades y conocimientos básicos que permitan responder a las exigencias académicas propias del tercer ciclo educativo.

El inicio de la vida académica universitaria suma nuevos retos relacionados con procesos de adaptación social y académica. En este sentido cabe anotar que el ciclo que se inicia de formación universitaria ha sido el escenario que ha permitido identificar fortalezas y debilidades con las que se cuenta para afrontar las tareas académicas, y relacionales que requiere la formación en educación superior. Cuando su desarrollo o adquisición no es el adecuado, y no es superada rápidamente esta condición, se termina favoreciendo el abandono universitario. Múltiples investigaciones dan cuenta de mayores niveles de abandono en esta etapa inicial de formación del tercer ciclo. Se hace entonces fundamental en los primeros meses de vida universitaria, la oportuna evaluación del estado de condiciones favorecedoras del aprendizaje, de integración social, y su pronta intervención y acompañamiento.

Es necesario también considerar en la trayectoria académica, condiciones sociodemográficas y psicológicas que puedan afectar la adaptación social del estudiante a la vida universitaria. En este sentido es fundamental el acompañamiento de procesos relacionales, de interacción con el medio universitario, con la institución, con los docentes, con los compañeros, para la adecuada inserción en la vida universitaria. Teniendo en cuenta lo planteado, se hace relevante y obligatorio atender la propuesta de autores como Tinto que proponen en teorías de adaptación, la importancia de este momento universitario en fenómenos como el abandono.

El nivel de exigencia en la trayectoria universitaria que sigue a la etapa inicial de adaptación, requiere del estudiante una cualificación de las competencias básicas demandadas en los primeros momentos para responder con éxito a las tareas académicas de semestres más avanzados. Cobra relevancia en esta etapa la disciplina formada, los hábitos de estudio adquiridos, la claridad en las metas académicas; conductas que no pueden dejar de estar presentes durante el resto de su vida académica. Por tanto en el proyecto ALFA-GUIA ha sugerido se incorpore dentro de los elementos para el diseño del modelo de predicción la trayectoria de vida académica.

4.5. Abandono

El abandono universitario, como posibilidad de respuesta a las dinámicas entre el individuo y su entorno social, ha sido objeto de lecturas económicas, sociales, psicológicas y educativas, que evalúan en este acto un síntoma, un efecto, una elección particular, familiar y/o social, o una respuesta obligada, contextualizada, de quien hace de sus estudios de educación superior, una meta.

La necesidad de definir el abandono universitario, y entender cómo puede leerse, obliga a indagar diversas teorías que abordan el comportamiento humano. Se revisaron para ello teorías socio-culturales, de desarrollo humano y psico-educativas que dan elementos esenciales para la construcción de una definición de abandono e identificar sus causas.

Desde las ciencias sociales el abandono universitario podría ser entendido como un hecho social que se expresa en individuos, y su causa, desde estas teorías socioculturales, estaría relacionada con la perturbación en la relación entre el individuo y la sociedad (Rodríguez et al., 1990). Desde la teoría del suicidio de Durkheim, se le da un lugar relevante a la desintegración de las estructuras sociales por: 1) La falta de integración con la colectividad social (egoísta), 2) El yo no se pertenece (altruista), 3) Los valores sociales que llevan a una falta de significación en la vida (anómico), 4) Y la excesiva reglamentación o porvenir implacablemente limitado (fatalista). Dicha caracterización

invita a pensar el abandono asociado a problemas de integración social, o del proyecto de vida. Aspectos todos que se relacionan con el lugar que le da el sujeto a su vínculo con lo social (Rodríguez, et al.,1990).

Otras teorías socioculturales como la Teoría del Cambio de Estatus, permiten considerar como causal, el cambio repentino de la posición social que genera frustración. En la Teoría de Integración de Estatus, se consideran causas como la estabilidad y duración en las relaciones, la conformidad con las expectativas sociales, el conflicto de rol, entre otras variables. Desde la Teoría de la Subcultura se consideran las crisis económicas y problemas mentales (Rodríguez, et al.,1990).

Teorías socioculturales del aprendizaje plantean que la cognición desde la cultura se encuentra mediada por lo semántico y que el aprendizaje puede ser considerado como un proceso constructivo propio de la participación social. Se llama así la atención sobre los aspectos sociales y cognitivos de la escolarización (Martin &Goicoechea, 2009), en las que el abandono tendría que pensarse como un efecto de dicha interacción.

En las teorías del desarrollo humano, el abandono podría ser leído como la exclusión de un bien social y personal, como la no satisfacción de una necesidad. Se considera a quien abandona como un agente de su bienestar pero también como el fin de la acción de bienestar del Estado (entendido como bienestar social y bienestar empresarial) (Fongang, 1999). El abandono puede entenderse además como un asunto de libertad pero también de responsabilidad social (Pedrajas, 2006). Desde estas teorías y teniendo en cuenta abordajes antropológicos, podría igualmente en dicho fenómeno hacerse énfasis del consumo en las relaciones sociales, siendo los valores culturales los que imponen lo que es necesario y permiten re-significar lo problemático (Fongang, 1999).

Igualmente, en concepciones relacionadas con teorías del Capital Humano, el abandono puede leerse como una exclusión social, y también como fenómeno educativo en términos de la disminución de las tasas de escolarización (ciclos de educación primaria, secundaria y terciaria); se asocian como causas: la falta de ingreso igualitario, las vocaciones profesionales diferenciales, la demanda laboral, las competencias laborales.

El abandono podría ser entonces considerado como el dejar una oportunidad social (movilidad social ascendente inicialmente, y movilidad cognitiva y personal posteriormente), que puede verse limitada por factores actitudinales, evolución de la demanda y acceso a la educación, abandono que afecta la competencia salarial inicialmente, y la competencia por puestos de trabajo posteriormente, limitando con ello el desarrollo social. Algunos teóricos plantearon sobre la teoría del capital humano que en ella hay descuido de la relación entre éxito académico y origen social (Aronson, 2007).

Para Teorías de Adaptación, específicamente de integración como la de Tinto, el abandono desde la perspectiva del individuo es leído con significados múltiples, es decir, es con-

siderado como un acto que puede tener atribuciones distintas para el sujeto que abandona y para los otros actores implicados en dichos actos. Desde la perspectiva de las metas individuales puede no considerarse un fracaso para el individuo o para las instituciones, y podría en caso contrario, es decir como fracaso, darle sentido al uso del término abandono.

Con respecto al proceso de abandono –individual– se consideran algunos elementos como procesos sociales y procesos intelectuales que pueden afectar el cumplimiento de la meta educativa, elementos como motivación y habilidades personales, habilidades matemáticas y en redacción, aunque el abandono voluntario parece relacionarse más con bajos niveles de interacción social que con variables académicas. Igualmente se ha identificado que el fenómeno del abandono se relaciona con condiciones de grupos distintos y puede variar en el transcurso de la carrera. Las características institucionales pueden también afectar la integración (Tinto, 1989).

El abandono puede ser entendido desde la lógica del paradigma ecológico (y cuyo enfoque fue sustentado por A. Bronfenbrenner), como el resultado de la relación, intercambio e influencia entre el sujeto y su medio, entendiendo que hay niveles distintos de ambientes o medios (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema). Se consideran como causas en el ecosistema educativo, la exclusión de estudiantes con problemas en su desempeño académica, la inequidad de género y cultura, dificultad en el acceso, desnutrición, situaciones de pobreza, asignación presupuestal para la educación pública, deficiencias del sistema educativo (capacitación a profesores, mobiliario escolar), la baja autoestima, entre otras (Choque, 2009).

En teorías psicológicas y educativas, se ha considerado que desde la percepción del estudiante, se asocia más al abandono las variables del estudiante (características psicológicas, estrategias y actividades de estudio) que las del contexto (características del profesorado, características de la titulación). Se resalta igualmente en la “persistencia para acabar la titulación a pesar de los obstáculos” (Resiliencia), variables como la motivación, el esfuerzo para alcanzar metas, y la satisfacción con la titulación.

Nuevas propuesta teóricas relacionadas con el campo psicopedagógico hacen énfasis en causas del abandono relacionadas con: estrategias de aprendizaje, relación docente-alumno, afrontamiento de dificultades, metas claras, resiliencia, motivación hacia la titulación, entre otras (Choque, 2009). Desde teorías socioeducativas, el abandono académica puede ser leído como efecto de “desigualdad educativa en la sociedad del conocimiento”, sociedad en la que se han desarrollado frente a este fenómeno tres tipos de presiones: la creciente presión demográfica, la sustitución de la hegemonía del modelo de financiamiento de la educación pública, la presión adaptativa de la sociedad de mercado en las que se han afectado las redes de comunicación humana.

Se plantean igualmente, derivadas de la sociedad del conocimiento, recientes producciones que ya no se limitan a la institución educativa y nuevas relaciones entre productores de conocimiento y sociedad. Hace menos de 40 años el número de personas matriculadas en educación superior era cinco veces mayor (Poy, 2010).

“una inflación artificial de las expectativas que se generan por un efecto perverso del sistema educativo, reflejando por otro lado un cambio en las creen que es una falsa creencia de las generaciones adultas la que lleva a aspirar a un nivel de estudios mayor en sus hijos como garantía de progreso social, lo que llevaría a la «sobreeducación», o lo que estos autores denominan infrautilización de los recursos educativos obtenidos. No obstante, algunos estudios apuntan a que existe una satisfacción más alta con el propio empleo en los graduados ocupados”. (Poy, 2010)

En el marco de la filosofía, globalización y educación superior, el abandono puede leerse como la no correspondencia de la gestión del conocimiento en las universidades con la gestión del conocimiento en las empresas:

“En las empresas se ha producido un giro en la temática gerencial al introducir como una dimensión importante la “gestión del conocimiento”. Lo cual significa reconocer que la competitividad de la empresa depende de cuánto valora la calidad de sus recursos humanos, la capacidad innovadora y la capacidad para satisfacer necesidades de la sociedad. El “giro cognitivista”, que ya había sido anunciado por Peter Drucker y por Alvin Toffler, no sólo significa revalorizar los “bienes intangibles” de la empresa sino también admitir que toda organización está marcada por los procesos y teorías de conocimiento que pone en marcha (...) En la Educación Superior la “gestión del conocimiento” todavía no ha cobrado similar relevancia, lo cual resulta paradójico pues las universidades constituyen por definición centros de producción y de transmisión de conocimientos. Pero los administradores han estado más ocupados en problemas de financiamiento, de funcionamiento, de acreditación, de reforma curricular, sin asumir que todas estas cuestiones podrían ser encaradas de manera más pertinente partiendo de una “política del conocimiento”. (Bernaes, 2008)

La filosofía contemporánea, específicamente re-construccionista de Iván Illich, permite pensar el abandono como un fenómeno que tiene que ver con la pretensión de educación universal por medio de la escolarización:

la institucionalización de los valores conduce inevitablemente a la contaminación física, a la polarización social y a la impotencia psicológica: tres dimensiones en un proceso de degradación global y de miseria modernizada....proceso de degradación...que... se acelera cuando unas necesidades no materiales son transformadas en demanda de bienes”
... *“la crisis contemporánea de la educación nos obliga más bien a modificar la idea*

misma de un aprendizaje públicamente prescrito, que no los métodos usados para hacerlo cumplir. La proporción de desertores -especialmente de alumnos de los primeros años de bachillerato y de maestros primarios- señala que las bases están pidiendo un enfoque totalmente nuevo". (Iván Illich, 1985)

Si bien se hace un aproximación a lo que algunas de las teorías sociales pueden decirnos sobre el fenómeno del abandono de los estudios, la revisión anterior permite entender que el abandono universitario, en tanto fenómeno del comportamiento humano, y como posibilidad de actuación de los individuos que se educan en nuestras sociedades, es un evento relacional, de interacción y finalizan una relación académica antes del cumplimiento de los objetivos de dicha relación. En este sentido el abandono es un acto individual, institucional y social, que modifica las interacciones entre los distintos agentes educativos, y que puede considerarse el efecto de la valoración construida de lo formativo a partir de expectativas, ofertas, y demandas de tipo intrínseco y extrínseco.

Las diferentes teorías señalan una aproximación al concepto del abandono que no puede ser unidisciplinar, y que implica abordarlo de una manera sistémica y desde modelos de la complejidad, es decir, leer el abandono para intervenirlo requiere tener en cuenta su carácter multidimensional.

Un análisis riguroso de las causas generadoras del abandono exige que se consideren todos los avances, conceptos e investigaciones que se han realizado en las tres últimas décadas, así como el contexto específico en el cual han sido aplicadas, siendo este último determinante para definir los criterios de efectividad, eficacia y pertinencia de las propuestas para reducir el abandono. De esta forma el fenómeno del abandono estudiantil debe ser abordado desde diversas perspectivas y con metodologías y técnicas reconocidas de tal suerte que fácilmente se puedan adaptar a diferentes contextos con ajustes relativamente sencillos que no modifiquen, sustancialmente las pretensiones.

A partir de las perspectivas comentadas en el análisis de la problemática del abandono, en este estudio se propone lograr un entendimiento del fenómeno en dos niveles: de significado y de causalidad.

Para atender el comportamiento del estudiante se requerirá de una interpretación de lo que la acción de abandonar significa para el individuo implicado, es decir, hacerlo "significativo". Sin embargo, a fin de evitar las limitaciones acríicas y ahistóricas, características de los estudios del tipo de integración, se buscará incluir elementos estructurales, como una realidad que se construye socialmente, mediante la interacción social, incluyendo también las consecuencias no buscadas de la acción humana, así como las acciones y decisiones de actores como profesores, directivos y familiares, entre otros.

Desde luego que en el estudio llevado a cabo se han considerado ideas que de antemano se han desarrollado con relación al abandono estudiantil desde una perspectiva individual, institucional y regional/estatal (Tinto, 1989), y las que se derivan de los resultados reportados hasta ahora de los avances de análisis cuantitativo del abandono (tasa de abandono). Pero ello no implica han sido expuestas a un proceso continuo de análisis y/o modificación.

4.6. Factores asociados al abandono

Se pretende identificar los factores más significativos que contribuyan a la explicación del fenómeno del abandono, a partir de un análisis de las propuestas de actores como Tinto, Castaño, Díaz Peralta, Himmel, entre otros, con el propósito de que sean la base o corpus central para la construcción del modelo de predicción, a partir del cual, la institución educativa defina un curso de acción a seguir o política tendiente a mitigar o reducir la tasa de abandono.

Además, estudios sobre el tema del abandono en América Latina, señalan que en realidad se trata de un fenómeno que responde a una multiplicidad de factores relacionados entre sí, que van desde lo institucional e individual hasta lo relacional y sistémico. Otra inquietud que emerge de diversos estudios está relacionada con el valor asignado a la educación que está íntimamente ligado al nivel cultural de las familias y su formación.

De otra parte, autores, investigadores y expertos coinciden en afirmar que el fenómeno del abandono está permeado por otros factores de orden distinto al académico- institucional, individual y familiar, sin embargo no los explicitan.

Producto de un análisis de estudios y literatura, el equipo Análisis del proyecto AL-FA-GUIA los considera relacionados, como se observa en el árbol del problema (Anexo 1), con aspectos de integración e interacción (horizontal y transversal).

Es claro entonces que el fenómeno del abandono es multidimensional y las causas generadoras son diversas y múltiples, por tanto para efectos de esta presentación se agruparán en factores agregados, los cuales a su vez estarán explicados por variables. Entre estos factores se tienen:

- Factor 1. La perspectiva individual: Hace referencia a rasgos personales, en este sentido se ha considerado que el fenómeno del abandono obedece, de un lado a la pérdida de motivación del estudiante que afecta significativamente la persistencia (Fishbein & Ajzen, 1975), dando lugar a la teoría sobre las “conductas de logro” (Ethington, 1990) la cual plantea que el nivel de aspiraciones y expectativas de los estudiantes y sus familias decaen sustancialmente al no

adaptarse fácilmente a la vida universitaria y, en algunos casos, variables como las creencias y actitudes de los institución académica. En este contexto se pretende que el modelo tratará de explicar cómo un estudiante tomará la decisión de abandonar o no, basado en estas características personales. Variables como vocación, dependencia económica, motivación, hábitos de estudio, adaptación a la vida universitaria, entre otras son algunas de las variables asociadas a éste factor.

- Factor 2. La perspectiva académica: Si bien se puede afirmar que los logros académicos se ven influenciados en general por la vida de cada estudiante, en particular, la institución educativa de donde procede y su respaldo académico facilita o no enfrentar las exigencias de la vida universitaria, reflejo de ello es el puntaje obtenido en las pruebas previas al ingreso a la universidad, comunes en algunos países. Igualmente los hábitos de estudio así como la dedicación y el número de créditos académicos cursados, inciden en el rendimiento académico y éste a su vez en la posibilidad de abandonar la educación superior. De otra parte, tanto el plan de estudios, como el acompañamiento durante el proceso formativo tienen incidencia tanto en el rendimiento como en la probabilidad o el riesgo de abandonar los estudios.
- Factor 3. La perspectiva económica: Generalmente se han planteado estos factores desde la valoración monetaria, donde se involucran aquellos relacionados con el ingreso económico personal y familiar, la capacidad de financiamiento y la satisfacción de terminar un programa académico. En algunos casos se complementa con la valoración del conocimiento, aunque se presentan dificultades para expresarlo en términos monetarios.
- Factor 4. La perspectiva cultural: En la sociedad contemporánea se vive una profunda crisis de valores, y se presentan desapegos, creencias y prácticas que pueden afectar la estabilidad emocional y la motivación, y generar espacios propicios para el abandono. Igualmente las creencias y prácticas que hacen parte del contexto cultural del estudiante, pueden incidir positivamente en la búsqueda del estudiante de las estrategias que le permitan finalizar sus estudios.
- Factor 5. La perspectiva institucional: Hace referencia a los esfuerzos de la institución educativa para apoyar a los estudiantes durante el proceso formativo en el programa seleccionado. Estos incorporan variables relacionadas con los beneficios estudiantiles, disponibilidad de recursos, calidad de la docencia. Las variables asociadas a este factor van desde la normatividad interna y externa, el diseño y puesta en marcha de programas de bienestar universitario (becas, créditos, auxilios, atención sicosocial, entre otros) y la calidad del ambiente universitario y de la enseñanza, hasta la masificación de la edu-

cación y la integración del docente con los estudiantes.

5. PRECISIONES Y REFLEXIONES DERIVADAS DEL EJERCICIO DE REVISIÓN DOCUMENTAL

5.1. Precisiones derivadas de la revisión documental realizada.

Los estudios en torno al abandono en educación superior están precedidos por casi tres décadas de estudios sobre deserción. Los estudios sobre deserción se destacan desde la década de los 70's y se afianzan a partir de los años 90's. El término abandono aparece en los últimos años como respuesta a connotación desfavorable del término deserción, pero su uso no es generalizado. Para algunos autores, estas nuevas formas de nominar ciertos problemas sociales minimizan su gravedad y persistencia y resultan innecesarias. Para otros, este cambio revela los esfuerzos por diferenciar distintos tipos de deserción y de fenómenos opuestos o alternativos, como persistencia, permanencia y graduación.

Existen distintas formas de definir y operacionalizar el abandono y parte de esta diversidad está relacionada con el carácter dinámico, multi-causal y contextualizado del fenómeno, así como a la falta de procesos de puesta en común y discusión de las diferentes comprensiones y de las implicaciones que ello conlleva para un tratamiento eficaz del mismo. Estas comprensiones, a su vez, derivan distintos énfasis en las formas de actuación ante el fenómeno: acceso, obligatoriedad, gratuidad, y aprendizaje a lo largo de la vida. Igualmente da estrategias (cobertura, inclusión), y formas de evaluación diferentes (mediciones de eficacia escolar, lecturas de desarrollo integral).

En esencia, el concepto abandono ha sido objeto de lecturas económicas, sociales, psicológicas y educativas, que ven en este acto un síntoma, un efecto, una elección particular, familiar y/o social, o una respuesta obligada, contextualizada, de quien hace de sus estudios de educación superior, una meta. Su comprensión ha estado enmarcada en un amplio grupo de teorías, entre las cuales se destaca: la teoría del suicidio, de la integración de estatus, subcultura, socioculturales del aprendizaje, desarrollo humano, capital humano, de adaptación o integración, la atribución, acción razonada, toma de decisiones, motivación al logro, atribución, actitud, comportamiento de copia, autoeficacia, entre otras. Por ende, se vincula con conceptos como: suicidio, vida estudiantil, trayectoria académica, integración y adaptación socio académica, transmisión cultural, educación superior, acción razonada, conducta de logro, autoeficacia, atribución, intercambio o reciprocidad, factores determinantes, entre otros.

Las teorías relacionadas con el abandono destacan aspectos como la integración social, la estabilidad y duración de las relaciones, conformidad con expectativas sociales, crisis económicas y problemas mentales, la incidencia de la inclusión y la participación social en los procesos cognoscitivos, el equilibrio entre libertad y responsabilidad social, la

incidencia de los valores socioculturales en el vínculo escolar y el sentido atribuido al evento. Ellas distinguen una dimensión individual (motivación y habilidades personales, habilidades matemáticas y en redacción, niveles de interacción social) y otra sociocultural-ecológica del evento (intercambio sujeto-medio en microsistema, meso-sistema, exo-sistema y macro-sistema socioeducativo). En este último enfoque llaman la atención acerca de la exclusión académica, la inequidad de género y cultural, la dificultad en el acceso, la desnutrición, la pobreza, la limitada asignación presupuestal para la educación pública, las deficiencias del sistema educativo (capacitación a profesores, mobiliario escolar), baja autoestima, entre otras. En las teorías psicológicas y educativas, priman características psicológicas–individuales del estudiante (estrategias, desempeños y capacidades para superar situaciones adversas) por encima de características del contexto (características del profesorado, de la titulación, posicionamiento de la disciplina y de la institución). Propuestas recientes desde el campo de la psicopedagogía destacan: estrategias de aprendizaje, relación docente-alumno, afrontamiento de dificultades, metas claras, motivación hacia la titulación, entre otras. Teorías socioeducativas, señalan los problemas académicos como efecto de “desigualdad educativa” en la sociedad del conocimiento (creciente presión demográfica, pérdida del modelo de financiamiento de la educación pública, presión de la sociedad de mercado en las redes de comunicación humana).

Con base en las revisiones realizadas en el Proyecto ALFA-GUIA se acordó agrupar los factores asociados al abandono en cinco categorías, de tipo individual, académico, socio-económico, institucional y cultural. A partir del inventario de estos factores, algunos investigadores han avanzado ejercicios de modelación por medio de los cuales buscan ampliar la comprensión y/o la predicción de la ocurrencia del fenómeno. Los modelos más elaborados destacan el enfoque de integración que proponen investigadores como Tinto, nutridos por los aportes de estudios relacionados con los tipos de abandono o el carácter provisional o permanente del evento.

Los trabajos revisados –como ya se mencionó– revelan una oscilación entre dos macro tendencias explicativas del fenómeno, una que ubica las causas del abandono en el sujeto y la otra que las sitúa en el entorno escolar y social y como en el campo investigativo se da cuenta de aproximaciones que integran factores o aspectos de ambos marcos explicativos que permitan entender y abordar los casos.

Igualmente se destacan la existencia de diversos modelos para estudiar y analizar el abandono siendo, en los últimos veinte años, los modelos de duración los más posicionados en la medida en que permiten ver el abandono desde la perspectiva institucional y a través de la trayectoria académica del estudiante, en los dos etapas críticas en donde las interacciones institución- estudiantes pueden derivar en abandono, la admisión o primer contacto con la universidad y los primeros períodos académicos de formación en educación superior.

Se observa un reconocimiento creciente del abandono como un problema no solo educativo, sino también social y económico para los países. Un evento que afecta todas las estructuras sociales en diferentes grados (estudiantes, padres, profesores, institución y sociedad en general) cuyas consecuencias varían según las concepciones y expectativas que cada entorno fije en la educación. Cuando la educación superior hace parte de una meta personal, familiar e institucional, genera una actitud, abierta o encubierta, de rechazo y hostilidad hacia quien abandona sus estudios, situación que se lee como efecto y cause procesos de desarraigo y/o abandono progresivo en otras áreas de la vida humana, las cuales pueden llevar a buscar alternativas que empeoran su situación. En este sentido, el abandono cuestiona el rol de la sociedad y de la institución educativa, en la medida que el evento puede verse como una subutilización de su capacidad y de su responsabilidad social, un factor que limita el acceso a procesos de integración laboral generando rezago económico y social.

La revisión documental reveló igualmente, dos formas de comprender el abandono estudiantil: como indicador de la crisis mundial de la educación superior o como expresión de la transformación mundial de la educación superior. La primera se basa en una lectura estructural crítica de la historia de la educación universitaria, su emergencia, sus cambios y las inconsistencias entre sus discursos, prácticas y logros. La segunda, destaca los cambios profundos y vertiginosos de un mundo cada vez más globalizado, marcado por la caída de los grandes discursos sobre la razón y el progreso; la inminencia de una crisis medio ambiental, el relativismo cultural y las nacientes culturas de masas resultado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación social. La primera lectura propone atender problemas socioeducativos como el abandono, conformando y fortaleciendo movimientos sociales por la defensa de una educación de calidad, principalmente pública, interesada en las necesidades y potencialidades diversas de todos los grupos humanos, especialmente de los que han sido excluidos o desatendidos, a partir de una revisión y transformación profunda de las políticas y sistemas educativos estatales. La segunda lectura sostiene la necesidad de realizar ajustes en las formas de acceso y participación de los sistemas educativos, de cara a atender mejor las exigencias del mundo global contemporáneo.

5.2. Aplicación empírica de la revisión documental

Con el propósito de comprender el abandono, el Proyecto ALFA-GUIA, se dio a la tarea de identificar las variables asociadas a los factores que pudieran ser objeto de estudio en las IES que hacen parte él. Fueron definidas 40 variables que permitieron explorar factores asociados al abandono en la educación superior (Ver tabla 4)

Tabla 4. Factores asociados y variables

Id	Variable	Factor asociado *
		Factor individual (FI), Factor Académico (FA), Factor Económico (FE), Factor Institucional (FINS), Factor Cultural (FC)
1	Edad	FI
2	Género	FI
3	Programa Académico o Carrera	FI
4	Rama de conocimiento	FI
5	Modalidad del programa/carrera (presencial, a distancia, mixta)	FI
6	Pruebas de Estado/Acceso (calificación/puntaje medio en educación media o secundaria)	FI
7	Carga académica en el período vigente	FA
8	Cursos/materias aprobados	FA
9	Cursos/materias reprobados/suspendidos	FA
10	Estado Civil	FI
11	Con quién vive	FI

12	Hermanos	FI
13	Escolaridad de los adultos referentes	FI
14	Comunidad o grupo específico	FI
15	Procedencia	FI
16	Salud autorreferida	FI
17	Eventos y experiencias relevantes	FI
18	Creencias	FC
19	Costumbres o pautas de crianza	FC
20	Dependencia económica	FE
21	Ingreso económico	FE
22	Apoyo económico para estudiar	FE
23	Estudios previos (titulación previa)	FA
24	Tipo de institución de educación media o secundaria	FA
25	Abandono de estudios de educación media o secundaria	FA
26	Período transcurrido entre la finalización de la educación media o secundaria y el inicio de la educación superior	FA
27	Pruebas de Estado/Acceso (calificación/tercio medio en educación media o secundaria)	FA
28	Motivación académica	FA
29	Experiencia negativas o traumáticas al interior de la IES	FINS
30	Necesidades educativas especiales	FA
31	Relaciones interpersonales	FI
32	Ambiente de la institución de educación superior	FINS
33	Participación en grupos sociales	FINS
34	Técnicas de estudio	FA
35	Adaptación a la institución de educación superior	FINS
36	Orientación académica vocacional o profesional	FI
37	Asistencia a clase	FA
38	Metodología de enseñanza-aprendizaje	FA
39	Satisfacción académica de la IES	FA
40	Satisfacción gestión de la IES	FA

Fuente: elaboración propia⁹

La información relacionada con las variables, hipótesis y preguntas diseñadas para el cuestionario a aplicar hace parte del documento de RESULTADOS GUIA – Encuesta internacional sobre el abandono en la Educación Superior: “Hipótesis y Matriz de operacionalización de variables”: <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/resultados-guia.html>

En los trabajos realizados, un primer estudio relacionado con sondeo de opinión so-

bre el abandono¹⁰ aplicado a más de 6.000 personas, dio cuenta de que los factores más influyentes en la decisión del abandono se relacionan con:

- problemas económicos para el desarrollo de los estudios,
- dificultad para compatibilizar estudio y trabajo,
- inadecuada orientación educativa y profesional al elegir la carrera,
- problemas personales y/o familiares (no económicos),
- falta de motivación personal por los estudios,
- bajo rendimiento académico,
- falta de apoyo institucional,
- falta de conocimientos previos requeridos en los estudios superiores,
- inconformidad con el programa o plan de estudios

Estos resultados dan cuenta de variables relacionadas con factores identificados asociados al abandono y nombradas en la tabla anterior.

Un segundo estudio, aplicó la encuesta internacional sobre el abandono en la educación superior, y consideró también, de acuerdo con el modelo conceptual propuesto de factores asociados al abandono, variables para cada uno de los factores enunciados. Los resultados de este segundo estudio hacen parte de otro documento del Proyecto ALFA-GUIA¹¹.

5.3. Reflexiones finales

Se reafirma el empleo del término abandono y la comprensión del mismo como un evento relacional, de interacción y dinámico, en el que dos actores de un proceso, el estudiante y la institución, finalizan una relación académica antes del cumplimiento de los objetivos de dicha relación. El abandono es, por tanto, un acto individual, institucional y social que modifica las interacciones entre los distintos agentes educativos, efecto de la valoración construida en lo formativo a partir de expectativas, ofertas, y demandas de tipo intrínseco y extrínseco. Un evento contextualizado y complejo que debe ser abordado interdisciplinariamente, a partir de estrategias múltiples y complementarias.

El análisis del abandono debe incluir dos niveles: del significado del evento para la persona y de la causalidad o construcción socio-estructural del mismo. Debe leer el evento desde una perspectiva individual, institucional y regional/estatal, de una manera flexible, en donde las hipótesis que se formulen estarán expuestas a un proceso continuo de análisis y/o modificación.

Considerando el carácter complejo, dinámico y contextualizado del evento, más que hablar de causas del abandono proponemos hablar de factores asociados al evento, los cuales pueden ser de tipo individual, académico, socio- económico, institucional y cultural. En este sentido, consideramos que se cuenta con ejercicios de modelación que

permiten una comprensión amplia del proceso, así como con la posibilidad de predecir situaciones en las cuales el evento podría ocurrir.

Teniendo en cuenta las múltiples dimensiones relacionadas con el abandono, las acciones para reducirlo deben atender procesos claves de la vida universitaria como son la admisión o formación de primeras impresiones sobre la institución y la transición entre el nivel medio y el nivel terciario. Deben incluir diversas, múltiples y simultáneas estrategias acordes a cada institución y deben distinguir entre la gran variedad de tipos de abandonos que en el contexto se presentan, para precisar aquellos que requieren mayor atención. Esta distinción debe considerar la valoración social tanto como el significado que el estudiante le da a su comportamiento, conocer las metas de los estudiantes y la manera en que ellas cambian a lo largo de su proceso formativo, para diferenciar entre cambios, transiciones y fracasos. De esta misma forma, las acciones deben privilegiar grupos específicos (acciones afirmativas con enfoque diferencial) sin perder de vista el grupo general de estudiantes vinculados a una institución. Estas acciones deben atender los diversos momentos del proceso educativo terciario, de manera articulada, para garantizar no solamente efectos en el acceso y la permanencia, tanto como en la graduación y la inserción pronta y oportuna en el campo profesional.

El estudio del abandono en la educación superior debe tomar como unidad de estudio el caso, entendido como el sujeto que abandona, tanto como el grupo (cohorte o comunidad específica) del cual hace parte, siguiendo su estado período a período, así como del nivel del programa de formación, área de conocimiento, institución, región y país. El proceso debe realizar un seguimiento a los estudiantes que abandonaron, uno a uno, durante un período razonable para valorar, con buen nivel de precisión, las consecuencias del abandono en su desarrollo individual y social, contrastando estos valores con la pérdida de oportunidad de acceso a la educación superior.

A lo anterior se suma el hecho de que se pueden presentar distintos tipos de abandono temporales o definitivos, de programa o de institución, al inicio de la vida académica o a lo largo de su trayectoria, entre otros tipos de abandono que tendrán consecuencias diversas para los individuos y sus familias; algunas podrán ser consideradas positivas en tanto responden a un proyecto de vida o a un espacio de formación que posibilitó compartir escenarios de desarrollo social e intelectual, y otras, quizás la mayoría, negativas cuando implican ser excluidos de una mayor retribución económica y social.

Considerando que el abandono es un fenómeno inherente a la vida estudiantil y que está relacionado con procesos cambiantes de selección, rendimiento académico y eficiencia del sistema educativo, la actuación debe tener en cuenta que los casos pueden ser reducidos mediante estrategias adecuadas pero no erradicados totalmente.

En este orden de ideas, reducir el abandono, y la ruta de eventos que lo preceden, exige un trabajo conjunto entre los diversos sistemas que componen una sociedad, particular-

mente entre el sistema educativo y el sistema social y productivo de cada país, teniendo en cuenta que no es suficiente elevar las tasas de permanencia y graduación si los profesionales no ingresan al mercado laboral.

Un trabajo de este orden supone la articulación entre áreas o dimensiones del desarrollo humano, tanto como la consolidación de modelos de universidades de categoría mundial, pensadas como parte de un sistema educativo que vincule los aportes, intereses y necesidades de los diversos actores que lo integran (estudiantes, docentes, administrativos) y que articule e integre la educación básica, los niveles técnicos y ciclos propedéuticos con el nivel superior y con los diferentes sectores de la economía. En este sentido, los avances del proyecto ALFA-GUIA, relacionados con la generación de una base de datos interinstitucional, brinda la posibilidad de realizar ejercicios de análisis que permitan identificar condiciones, necesidades y potencialidades educativas comunes a todas las IES que conforman la Red GUIA, tanto como específicas a cada una de ellas, y que en el futuro próximo pueden extenderse a otras instituciones y países.

Esta puesta en común constituye una plataforma clave para el establecimiento concreto de sinergias e intercambios que afiancen la eficacia de las acciones educativas de las instituciones y de la comunidad que ellas han ido consolidando durante los últimos tres años, y que permitan posteriormente estudios transculturales, longitudinales, de narrativa, entre otros, para un mejor acercamiento a la comprensión del fenómeno y su intervención.

6. BIBLIOGRAFÍA

Abril Valdez, E., Román Pérez, R., Cubillas Rodríguez, M. J., & Moreno Celaya, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *REDIE*, 10(1), 1-16.

Adelman, C. (1999). *Answers in the Toolbox Academic Intensity, Attendance Patterns and Bachelor's Degree Attainment*. Office of Educational Research and Improvement at the U.S. Department of Education. Washington. Retrieved from <http://www.postsecconnect.org/files/AnswersintheToolbox.pdf>

Ahlburg, D. A., McCall, B., & Na, I.-g. (2012). *Time to Dropout From College: A Hazard Model with Endogenous Waiting*.

Andes, C. U. d. l. (2006). *Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia* (pp. 59). Bogotá: Universidad de los Andes.

Aronson, P. P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, 8(2), 9-26.

Arulampalam, W., Naylor, R. A., & Smith, J. P. A hazard model of the probability

of medical school drop-out in the UK. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 167(1), 157-178. doi: 10.1046/j.0964-1998.2003.00717.x

Asberg, M., Bertilsson, L., Martensson, B., Scalia-Tomba, G. P., Thoren, P., & Traskman-Bendz, L. (1984). CSF monoamine metabolites in melancholia. *Acta Psychiatr Scand*, 69(3), 201-219.

Attinasi, L. C. J. (1986). Getting in: Mexican American Students' Perceptions of Their College-Going Behavior with Implications for Their Freshman Year Persistence in the University. ASHE 1986 Annual Meeting Paper. San Antonio, TX: ASHE Annual Meeting Paper.

Barquero S., J. (1993). Deserción universitaria: revisión bibliográfica. Vicerrectoría de vida estudiantil y servicios académicos. Departamento de orientación y psicología. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Costa Rica. Retrieved from http://bibliodigital.itcr.ac.cr:8080/xmlui/bitstream/handle/2238/690/deserci_on_%20universitaria_%20parte_%201.pdf?sequence=1

Bean, J., & Eaton, S. B. (2002). The Psychology Underlying Successful Retention Practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 73-89.

Bean, J. P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17(4), 291-320.

Bean, J. P. (1985). Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35-64.

Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *The Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49.

Berger, J. B. (2002). Understanding the Organizational Nature of Student Persistence: Empirically-based Recommendations for Practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 3-21.

Berger, J. B., & Milem, J. E. (2000). Organizational behavior in higher education and student outcomes. In J. C. Smart & W. G. Tierney (Eds.), *Higher education: handbook of theory and research* (Vol. 15, pp. 268-338). New York: Agathon Press.

Bernal, E. M., Cabrera, A. F., & Terenzini, P. T. (2000). The Relationship between Race and Socioeconomic Status (SES): Implications for Institutional Research and Admissions Policies. AIR 2000 Annual Forum Paper. Paper presented at the AIR 2000 Annual Forum, Cincinnati.

Biagi, S. (2006). *Impacto de los medios: Introducción a los medios masivos de comunicación* (7 ed. ed.). México: Thomson.

Blanco, R., Aguerrondo, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., & Cervini, R. (2008). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe (OREALC/UNESCO & LLECE Eds.). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO; LLECE.

Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: J. Wiley.

Booth, A. L., & Satchell, S. E. (1993). The Hazards of Doing a PhD: An Analysis of Completion and Withdrawal Rates of British PhDs in the 1980s. (765).

- Braxton, J., Sullivan, A., & Johnson Jr., R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In J. C. Smart, A. f. I. Research & A. f. t. S. o. H. Education (Eds.), Higher education: handbook of theory and research (Vol. 12, pp. 107-164). New York: Agathon.
- Brunner, J. J. (2004). Nuevos contextos y dinámicas de la educación superior en América Latina. In C. Hardy Raskovan & E. Amadeo (Eds.), Equidad y protección social: desafíos de políticas sociales en América Latina (pp. 101-152). Santiago: LOM : Chile 21.
- Brunner, J. J., & Centro Interuniversitario de Desarrollo, A. (2007). Educación superior en Iberoamérica: informe 2007. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1992). The Role of Finances in the Persistence Process: A Structural Model. *Research in Higher Education*, 33(5), 571.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Alvarez Pérez, P., & González Alfonso, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2).
- Castaño Vélez, E., Durán Muriel, D., Franco Gallego, J., Gallón Gómez, S., Gómez Portilla, K., Guzmán Ruiz, C., & Vásquez Velásquez, J. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá: Ministerio Nacional de Educación.
- Castaño Vélez, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*(60), 41-65.
- Castaño Vélez, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados al abandono y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*(65), 11-35.
- Choque Larrauri, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4). Colombia, M. d. E. d. (2006). *Educación Superior*(7).
- Colombia, U. N. d., & ICFES. (2002). Estudio de el abandono estudiantil en la educación superior en Colombia: Documento sobre estado del arte (pp. 93). Bogotá: UN. ICFES.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, C. (2005). Hacia el logro de los objetivos de desarrollo del Milenio en América Latina y el Caribe
- Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe (pp. 333). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- DesJardins, S. L., Ahlburg, D. A., & McCall, B. P. (1999). An event history model of student departure. *18*(3), 375-390. doi: 10.1016/S0272-7757(98)00049-1

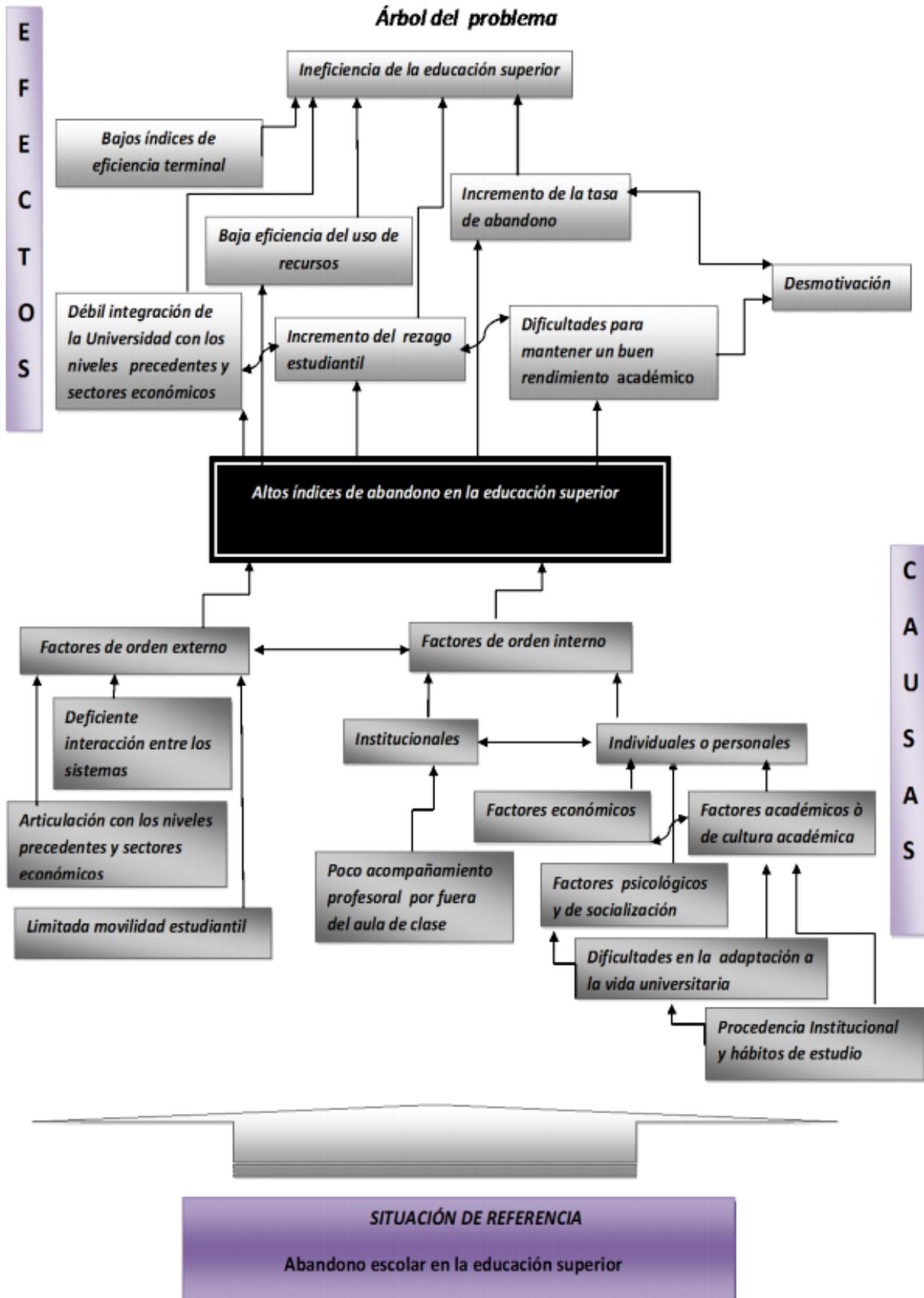
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- Durkheim, É. (1951). *Suicide, a study in sociology*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para el abandono estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86. doi: 10.4067/S0718-07052008000200004
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence | ResearchGate. *Research in Higher Education*, 31(3), 279-293. doi: 10.1007/BF00992313
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Fongang, S. (1999). Desarrollo humano: problemática y fundamentos de una política económica. In P. MOST (Ed.), *Documentos de debate* (pp. 37).
- García Robelo, O., & Barrón Tirado, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 33(131), 94-113.
- Gaviria V, A., & Fundación para la Educación Superior y el, D. (2002). *Los que suben y los que bajan: educación y movilidad social en Colombia*. Bogotá, D.C.: Fedesarrollo: Alfaomega.
- Giovagnoli, P. I. (2002). Determinantes del abandono y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración. *Documentos de Trabajo*(37).
- González Fiegehen, L. E. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena (D. O. f. h. e. i. L. A. a. t. Caribbean, Trans.). In IESALC-UNESCO (Ed.), *IESALC Reports* (pp. 55). Santiago de Chile: IESALC-UNESCO.
- González Fiegehen, L. E. (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior(11), 156-170.
- González, P. (2004). La igualdad educativa, el financiamiento vía subvenciones y la administración privada de la educación: elementos para la discusión. *Políticas Educativas y Equidad*, 247-261.
- Guillén, S., Edgar, & Chincilla Brenes, S. (2005). Detección de estudiantes en riesgo académico en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. *Revista Educación*, 29(2), 123-138.
- Guzmán Ruiz, C., Diana, D. M., Franco Gallego, J., Castaño Vélez, E., Gallón Gómez, S., Gómez Portilla, K., & Vásquez Velásquez, J. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención M. N. d. Educación (Ed.)(pp. 158). Retrieved from http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 17(2), 91-108.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México. Retrieved from [http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociedad desescolarizada.pdf](http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociedad%20desescolarizada.pdf)
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, I. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y El Caribe. 2000-2005: La metamorfosis en la educación superior* (pp. 351). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Ishitani, T. T., & DesJardins, S. L. (2003). A Longitudinal Investigation of Dropout from College in the United States. *Journal of College Student Retention*, 4(2), 173-201.
- Kowalski, C. (1977). *The impact of college on persisting and nonpersisting students*. New York: Philosophical Library.
- Kuh, G. D. (2002). Organizational Culture and Student Persistence: Prospects and Puzzles. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 23-39.
- Medrano, L. A., Galleano, C., Galera, M., & Del Valle Fernández, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Liberabit*, 16(2).
- Mensch, B. S., & Kandel, D. B. (1988). Dropping Out of High School and Drug Involvement. *Sociology of Education*, 61, 95-113.
- Montoya Díaz, M. D. (2007). Efetividade no Ensino Superior Brasileiro: Aplicação de Modelos Multinível - Análise dos Resultados do Exame Nacional de Cursos. *Revista Economía*, 8(1), 93-120.
- Morales Rodríguez, J. F. (1978). La teoría del intercambio social desde la perspectiva de Blau. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*(4), 129-146. doi: http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero_articulo?codigo=665741&orden=80929
- Moreno Cadavid, E., & Montoya Giraldo, M. A. (2010). *Deserción en la Universidad de Antioquia: Un nuevo acercamiento desde el análisis crítico del discurso*. (Magíster en Educación), Universidad de Antioquia, Medellín.
- Nueva teoría sobre el suicidio. (2012). Retrieved 4 de mayo, 2012, from <http://www.solociencia.com/medicina/06021504.htm>
- Nye, F. I. (1979). Choice, exchange, and the family. In W. R. Burr (Ed.), *Contemporary theories about the family*. New York: Free Press.
- Ozga, J., & Sukhnandan, L. (1998). Undergraduate Non-Completion: Developing an Explanatory Model. *Higher Education Quarterly*, 52(3), 316c.
- Packer, M. J., & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227-241.

- Parsons, J. E., Adler, T., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26-43.
- Pascarella, E. T. (1982). *Studying student attrition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T. (1985). Students' Affective Development within the College Environment. *The Journal of Higher Education*, 56(6), 640-663.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pedrajas Herrero, M. (2006). El desarrollo humano en la economía ética de Amartya Sen. (Doctora en Educación), Universitat de Valencia, Valencia. Retrieved from <http://rodrigo.uv.es/bitstream/handle/10550/15471/pedrajas.pdf?sequence=1>
- Poy Castro, R. (2010). Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista Educación(Extraordinario)*, 147-169.
- Rodríguez Pulido, F., Glez de Rivera y Revuelta, J. L., Gracia Marco, R., & Montes de Oca Hernández, D. (1990). El suicidio y sus interpretaciones teóricas. *Psiquis*, 11, 374-380.
- Rojas, M. (2007). La responsabilidad social de las universidades en la socialización política del estudiante como componente central de la formación integral. *Hologramática*, 4(7), 181-204. doi: <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?doc=686>
- Rojas, M. (2009). El abandono de los estudios: deserción y decepción de la juventud. *Hologramática*, 7(14), 75-94. doi: <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?doc=1081>
- Roy, A. (1986). *Suicide*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Saldaña Villa, M., & Barriga, O. A. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(4), 616-628.
- Santos, B. d. S. (2005). La universidad en el siglo XXI para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=133626>
- Santos, B. d. S. (2005). La universidad en el siglo XXI para una reforma democrática y emancipadora de la universidad Libros del LPP, Retrieved from /z-wcorg/ database Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=133626>
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from Higher Education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model. *Interchange*, 2(3), 38-62.

- St. John, E. P., Cabrera, A. E., Nora, A., & H, A. E. (2000). Economic influences on persistence reconsidered: how can finance research inform the reconceptualization of persistence models? In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 29-47). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Thurow, L. C. (1970). *Investment in human capital*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. 59(4), 438-455.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*(71).
- Tinto, V. (2005a). Moving from theory to action. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: formula for student success* (pp. 317-333). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Tinto, V. (2005b). Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. In B. Pusser (Ed.): *National Postsecondary Education Cooperative*.
- Tinto, V. (2006-2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal College Student Retention*, 8(1), 1-19.
- Torres, C. A. (2012). La universidad latinoamericana: de la reforma de 1918 al cambio estructural en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(8).
- UNESCO.(2004). *Final Report of the Meeting of Higher Education Partners*. Paper presented at the World Conference on Higher Education, Paris.
- UNESCO, & IESALC. (2008). *Declaración y Plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Paper presented at the CRES, Cartagena de Indias.
- Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C. G., Castro, M., Carrillo, S., Costilla, R., . . .
- Pardo, C. (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Resumen ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo ORELAC/UNESCO & LLECE (Eds.),(pp. 52). Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659s.pdf>
- Vélaz de Medrano Ureta, C., & Paz Higuera, A. B. d. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*(Número extraordinario), 17-30.
- Vélez, A., & López Jiménez, D. F. (2004). Estrategias para vencerla deserción universitaria. *Educación y Educadores*(007), 177-203.
- Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: a conceptual approach. In J.

C. Smart, R. Association for Institutional & E. Association for the Study of Higher (Eds.), Higher education : handbook of theory and research. volume V (Vol. 5). New York: Agathon.



Fuente: Elaboración propia, 2011

HACIA LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE UN MARCO CONCEPTUAL PARA ANALIZAR, PREDECIR, EVALUAR Y ATENDER EL ABANDONO ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SÍNTESIS

Coordinadora:

Dora Nicolasa Gómez (Universidad de Antioquia)/ Grupo Análisis

Agradecimientos:

Ana Casaravilla (Universidad Politécnica de Madrid)

Melbin Velásquez (Universidad de Antioquia)

Introducción

Comprender los aspectos asociados al abandono estudiantil en la educación superior es sin lugar a dudas un aspecto clave para su adecuada y oportuna reducción. El reconocimiento del abandono como un fenómeno social y educativo complejo, multicausal y dinámico, presente en contextos geográficos y culturales diversos, ha motivado a un ejercicio de indagación detallado por parte de los integrantes del Proyecto ALFA-GUIA. Fruto de esta revisión se elaboró un documento de marco conceptual por medio del cual se busca brindar aportes que contribuyan a la definición de un modelo de predicción del abandono estudiantil que sume a los factores considerados en modelaciones previas, factores omitidos o recientemente asociados al evento. El texto que se presenta a continuación resume los aspectos centrales del marco conceptual mencionado, como son los antecedentes identificados en torno al tema, los referentes teóricos y conceptuales que los sustentan y los factores considerados asociados a la presentación del evento.

1. Antecedentes

Los estudios en torno al abandono en la educación superior se referencian principalmente a partir de la década de los 70, y se aumentan significativamente a partir de los años 90. En la década de los 70, se resaltan los estudios de Spady, (1970) y de Fishbein y Ajzen (1975) quienes apoyados en las teorías del suicidio de Durkheim enfatizan en la integración social como causa del abandono universitario. Spady, destaca los antecedentes familiares que afectan el potencial académico, la integración a la norma, el desarrollo intelectual y el apoyo de pares. Fishbein y Ajzen (1975) resaltan las creencias sobre las consecuencias y normativas de la conducta que afectan la actitud, e inciden en la intención de ejecutar dicha conducta. Kowalski (1977) resalta factores como el ambiente familiar, el ambiente colegial, la situación personal, emocional y académica (Barquero, 1993; Donoso & Schiefelbein, 2007).

En los años 80, Lenning (1982) llama la atención sobre aspectos demográficos, académicos, la motivación y aspiración, la personalidad y valores, tanto como de aspectos institucionales y de interacción. Autores como Tinto, por su parte, destacan el rol de la trayectoria de interacciones de la persona con los sistemas académico y social. Pascarella y Terenzini (1985) plantean como aspectos determinantes la calidad del esfuerzo estudiantil y el aprendizaje y desarrollo cognitivo, las características y estructuras organizacionales de la institución, los antecedentes y rasgos de niveles previos del estudiante, las interacciones con agentes escolares y el ambiente institucio-

nal. Bean (1985) habla del “síndrome de la deserción” como resultado de factores académicos, psicosociales y ambientales que interactúan con factores de socialización, adaptación institucional y compromiso institucional. Waidman (1989) cree que las características socio-económicas, personales y vocacionales del estudiante, así como las presiones normativas y las experiencias institucionales, académicas y sociales, entran en conflicto e inciden en la deserción. (Barquero, 1993; Donoso & Schiefelbein, 2007).

En los años 90, Ethington (1990) resalta como factores asociados al abandono las conductas de logro, el rendimiento académico previo, el autoconcepto estudiantil y la percepción de las dificultades de estudio. Cabrera et al. (1993) defienden el peso de los procesos sociológicos y psicológicos de la persistencia estudiantil, en tanto Barquero (1993), alude al aspecto socio-económico, la habilidad e historial académico, la intención al ingreso, el ambiente institucional y las características personales y familiares, entre otras. Por su parte, Braxton et al. (1997) señalan la calidad de la docencia y la experiencia de aprendizaje en el aula y Adelman (1999) los recursos académicos y el patrón de asistencia de los estudiantes (Giovagnoli, 2002; UN-ICFES, 2002, Díaz, 2008; Saldaña & Barriga, 2010).

Estudios avanzados a partir del año 2000, enfatizan la falta de actitud y compromiso de los estudiantes, el bajo acercamiento al mercado laboral en los primeros años y la falta de capacitación docente, entre otras. (Vélez et al., 2004). Igualmente, refieren características personales, institucionales y pedagógicas, socioeconómicas y laborales (González, 2005); externas o propias al sistema educativo, académicas y de carácter personal (UNESCO-IESAIC, 2005); individuales, académicas, institucionales y socioeconómicas (Díaz, 2008) tanto como causas psicológicas, y culturales (Abril et al, 2008; Medrano et al, 2010). En suma, los autores destacan en sus estudios la dimensión individual (Spady, Brunsten, Tinto, Bean, Nora y Matonak, Cabrera y colaboradores), la dimensión académica (Tinto, Spady, Cabrera et al.), la dimensión institucional (Adelman, Porto y Di gresia, Giovagnoli, Pagura et al., Montoya) y la dimensión socio-económica (Tinto, Gaviria, Pagura et al- y Montoya).

A nivel de las estrategias para la reducción del abandono, autores como Tinto (1982), hacen alusión a la intervención en períodos críticos o de mayor riesgo de abandono en el primer año de formación. Fruto de estos hallazgos se encuentran en la literatura acciones que buscan favorecer los procesos de integración social y académica, y acompañar la transición a la vida universitaria, pero también estrategias que atienden a determinantes del abandono de tipo económico e institucional como: flexibilidad curricular, becas parciales o integrales, capacitación docente, flexibilización de horarios académicos, dotación de implementos y recursos académicos, fomento a la orientación vocacional, revisión permanente de planes académicos, incorporación de nuevas metodologías de enseñanza, articulación entre niveles educativos, intensificación de actividad extracurriculares, nivelaciones académicas, entre otras (González, 2005; Vélez & López, 2004). Guzmán et al. (2009) consideran que según las investigaciones realizadas a la fecha, las políticas institucionales deberían dirigirse al fomento de programas de apoyo académico y ayuda financiera y a perfeccionar mecanismos de ingreso, movilidad o transferencia estudiantil. No obstante, la prevalencia del fenómeno revela que estos esfuerzos de identificación y atención de causas, son aún insuficientes para disminuir significativamente el problema.

2. Referentes teóricos

En general, el empleo del término abandono estudiantil aparece en la última década. Para algunos investigadores, esta nueva forma de nombrar el evento responde a investigaciones que destacan la connotación desfavorable que conlleva el término “deserción”, debido a su vinculación con un lenguaje de tipo militar que asocia el abandono con un acto de traición sancionado y penalizado, en algunos contextos y en algunos momentos históricos, incluso con la muerte. Para otros investigadores, el término reduce el análisis de las causas estructurales del evento y centra la responsabilidad del mismo en el sujeto.

Con estas precisiones iniciales, se presenta un panorama comprensivo del marco de referentes teóricos a partir del cual se ha estudiado y analizado el fenómeno. Específicamente, se presentan dos marcos de distinción de modelos y enfoques conceptuales resultado de la revisión de varios de los principales estados del arte realizados en los últimos años por diversos investigadores y la descripción de los referentes teóricos centrales que sustentan dichos marcos y enfoques.

2.1 Paradigmas, modelos, enfoques y perspectivas para comprender el abandono

El abandono estudiantil, constituye un evento educativo explicado a lo largo del tiempo de diferentes maneras y desde varios puntos de vista. En general, la revisión de estudios recientes en torno al tema, revela una oscilación entre dos macro tendencias explicativas: una que ubica las causas del abandono en el sujeto (genetista-individualista) y la otra que las sitúa en el entorno escolar y social (interacción-socio-estructuralista) (Tinto, 2005). Dado que ninguna de las dos tendencias ha logrado incidir por sí misma y de manera significativa en la disminución del problema, particularmente en grupos humanos que se encuentran en situación de vulnerabilidad o marginación, el campo investigativo ha comenzado a dar cuenta de aproximaciones que integran factores o aspectos de ambos marcos explicativos, con el ánimo de generar propuestas más amplias, potentes y eficaces para entender y abordar los casos.

La siguiente tabla presenta la diferenciación propuesta por los principales estados del arte en torno al tema del abandono estudiantil universitario, revisados para efectos de la elaboración del marco conceptual.

MODELOS Y ENFOQUES PARA ESTUDIAR EL ABANDONO							
1er MARCO	PARADIGMA		MODELOS DE LECTURA DE LA REALIDAD				
	Perspectiva		Carácter		Énfasis en variables explicativas		
	Funcionalista	Dialéctica	Descriptivos	Interpretativos	enfoque		
		Tendencia	Sociolingüística	Perspectiva	Sistémica	Psicológicos	
			Culturalista		Etnográfica	Sociológicos	
			Resistencia		Sociológica	Económicos	Costo-beneficio
Re-construccionista			Psicosocial		Organizacionales y de interacción		
		Integrados (económicos con otro).					
2do MARCO	ENFOQUES		MODELOS DE ANÁLISIS				
	Integración		Psicológicos				
	Estructural		Sociológicos				
	Economicista		Económicos				
		Organizacional					

Fuente: Elaboración propia

2.2 Modelos para estudiar y analizar el abandono estudiantil

Diversas metodologías estadísticas se han usado para estudiar el abandono estudiantil: modelos de variable dependiente discreta o cualitativa, modelos de regresión y modelos de análisis discriminante. En los últimos veinte años, se han posicionado los modelos de duración o análisis de supervivencia en tanto permiten realizar, a diferencia de los anteriores, un análisis dinámico del fenómeno. Basados en datos de tiempos de vida, análisis de historia de eventos o de tiempos de falla, estos modelos ayudan a determinar el riesgo de ocurrencia de un evento y a analizar cuándo es más probable que éste ocurra dada la incidencia de sus principales factores o predictores. Además, estos modelos permiten capturar el efecto de variables que cambian en el tiempo, considerar individuos que no han vivido el evento de interés en el periodo de recolección de la información y analizar diversos tipos de decisiones que toman los estudiantes, como por ejemplo: interrumpir temporalmente y luego volver, transferirse y culminar en otra institución o dependencia, ser expulsados por bajo rendimiento académico o por faltas disciplinarias, o interrumpir su vida académica por causas mayores (enfermedad grave o muerte, especialmente).

Estos modelos ven el abandono desde la perspectiva institucional y a través de la trayectoria académica del estudiante, en los dos periodos críticos en donde las interacciones institución-estudiantes pueden derivar en abandono: la admisión o primer contacto con la universidad y la transición entre educación media y superior. En el primero, el estudiante se forma las primeras impresiones sobre la vida social e intelectual de la institución, gracias a mensajes directos e indirectos que recibe por medio de folletos, televisión, radioemisoras, internet, entre otros, que incidirán en la calidad de sus primeras interacciones con la misma. Por ello es clave que la institución genere expectativas realistas y precisas sobre la vida institucional en estudiantes que ingresan. El segundo periodo crítico es el paso entre la enseñanza media y la institución, luego de la admisión (Montes 2002). Especialmente en las primeras seis semanas, pueden surgir grandes dificultades para una gran diversidad de estudiantes (nuevos, que reingresan, jóvenes, mayores, de entorno rural y de estratos socioeconómicos bajos), siendo más frecuente en la última fase del primer año de estudios y antes del comienzo del segundo (Tinto 1989). En todos los casos, la unidad de estudio y análisis es el estudiante.

3. Referentes conceptuales

La construcción colectiva de un marco conceptual que permita ampliar y enriquecer de manera significativa el análisis, la predicción, evaluación y actuación del abandono estudiantil en la educación superior, por parte de una comunidad de instituciones de diversos contextos socio geográficos, se inicia con el establecimiento de un panorama compartido de referentes bibliográficos, teóricos, conceptuales y metodológicos propuestos por diversos autores en torno al tema, y tiene como horizonte de llegada la definición o configuración de un nuevo entramado de referentes concertados a la luz de los objetivos del proyecto que articula esta comunidad de instituciones. En este caso, el panorama de referentes teóricos establecido hasta la fecha permite la identificación de conceptos que resultan centrales para el análisis y tratamiento del problema, definidos desde diversos marcos de

referencia teórica, como son: suicidio, intercambio, trayectoria académica, integración socio-académica, abandono y factores asociados al abandono. Con el fin, de precisar el lugar que ocuparán y el peso específico que tendrán estos conceptos, y los factores y variables que de ellos se derive en el proyecto ALFA-GUIA, se presentan cada uno de los conceptos identificados y definidos a partir de los principales referentes teóricos:

3.1 Suicidio.

La definición de vida estudiantil tiene como contracara la comprensión y medición de lo que ha sido denominado mortalidad académica o deserción estudiantil. Esta manera de nombrar los casos de estudiantes que no logran permanecer vinculados a sus procesos formativos, entra en diálogo con una lectura que pone en discusión el carácter intencional o voluntario del abandono estudiantil. La consideración del término suicidio, como referente de análisis de la permanencia o el abandono estudiantil, destaca el peso de la dimensión individual (también llamada psicológica por algunos autores) en la no terminación de los estudios, particularmente en la capacidad del estudiante de establecer y sostener un vínculo fuerte y continuo con ellos. Así, la capacidad de mantener la vida estudiantil, tiene diversas formas de ser entendida y tratada, y ha sido abordado desde teorías como la teoría Psicológica de Thomas Joiner, la Teoría Sociocultural (Quatelet, 1842; Buckle, 1850 y Durkheim, 1982), la Teoría del Cambio de Estatus, Gibbs y Porterfield (1960), y la Integración de Estatus, publicada por Gibbs y Martín en 1958, las teorías psicoanalíticas; estas últimas destacan de acuerdo con Litman en 1967 y Menninger en 1972, el sustrato intrapsíquico del suicida y resaltan tres aspectos: a) la idea del suicidio como parte del homicidio, b) la ambivalencia amor y odio presente en la dinámica de todo suicida, y c) la asociación agresividad-instinto o pulsión de muerte. Desde este mismo marco teórico, Kelly (1969), señala como a través del suicidio la persona busca validar un asunto, plantea que existen condiciones bajo las cuales el suicidio parece razonable y vincula el suicidio a causas inmediatas evidentes y reconocibles como locura, enfermedad y ruina económica. Kelly, tanto como Menninger (1972), creen que el comportamiento suicida integra tres aspectos: el deseo de matar, el deseo de ser matado, y el deseo de morir. Desde las teorías biológico-genéticas, los trabajos han estudiado si se transmite una herencia específica del suicidio o en general la enfermedad mental. Los estudios asocian suicidio con depresión y manías, concluyen que las emociones ligadas al suicidio pueden ser adscritas a centros específicos del cerebro y pueden estar ligadas a secreción de noradrenalina, serotonina y otras sustancias.

3.2 Integración socio-académica.

La adaptación e integración del estudiante (integración social, económica, cultural u organizacional), se funda en tres referentes: Teoría de la Persistencia de Vicent Tinto, centrada en los procesos de integración positiva de los estudiantes al contexto de la enseñanza universitaria (1975, 1989, 1993), la teoría de Agotamiento Estudiantil (Attrition) de Bean y Metzner (1985), que plantea que los estudiantes no tradicionales (mayores del promedio de edad, foráneos o que, por diversas razones, asisten tiempo parcial a la institución),

se agotan más fácilmente que otros estudiantes, al estar poco influidos por el ambiente social institucional, tener estructuras de apoyo distintas a las de estudiantes jóvenes, interacciones con grupos universitarios limitadas y apoyos en su mayoría ubicados por fuera del ámbito institucional, y la teoría de Holland (1966), que vincula la adaptación al ambiente con la estructura de personalidad (RIASEC = Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional), en la medida en que sus rasgos de personalidad le ayudarán o le dificultarán adaptarse a los entornos determinados.

3.3 Intercambio (reciprocidad)

Integra acciones voluntarias de los individuos que obedecen a los resultados que se espera que éstas proporcionen. Siguen el principio de que los seres humanos evitan las conductas que implican un costo para ellos y buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales. Es un aspecto clave en la construcción de su integración social y académica, pues si el estudiante percibe que los beneficios de permanecer son mayores que los costos personales, permanecerá en la institución.

3.4 Trayectoria académica

Remite a la cuantificación del comportamiento académico de un individuo, a lo largo de los ciclos escolares, con dimensiones como el tiempo, la eficiencia escolar y el rendimiento. Destaca la identificación de etapas de mayor riesgo de abandono, el desarrollo de competencias. Cobra relevancia en esta etapa la disciplina formada, los hábitos de estudio adquiridos, la claridad en las metas académicas; conductas que no pueden dejar de estar presentes durante el resto de su vida académica.

3.5 Abandono

Por su parte, ha sido objeto de lecturas económicas, sociales, psicológicas y educativas, que ven en este acto un síntoma, un efecto, una elección o una respuesta de quien hace de la educación superior, una meta. Desde las ciencias sociales es resultado de una perturbación en la relación individuo-sociedad, desde la teoría del suicidio es fruto de la desintegración de las estructuras sociales, de un problema de integración social, o del proyecto de vida. Desde la Teoría del Cambio de Estatus, es una pérdida desfavorable de la posición social; desde la Teoría de Integración de Estatus, una falla en la conformidad con expectativas y roles sociales; desde teorías socioculturales del aprendizaje a aspectos sociales y cognitivos desfavorables en la escolarización.

En suma, el abandono en tanto fenómeno humano, es un evento relacional, de interacción y dinámico, en el que dos actores de un proceso: el estudiante y la institución, finalizan una relación académica antes del cumplimiento de los objetivos de dicha relación. En este sentido el abandono es un acto individual, institucional y social que modifica las interacciones entre los distintos agentes educativos, y que puede considerarse el efecto de la valoración construida de lo formativo a partir de expectativas, ofertas, y demandas de tipo intrínseco y extrínseco. Un fenómeno que exige una lectura multidisciplinar, sistémica y compleja que integre dos niveles de

comprensión del mismo: del significado que tiene para el estudiante y de causalidad, que evite las limitaciones acríicas y ahistóricas de los estudios de integración, e incluya elementos estructurales, análisis de consecuencias no buscadas de la acción humana y acciones y decisiones de actores como profesores, directivos y familiares.

4. Factores asociados al abandono

Se pretende identificar los factores más significativos que contribuyan a la explicación del fenómeno del abandono a partir de un análisis de las propuestas de actores como Tinto, Castaño, Díaz Peralta, Himmel, entre otros, con el propósito de que sean la base o corpus central para la construcción del modelo de predicción, a partir del cual, la institución educativa defina un curso de acción a seguir o política tendiente a mitigar o reducir la tasa de abandono.

Además, estudios sobre el tema del abandono en América Latina, señalan que en realidad se trata de un fenómeno que responde a una multiplicidad de factores relacionados entre sí, que van desde lo institucional e individual hasta lo relacional y sistémico. Otra inquietud que emerge de diversos estudios está relacionada con el valor asignado a la educación que está íntimamente ligado al nivel cultural de las familias y su formación.

Es claro entonces que el fenómeno del abandono es multidimensional y las causas generadoras son diversas y múltiples. Al respecto, en el Proyecto ALFA-GUIA se han considerado varios factores asociados a su presentación, los cuales a su vez están explicados por variables que hacen referencia básicamente a los factores: individual, económico, académico, institucional y cultural. Estos factores han sido explorados en los estudios realizados en el marco del Proyecto ALFA-GUIA, y que corresponden a un sondeo de opinión, y la aplicación de una encuesta internacional de abandono en educación superior.

5. Precisiones y reflexiones derivadas de la revisión documental realizada

Los textos revisados destacan, entre otros elementos abordados en las precisiones que se presentan en el marco conceptual, la existencia de diversos modelos para estudiar y analizar el abandono: modelos de variable dependiente discreta o cualitativa, modelos de regresión y modelos de análisis discriminante, modelos de duración o análisis de supervivencia. Siendo, en los últimos veinte años, los modelos de duración los más posicionados en la medida en que permiten ver el abandono desde la perspectiva institucional y a través de la trayectoria académica del estudiante, en los dos periodos críticos en donde las interacciones institución-estudiantes pueden derivar en deserción: la admisión o primer contacto con la universidad y los primeros semestres de formación en educación superior.

A través de los textos se observa un reconocimiento creciente del abandono como un problema no solo educativo, sino también social y económico para los países. Un evento que afecta todas las estructuras sociales en diferentes grados (estudiantes, padres, profesores, institución y sociedad en general) cuyas consecuencias varían según las concepciones y expectativas que cada entorno fije en la educación. Cuando la educación superior hace parte de una meta personal, familiar e institucional, genera una actitud, abierta o encubierta, de rechazo y hostilidad hacia quien abandona sus estudios, situación que se lee como efecto y causa de procesos de desarraigo y/o abandono progresivo en otras áreas de la vida humana, las cuales pueden llevar a buscar alternativas que empeoran su situación. En este sentido, el abandono cuestiona el rol de la sociedad y de la institución educativa, en la medida que el evento puede verse como una subutilización de su capacidad y de su responsabilidad social, un factor que limita el acceso a procesos de integración laboral generando rezago económico y social.

La revisión documental reveló igualmente dos formas de comprender el abandono estudiantil: como indicador de la crisis mundial de la educación superior o como expresión de la transformación mundial de la educación su-

perior. La primera se basa en una lectura estructural crítica de la historia de la educación universitaria, su emergencia, sus cambios y las inconsistencias entre sus discursos, prácticas y logros. La segunda, destaca los cambios profundos y vertiginosos de un mundo cada vez más globalizado, marcado por la caída de los grandes discursos sobre la razón y el progreso; la inminencia de una crisis medio ambiental, el relativismo cultural y las nacientes culturas de masas resultado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación social. La primera lectura propone atender problemas socioeducativos como el abandono, conformando y fortaleciendo movimientos sociales por la defensa de una educación de calidad, principalmente pública, interesada en las necesidades y potencialidades diversas de todos los grupos humanos, especialmente de los que han sido excluidos o desatendidos, a partir de una revisión y transformación profunda de las políticas y sistemas educativos estatales. La segunda lectura sostiene la necesidad de realizar ajustes en las formas de acceso y participación de los sistemas educativos, de cara a atender mejor las exigencias del mundo global contemporáneo.

En relación con las reflexiones y revisiones realizadas, cabe resaltar en esta síntesis que se reafirma el empleo del término abandono y la comprensión del mismo como un evento relacional, de interacción y dinámico, en el que se presenta un acto individual, institucional y social que modifica las interacciones entre los distintos agentes educativos, efecto de la valoración construida en lo formativo a partir de expectativas, ofertas, y demandas de tipo intrínseco y extrínseco. Un evento contextualizado y complejo que debe ser abordado interdisciplinariamente, a partir de estrategias múltiples y complementarias.

Considerando que el abandono es un fenómeno inherente a la vida estudiantil, y que está relacionado con procesos cambiantes de selección, rendimiento académico y eficiencia del sistema educativo, la actuación debe tener en cuenta que los casos pueden ser reducidos pero no erradicados.

A lo anterior se suma el hecho de que se pueden presentar distintos tipos de abandono temporales o definitivos, de programa o de institución, al inicio de la vida académica o a lo largo de su trayectoria, entre otros tipos de abandono que tendrán consecuencias diversas para los individuos y sus familias; algunas podrán ser consideradas positivas en tanto responden a un proyecto de vida o a un espacio de formación que posibilitó compartir escenarios de desarrollo social e intelectual, y otras, quizás la mayoría, negativas cuando implican ser excluidos de una mayor retribución económica y social.

En este orden de ideas, reducir el abandono, y la ruta de eventos que lo preceden, exige un trabajo conjunto entre los diversos sistemas que componen una sociedad, particularmente entre el sistema educativo y el sistema social y productivo de cada país, teniendo en cuenta que no es suficiente elevar las tasas de permanencia y graduación si los profesionales no ingresan al mercado laboral.

HIPÓTESIS Y MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Coordinadora:

Dora Nicolasa Gómez (Universidad de Antioquia) / Grupo Análisis

Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010/94

Agradecimientos:

Ana Casaravilla (Universidad Politécnica de Madrid)

Néstor López (Universidad de Antioquia)
Melbin Velásquez (Universidad de Antioquia)

Este documento da cuenta del proceso de construcción en torno a las hipótesis que fueron consideradas para la realización del estudio liderado por el Proyecto ALFA_GUIA, estudio cuyo propósito principal es contribuir con la comprensión del abandono en educación superior en América Latina y el Caribe.

Se aborda el marco general del proyecto en la introducción, se presenta posteriormente una visión del proceso de elaboración de las hipótesis de estudio, y se finaliza con unas consideraciones del trabajo realizado.

[Link al documento](#)

DIAGRAMA CONCEPTUAL BÁSICO DEL ABANDONO

Coordinador:

Fabio Vallejo Giraldo (Universidad de Antioquia) / Grupo de Análisis

Agradecimientos

Dora Nicolasa Gómez Cifuentes (Universidad de Antioquia)

Melbin Velásquez Palacio (Universidad de Antioquia)

Néstor López Aristizábal (Universidad de Antioquia)

Margarita Posada Pizano (Universidad de Antioquia)

Colombia Hernández Enríquez (Universidad de Antioquia)

Patricia Estrada (Universidad de Antioquia)

[Link al documento](#)

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONCEPTO DE ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA SU MEDICIÓN Y ANÁLISIS

Coordinadores:

Jesús Arriaga (Universidad Politécnica de Madrid)

Melbin Velásquez (Universidad de Antioquia)

Grupo Análisis

Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010/94

Agradecimientos:

Dora Nicolasa Gómez Cifuentes (Universidad de Antioquia)

Pricila Kohls dos Santos (PUCRS)

Beatriz Diconca (Udelar)

“El comportamiento humano es sencillamente muy complejo, y nuestra habilidad para medirlo y comprenderlo muy limitada como para esperar una predicción perfecta. Esta es, en parte, la razón por la cual las teorías en la ciencia social hablan de su habilidad para explicar la variación en el comportamiento entre grupos de individuos, más que de su habilidad para predecir el comportamiento de cualquier individuo” (Tinto, 1993)

INTRODUCCION

El problema del abandono en la Educación Superior ha sido y es motivo de múltiples estudios, de frecuentes referencias en la prensa y medios de comunicación, y de continuas reflexiones sobre su importancia y gravedad por parte de políticos y responsables académicos (Tinto, 1982; Bean, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991; González, 2006; Cabrera et al, 2006; Brunner, 2007; Díaz, 2008; De Vries et al, 2011; Espinoza et al, 2012). Sin embargo y en contra de lo que podría deducirse de esta constante presencia, el problema del abandono en la Educación Superior continua siendo en nuestros días un problema sobre el que existe una escasa aprehensión colectiva.

Un ejemplo relevante de esta situación es la multiplicidad de definiciones y consiguiente métrica con la que se evalúa el abandono en diferentes países. En consulta realizada a las Instituciones de Educación Superior (IES) socias del Proyecto Alfa-GUIA, se encontraron diversas acepciones sobre el abandono, que en su mayoría corresponden a definiciones operacionales de este. (Ver anexo 1).

Un hecho no menos preocupante, en opinión de los autores de este documento, es la simplificación que muchos estudios realizan sobre el “abandono” al reducirlo a un único evento puntual que se produce en el momento de desligarse el estudiante de la carrera que había iniciado y no ha terminado. Concebido así, el abandono tiene una métrica binaria en la que hay estudiantes que abandonan y estudiantes que no abandonan. El objetivo de estos estudios se reduce a caracterizar ambos colectivos y los factores que determinan el encontrarse en una situación u otra. Esta forma de enfocar el problema del abandono oculta los muchos e importantes “matices” que llevan al estudiante a tomar unas decisiones sobre su proceso formativo y en consecuencia, limita el conocimiento que debe guiar la acción eficaz para reducir los efectos negativos del abandono (Barquero, 1993; Himmel, 2002; Giovagnoli, 2002; Castaño et al 2009; De Vries et al, 2011).

Después de analizar los diferentes enfoques utilizados para el estudio del abandono y de sus factores determinantes en el marco del Proyecto Alfa-GUIA, así como las diversas acepciones de dicho término, se considera no sólo conveniente sino también necesario, proponer un conjunto de definiciones que permitan hacer los estudios sobre abandono en la Educación Superior más comprensibles y comparables.

El objetivo no es unificar los diferentes enfoques de los estudios porque somos conscientes de la diversidad de situaciones que se pueden dar en las IES, así como los diferentes intereses y estrategias que se pueden perseguir. Respetando la diversidad se busca, sin embargo, tener unos criterios que ayuden a fijar una interpretación colectiva más rica, comprensible y comparable, y en consecuencia también ayude a intercambiar buenas prácticas para reducir sus efectos negativos.

1. SOBRE LA DEFINICION DE ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Sobre el abandono en la Educación Superior se han dado diferentes definiciones surgidas de distintas interpretaciones (Ribeiro, 2005; Silva Filho, 2007).

En consideración a los referentes conceptuales del abandono en la Educación Superior el Proyecto Alfa-GUIA se refiere al abandono como:

El cese de la relación entre el estudiante y el programa formativo conducente a la obtención de un título de Educación Superior, antes de alcanzar la titulación. Un evento de carácter complejo, multidimensional y sistémico, que puede ser entendido como causa o efecto, fracaso o reorientación de un proceso formativo, elección o respuesta obligada, o como indicador de la calidad del sistema educativo.

Tras esta definición genérica surgen las dificultades al concretar cómo debe medirse y caracterizarse el abandono en la Educación Superior. La métrica más frecuente hace referencia a un espacio de tiempo caracterizado por el cese de la “relación” formativa entre el estudiante y la carrera en la que se había matriculado. Así a ejemplo del Ministerio de Educación y Ciencia, se considera como alumno que abandona aquel que no se matricula en dos ó más períodos académicos consecutivos y que no ha terminado la carrera que había iniciado (Madrid, 2007). Este indicador es utilizado frecuentemente para medir la tasa de abandono y tiene la ventaja de su sencillez. Sin embargo, no resulta útil para conocer la riqueza de situaciones y causas que acompañan a un evento tan complejo, multidimensional y sistémico. Igualmente deja por fuera el carácter dinámico del evento y no permite leer su proceso y evolución, elementos también fundamentales en la comprensión del abandono que pueden permitir intervenciones más oportunas para minimizar y/o mitigar factores o efectos asociados al mismo.

El Proyecto Alfa-GUIA considera que el problema del abandono en la Educación Superior debe analizarse con una perspectiva y visión más amplia, y considerarse no sólo si se produce o no una “salida” de la carrera iniciada sino qué sucede posteriormente en caso de haberse producido dicha “salida”, dado que dicha salida podría incluso poder estar inicialmente prevista por el estudiante.

Bajo este nuevo enfoque, el tiempo que queda desconectado el estudiante de la carrera en la que se había matriculado deja de estar vinculado a la definición de abandono (o salida) y pasa a ser un atributo del mismo. Este enfoque implica además una mirada distinta sobre el estudiante que transita, vive y hace parte de la institución educativa durante un tiempo esperado, y de aquel que puede tener ritmos de formación diferentes relacionados con condiciones intrínsecas y extrínsecas a él, y que pueden afectar o no el cumplimiento de la meta educativa.

El estudiante que cesa su relación con un programa formativo conducente a la obtención de un título de Educación Superior antes de alcanzar la titulación, pudiera estar abandonando su proyecto formativo sin alcanzar su objetivo. Pero las causas y las consecuencias de tal salida serán diferentes si pasado un tiempo vuelve a la misma carrera en la misma institución, o si prosigue otros estudios en la misma Institución o en otra, o si continúa estudios superiores, en la misma rama o en otra, o si abandona el sistema educativo (Ristoff, 1999).

Generalmente, el término “abandono” se asocia a una situación con repercusiones negativas. Dicha inclinación guarda profundas raíces culturales a lo cual este documento no pretende ninguna discusión de fondo. No obstante, es necesario reconocer que así como el fenómeno tiene su extremo negativo marcado en última instancia por la salida definitiva del estudiante del sistema de Educación Superior antes de obtener la titulación, también tiene su extremo positivo, y en el cual se pueden incluir los casos en que el estudiante toma la decisión para optar por una mejor preparación académica o para tener más éxito en la consecución de su proyecto formativo.

En resumen, en el Proyecto ALFA-GUIA se identifica el fenómeno del abandono como la salida de la carrera iniciada, y se identifica con el alumno que no se matricula dentro del período de un año escolar sin que haya terminado sus estudios.

Se opta por fijar un año escolar como el período mínimo para poder homogeneizar las diferentes situaciones, dado que no todas las instituciones tienen períodos independientes de matrícula semestral ni repiten toda la docencia cada semestre.

De forma complementaria, se relaciona la definición del abandono con los hechos que acontecen posteriormente y así se cualifica el concepto de abandono con una serie de atributos relacionados con la trayectoria posterior del alumno.

2. CATEGORÍAS DE ABANDONO

El abandono puede clasificarse desde diferentes ópticas y todas ellas pueden tener su relevancia, dada la gran diversidad de situaciones que existen en Latinoamérica (Tinto, 1989; Espíndola & León, 2002; González, 2005; Castaño et al, 2006; Díaz, 2008; Silva, 2011; Espinoza et al, 2012).

En el estudio realizado por el Proyecto Alfa-GUIA se han seleccionado aquellas que por ser más generales o posibles de identificar, podrían aportar mayor información.

2.1 El Abandono según trayectoria académica, lleva a considerar diferentes momentos posibles en los que se produce el abandono.

2.1.1 Abandono pre-ingreso. El abandono que se da cuando el estudiante es admitido a la Educación Superior pero aún no se ha matriculado. Algunos denominan la no matrícula del estudiante una vez fue admitido, como abandono “precoz”. Esta categoría puede ser más o menos relevante según sea el proceso de ingreso del estudiante en la Educación Superior. Tiene especial interés para aquellos países en los que el estudiante sólo es admitido en una Institución.

2.1.2 Abandono post-ingreso. El abandono que se da cuando el estudiante ha formalizado su matrícula en la Institución y no ha finalizado los estudios dentro de un determinado programa formativo. Este colectivo, al que se podría identificar como abandono post-ingreso, puede igualmente dividirse para su análisis considerando varias poblaciones según factores tales como la existencia o no de una “Ley de Permanencia”, el coste de la matrícula, los criterios de acceso, entre otros. Si bien desde nuestro punto de vista y siguiendo otros estudios destacamos dos principales: “Abandono temprano” y “abandono tardío”

El “abandono temprano”, como su nombre indica es el que se produce en el primer tramo de la carrera. Diferentes estudios señalan los dos primeros años como aquellos en los que se producen la mayor tasa de abandono y desde el punto de vista del interés social constituye la parte del problema más importante (Cabrera, 2006; Castaño, 2004).

El “abandono tardío” hace referencia al abandono del estudiante que ha superado más de la mitad de la carga lectiva asociada a la carrera que está estudiando. Si bien puede resultar un tipo de abandono “más costoso” por los años invertidos por el estudiante en unos estudios no concluidos, las diferentes situaciones que pueden confluir hacen que su interpretación pueda ser diversa. Así por ejemplo, los picos de demanda de trabajo en ciertas profesiones, pueden hacer que estudiantes a punto de terminar abandonen sus estudios para conseguir un buen puesto de trabajo.

2.2 El Abandono según la permanencia en el sistema educativo, lleva a considerar la nueva posición del estudiante ante su proceso formativo.

Sin duda uno de los principales cualificadores del abandono es si el estudiante, tras dejar la carrera que había iniciado continúa o no algún tipo de estudios. Para caracterizar esta categoría son necesarios dos tipos de variables: Por una parte el nivel de los nuevos estudios que inicia el estudiante y por otra el tiempo que tarda en iniciar dichos estudios.

2.2.1 Nivel de estudios. Al dejar la carrera que había iniciado el estudiante puede tomar tres diferentes vías, continuar estudios del mismo nivel que los que ha abandonado (según Clasificación Internacional Normalizada de la Educación¹), iniciar unos estudios de nivel diferente, o no iniciar algún tipo de estudios. Estas tres opciones se resumen en dos principales: Permanencia o abandono del sistema educativo.

2.2.2 Período de latencia. Es el tiempo que transcurre desde que el estudiante ha abandonado una carrera e inicia otros estudios oficiales². Puede dividirse en tres opciones principales: 1) “Inmediata”, que es cuando el estudiante al año escolar siguiente se matricula de nuevo en otra carrera ya sea dentro de la misma IES, o en una IES diferente, y de esta forma no permanece ningún período académico inactivo. 2) “Corto Plazo” referido a la incorporación del alumno al sistema educativo (sea la misma o diferente carrera) pasado unos pocos años (podrían cifrarse en menos de cinco años). y3) “Larga duración” referido al estudiante que después de haber estado cinco o más años desconectado vuelve a incorporarse al sistema educativo.

Esta variable es importante porque previsiblemente las causas que originan estas situaciones de abandono sean diferentes y por tanto requieran actuaciones “pre-abandono” diferentes, así como actuaciones “post-abandono” también diferentes para reducir el tiempo de latencia lo más posible.

Las dos categorías siguientes se refieren al colectivo de estudiantes que han abandonado pero permanecen en el Sistema Educativo.

2.3 El Abandono según escenario del sistema educativo, lleva a considerar diferentes destinos del estudiante que abandona.

De acuerdo con este criterio se establecen dos tipos

- 1.- Abandono Interno: Referido a si el estudiante que ha abandonado la carrera e inicia otros estudios, lo hace en la misma Institución.
- 2.- Abandono Externo: Referido a si el estudiante inicia estudios en otra Institución de Educación.

Este tema suele preocupar bastante a las Instituciones y responsables académicos porque lleva asociado la pérdi-

da de un estudiante, lo cual por lo general es negativo para la propia institución.

Ahora bien, siendo de indudable interés para la política y la gestión institucional, tiene una relativa importancia para caracterizar el abandono, dado que hay factores circunstanciales ajenos al estudiante que pueden condicionar mucho la situación. Así por ejemplo, el tamaño de la propia Institución, la infraestructura y recursos educativos disponibles, su oferta formativa y su variedad, son elementos que influyen en las posibilidades de permanencia del estudiante. Así mismo factores como la proximidad geográfica de otras Instituciones puede determinar la decisión del estudiante. Esto, sin olvidar precios de matrícula y otros factores circunstanciales.

2.4 El Abandono según reorientación profesional, lleva a considerar diferentes ámbitos de estudios que retoma el estudiante.

Los subtipos de interés son:

- 1.- Abandono sin reorientación profesional.
- 2.- Abandono con reorientación profesional.

Cuando el estudiante abandona una carrera puede ser para iniciar la misma en otra Institución o iniciar una nueva. En este último caso, pueden ser de campos educativos similares o diferentes.

La clasificación CINE de campos de educación y capacitación (CINE-F)¹ aporta criterios de clasificación internacional que pueden ser utilizados para medir la reorientación de estudios. Inicialmente parece conveniente que se trabaje con los once “campos amplios” que dicha clasificación establece, aunque en un futuro podría contemplarse la utilización de los “campos específicos”.

3 CONSIDERACIONES SOBRE EL SEGUIMIENTO DEL ABANDONO EN ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO.

En un enfoque integral sobre el estudio del abandono en la Educación Superior, cobra especial importancia la trayectoria académica previa del estudiante. En este documento solo nos referiremos a los aspectos que tienen que ver con el acceso a la carrera que posteriormente abandona.

El estudiante que está realizando una carrera puede haber abandonado previamente otra carrera o no. Por otra parte, al inicio de la carrera puede estar en situación de tener que cursar toda la carga académica para obtener el título o tener parte convalidada y en consecuencia poder acceder a cursos diferentes del primero.

Las tipificaciones anteriores del abandono bien podrían considerar ambas poblaciones, sin embargo el colectivo más importante y más numeroso es el que accede sin haber abandonado previamente otra carrera y que no tiene ninguna materia convalidada. Los estudios sobre abandono deberían centrarse especialmente en este colectivo que por vez primera hace uso del ofrecimiento de la sociedad en el campo de la Educación Superior, no sólo para ampliar la información que permita una mayor eficiencia terminal, sino también por el impacto que su estudio puede brindar a un mayor número de aspirantes al sistema.

Sin embargo, puede resultar difícil seleccionar con total precisión a este colectivo y por ello se propone trabajar con un colectivo que es más fácilmente identificable por las Instituciones y mantiene un grado de homogeneidad suficiente. Es el referido a los estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso definido de la siguiente forma.

Cohorte de nuevo ingreso: Conjunto de Estudiantes que se matriculan por primera vez en primer año (semestre) de la Carrera (Titulación) T de la Universidad U en el período académico X.

Se considera igualmente necesario que a estas poblaciones se les haga el seguimiento curso académico a curso académico para saber si abandonan, y en caso afirmativo, identificar sus decisiones posteriores de acuerdo a las categorías identificadas en el apartado anterior.

4 RETOS EN LA MEDICION DEL ABANDONO

El Proyecto Alfa-GUIA tiene entre sus objetivos el proporcionar criterios e instrumentos para que las diferentes Instituciones y Organismos responsables de la Educación Superior puedan, en primera instancia, conocer mejor el problema del abandono, sus causas, tipos y costes y posteriormente facilitarles la aplicación de prácticas que permitan reducir sus efectos negativos.

Una de las primeras conclusiones obtenidas es que las Instituciones de Educación Superior, por si solas, encuentran grandes dificultades para poder diagnosticar adecuadamente el problema del abandono estudiantil y abordar con éxito su solución. Para poder afrontarlo no es suficiente tener control y poder actuar sobre el contexto en el cual se produce el abandono, sino que se hace necesario vincularlo con la situación previa y especialmente con la situación posterior del estudiante que abandona. Por ello no es posible sin la cooperación de otros Organismos, de carácter regional y nacional, que entre otros objetivos, faciliten soporte a través de un Sistema de Registro de Información en el marco de un Modelo Nacional de caracterización del abandono e intervención en la Educación Superior.

A lo largo de este documento se han ido citando diferentes situaciones que la Institución de Educación Superior no tiene habitualmente registradas y que serían de interés para caracterizar el abandono, como por ejemplo sobre la etapa previa formativa, sobre si se matricula en otra Institución y cuándo lo hace, sobre el tipo de los estudios que continúa, entre otros, e incluso sobre el impacto que en su vida laboral y calidad de vida ha tenido el comportamiento del abandono según las tipologías anteriormente nombradas. Un Sistema de Registro de Información podría facilitar anualmente toda esta información a cada Institución para que debidamente combinada con la información que ellas posean, puedan conocer muchas características del abandono en las carreras que ofrecen. Siempre sería necesario completarlo con un cuestionario para medir otras variables, pero éstas se verían reducidas y la información resultante más fiable.

El Proyecto Alfa-GUIA ha considerado los criterios expuestos en este documento para elaborar un cuestionario que se ha aplicado en diferentes instituciones de diferentes países durante los meses de julio a noviembre del 2013. Al no disponer en las instituciones de cierta información sobre el estudiante ha habido que preguntársela a ellos mismos, y eso ha limitado la riqueza de la información. Aun así, consideramos que es un documento único que ha sido aplicado con criterios semejantes en 16 Instituciones y han dado lugar a más de 10.000 respuestas válidas.

La encuesta tiene el objetivo de identificar los factores asociados al abandono y las decisiones del estudiante relativas al abandono de estudios de la Educación Superior. Está dirigido a estudiantes de la generación 2009 (cohorte de nuevo ingreso 2009) que iniciaron por primera vez sus estudios de Educación Superior en el ciclo escolar 2009-2010 en las instituciones que participaron de la encuesta y que no se habían matriculado en la misma carrera al año o período siguiente o posterior a su inscripción. Con el fin de disponer de un grupo control se encuestaron también a estudiantes de la misma generación (cohorte) que continúan sus estudios en la misma carrera y en la misma Institución.

Dado el carácter complejo y dinámico del abandono, se recomienda continuar identificando las formas en las que el fenómeno se presenta, y por ello se considera que el mayor de los retos en la medición del abandono y

seguimiento de sus categorías, es el de permitir lecturas continuas y flexibles de un problema que aunque es denominado de la misma manera, es permeable a los cambios y evoluciones culturales y personales en el que se inscribe. Esto será posible no sólo con el liderazgo de políticas institucionales y nacionales, sino además, con la cooperación y colaboración entre países que desde su diversidad y compromiso con la investigación, faciliten la comprensión de lo particular, y propio que subyace al abandono en Educación Superior.

5 REFERENCIAS

- Barquero S., J. (1993). Deserción universitaria: revisión bibliográfica. Vicerrectoría de vida estudiantil y servicios académicos. Departamento de orientación y psicología. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Costa Rica. Retrieved from http://bibliodigital.itcr.ac.cr:8080/xmlui/bitstream/handle/2238/690/desercion_%20universitaria_%20parte_%201.pdf?sequence=1
- Bean, J. P. (1985). Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35-64.
- Brunner, J. J., & Centro Interuniversitario de Desarrollo, A. (2007). Educación superior en Iberoamérica: informe 2007. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P., & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2).
- Castaño, E., Durán, D., Franco, J., Gallón, S., Gómez, K., Guzmán, C., & Vásquez, J. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá: Ministerio Nacional de Educación.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía* (60), 41-65.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados al abandono y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía* (65), 11-35.
- De los Santos, J. E. (20 de enero de 2013). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/628Santos.PDF>
- De Vries, W., León, P., Romero, J., & Hernández, I. (2011). ¿desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior* Vol. 40 N° 160, Oct-Dic, 29-49.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para el abandono estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86.
- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional (OEI). *Revista iberoamericana de Educación* N° 30, Sep-Dic, 39-62.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L., & Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales* Vol.18, N°1, Ene-Mar., 136-150.
- Giovagnoli, P. I. (2002). Determinantes del abandono y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración. *Documentos de Trabajo* (37).
- González, L. E. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena (D. O. f. h. e. i. L. A. a. t. Caribbean, Trans.). In IESALC-UNESCO (Ed.), *IESALC Reports* (pp. 55). Santiago de Chile: IESALC-UNESCO.
- González, L. E. (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior (11), 156-170.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 17(2), 91-108.

- Madrid. (2007). Ministerio de la Educación y Ciencia. REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. In: Boletín Oficial del Estado.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). How college affects students: findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- RIBEIRO, M. A. (2005) O Projeto Profissional Familiar como Determinante da Evasão Universitária: um estudo preliminar. Revista Brasileira de Orientação Profissional. São Paulo. Extraído em: 15 de agosto de 2013 de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902005000200006&script=sci_arttext
- RISTOFF, D. (1999). Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular.
- SILVA FILHO, R. L. et al. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659.
- Silva, M. (2011). El primer año universitario: un tramo crítico para el éxito académico. Perfiles educativos (México) Vol.33, 102-114.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. Journal of Higher Education, 53(6), 687-700.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de la Educación Superior (71).

SONDEO DE OPINIÓN SOBRE EL ABANDONO

El objetivo de la encuesta ha sido pulsar la opinión de los ciudadanos en general sobre el problema del abandono en diferentes contextos, tanto regionales como de estrato social y nivel académico. Para ello se ha diseñado un cuestionario dirigido a público heterogéneo, no necesariamente inmerso en la educación superior, ya que el interés fundamental era poder alcanzar colectivos y perfiles diversos que dieran riqueza al análisis de la percepción que tiene la sociedad sobre la importancia del abandono de los estudios superiores. Este aspecto no ha sido contemplado en otros trabajos realizados sobre el tema, que se dirigen preferentemente a estudiantes y/o profesores, como agentes involucrados directamente en el proceso, y no a la sociedad en su conjunto.

La encuesta se ha implementado en la plataforma “encuestafacil.com” y, gracias al acuerdo de dicha plataforma con la entidad Universia, se ha podido utilizar la herramienta de forma gratuita y sin restricciones ni en el tiempo de uso ni en el número de usuarios.

La encuesta ha permanecido abierta desde el 27 de junio al 17 de septiembre de 2012, habiéndose recibido 11,304 respuestas, de las cuales se han completado 7,307.

INFORME ENCUESTA OPINIÓN 2012

Coordinadores:

Ana Casaravilla (Universidad Politécnica de Madrid)

Néstor López (Universidad de Antioquia)

Grupo Análisis

Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010/94

1. INTRODUCCIÓN

La encuesta sobre percepción del abandono en la educación superior tiene como objetivo pulsar la opinión de la sociedad en general sobre distintos aspectos relacionados con el abandono de estudios en el ámbito de Latinoamérica y el sur de Europa: el interés que suscita este hecho, su relevancia, si se percibe un adecuado tratamiento del mismo en instituciones y gobiernos, cuáles son los factores influyentes en la decisión de abandono de estudios y las consecuencias personales y sociales que provoca.

Se ha realizado esta encuesta bajo la cobertura del proyecto GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono), incluido en el programa ALFA-III de la Unión Europea, y en su diseño y desarrollo han participado las Instituciones de Educación Superior que son miembros socios del proyecto, contando también con la colaboración de la entidad Universia.

El cuestionario, implementado en la plataforma encuestafacil.com, ha permanecido abierto desde el 27 de junio al 17 de septiembre de 2012, habiéndose recibido 11,304 respuestas, de las cuales se han completado 7,307.

Se han considerado válidas, tras la depuración de la base de datos de los registros obtenidos, un total de 6,739 respuestas, y con identificación de país aparecen finalmente un total de 6,738. De las respuestas completadas, se toman en consideración en este informe las que proceden de los países de Latinoamérica y España, excluyendo del mismo las encuestas procedentes de Andorra y Portugal, con dos y cuatro encuestas completadas respectivamente.

Se tienen así respuestas válidas de los siguientes países de América Latina: Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Uruguay y Venezuela, junto con España. Además, se han reunido en el grupo “Otros LA” las respuestas de los países latinoamericanos que, por su pequeño número, no ofrecen resultados significativos de forma independiente. Estos son: Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Guatemala, Nicaragua, Perú, Puerto Rico y El Salvador, que suman en total 21 respuestas, el 0.3% del total. Resulta así, finalmente, un total aceptado para el análisis de 6,732 respuestas al cuestionario, agrupadas en once categorías, atendiendo al país de origen del encuestado.

La riqueza de este estudio radica en los siguientes aspectos:

1. La encuesta no trata de analizar exclusivamente la opinión sobre el abandono de los estudios superiores del sector educativo -representado por profesores, gestores y estudiantes-, sino la percepción del tema por la sociedad en su conjunto.
2. El espectro cubierto por la encuesta de opinión es muy amplio, en cuanto a los diferentes perfiles y contextos de los encuestados.
3. Se profundiza en el estudio de las causas o factores influyentes en la decisión de abandonar, que son muchos y están muy interconectados.
4. El cuestionario trata de indagar sobre las consecuencias y la trayectoria posterior de los individuos que abandonaron estudios superiores en alguna ocasión, y sobre si el hecho de abandonar ha supuesto para los afectados, con la perspectiva del paso del tiempo, un “fracaso” o un “cambio de rumbo” o “reorientación” hacia otros estudios o actividades que, en cierto modo, hayan resultado positivos para el sujeto.

2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA

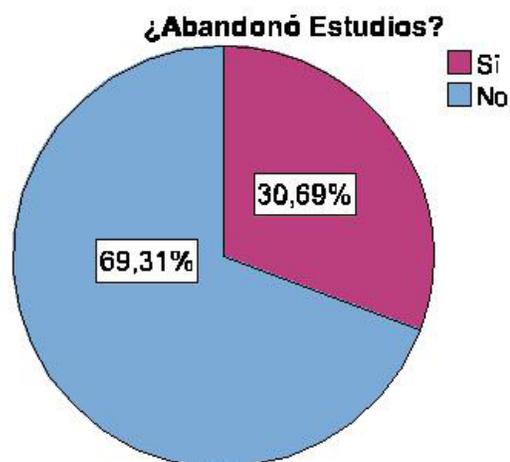
Se presentan a continuación algunos resultados extraídos del análisis exploratorio de los registros de la encuesta (realizados con PASW Statistics 18 por el Grupo de Análisis del Proyecto GUIA).

1.1. Poblaciones de estudio

Los encuestados se encuentran distribuidos en dos poblaciones diferenciadas:

- a) Sujetos que responden SI a la pregunta 10 del cuestionario ¿Abandonó estudios superiores en alguna ocasión? Son en total 2,066 (30,7%)
- b) Sujetos que responden NO a la pregunta 10 del cuestionario ¿Abandonó estudios superiores en alguna ocasión? Son en total 4,666 (69,3%)

El número total de respuestas válidas para el análisis es de 6,732 (Fig1).



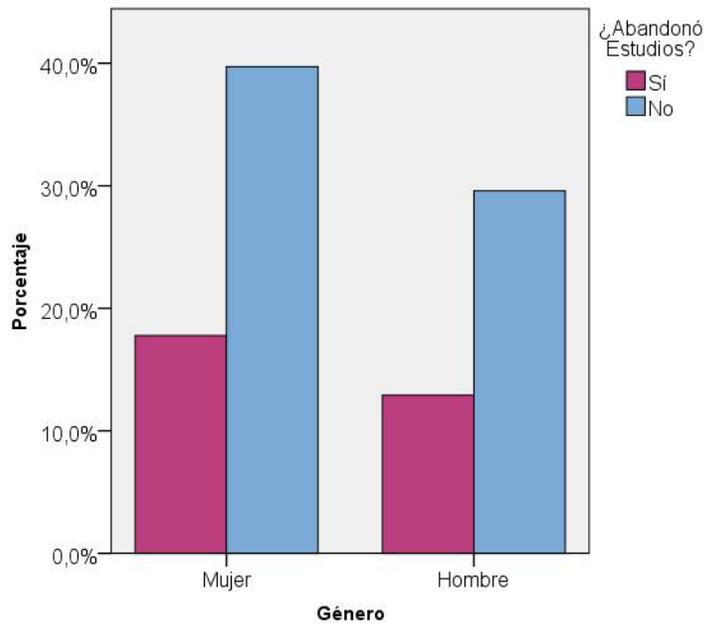
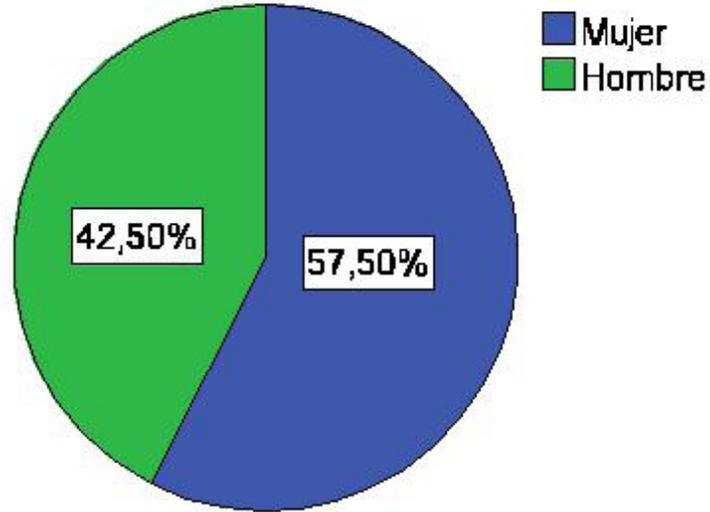
2.1 Distribución de las poblaciones de estudio según las variables analizadas

Tabla

Género del encuestado:		¿Abandonó Estudios?			
		Sí	No	Total	
Género	Mujer	Recuento	1197	2674	3871
		% de la fila	30,9%	69,1%	
		% del N de la columna	57,9%	57,3%	
	Hombre	Recuento	869	1992	2861
		% de la fila	30,4%	69,6%	
		% del N de la columna	42,1%	42,7%	
	Total	Recuento	2066	4666	6732
		% de la fila	30,7%	69,3%	
		% del N de la columna	100,0%	100,0%	

El porcentaje de respuesta es mayor para las mujeres (57,5%) que para los hombres (42,5%), y no hay diferencias notables entre las dos poblaciones estudiadas, según el género.

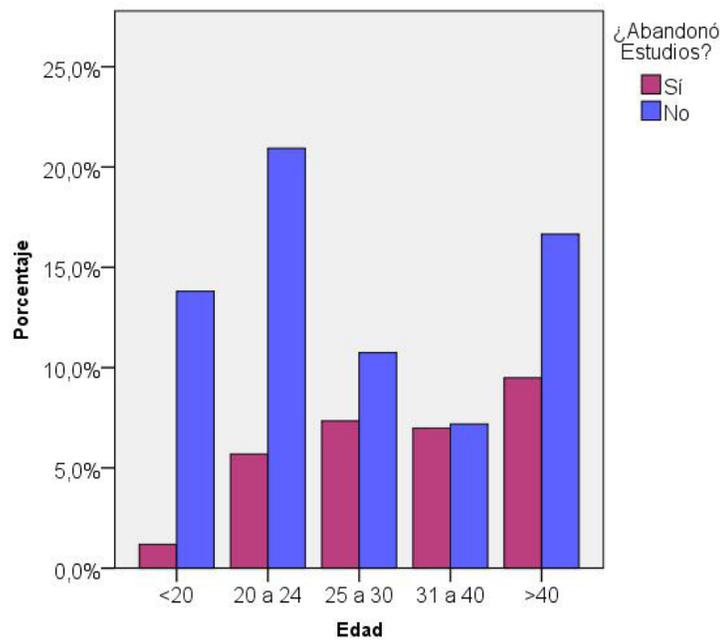
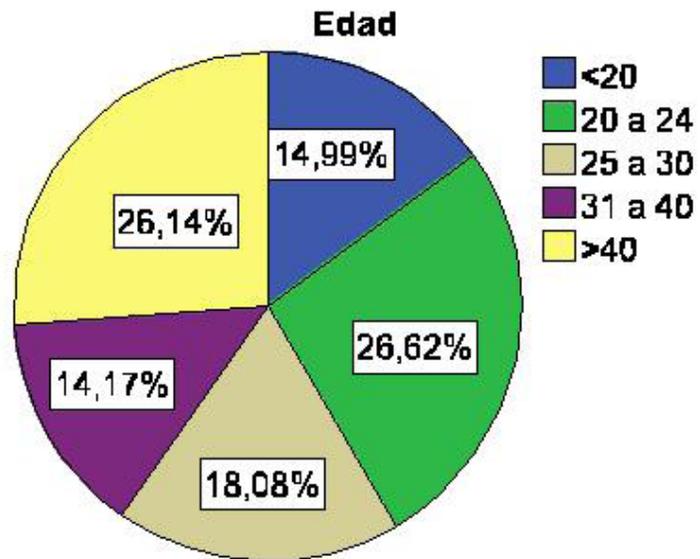
Género



Edad comprendida entre los años:		¿Abandonó_Estudios?			
		Sí	No	Total	
Edad	<20	Recuento	80	929	1009
		% de la fila	7,9%	92,1%	
		% del N de la columna	3,9%	19,9%	
20 a 24	Recuento	383	1409	1792	
	% de la fila	21,4%	78,6%		
	% del N de la columna	18,5%	30,2%		
25 a 30	Recuento	494	723	1217	
	% de la fila	40,6%	59,4%		
	% del N de la columna	23,9%	15,5%		
31 a 40	Recuento	470	484	954	
	% de la fila	49,3%	50,7%		
	% del N de la columna	22,7%	10,4%		
>40	Recuento	639	1121	1760	
	% de la fila	36,3%	63,7%		
	% del N de la columna	30,9%	24,0%		
Total	Recuento	2066	4666	6732	
	% de la fila	30,7%	69,3%		
	% del N de la columna	100,0%	100,0%		

El índice de respuestas por tramos de edad es más elevado en el intervalo “de 20 a 24 años” y en el de “mayores de 40”.

Se observan grandes diferencias en las dos poblaciones estudiadas respecto a la variable “Edad”, en todos los intervalos.



Pais de origen del encuestado:			¿Abandonó Estudios?		
			Si	No	Total
País	Argentina	Recuento	63	123	186
		% de la fila	33,9%	66,1%	
		% del N de la columna	3,0%	2,6%	
Chile	Recuento	37	89	126	
		% de la fila	29,4%	70,6%	
		% del N de la columna	1,8%	1,9%	
Colombia	Recuento	281	516	797	
		% de la fila	35,3%	64,7%	
		% del N de la columna	13,6%	11,1%	
Ecuador	Recuento	172	924	1096	
		% de la fila	15,7%	84,3%	
		% del N de la columna	8,3%	19,8%	
España	Recuento	54	240	294	
		% de la fila	18,4%	81,6%	
		% del N de la columna	2,6%	5,1%	
México	Recuento	13	62	75	
		% de la fila	17,3%	82,7%	
		% del N de la columna	,6%	1,3%	
Panamá	Recuento	79	348	427	
		% de la fila	18,5%	81,5%	
		% del N de la columna	3,8%	7,5%	
Paraguay	Recuento	135	319	454	
		% de la fila	29,7%	70,3%	
		% del N de la columna	6,5%	6,8%	
Uruguay	Recuento	842	1377	2219	
		% de la fila	37,9%	62,1%	
		% del N de la columna	40,8%	29,5%	
Venezuela	Recuento	383	654	1037	
		% de la fila	36,9%	63,1%	
		% del N de la columna	18,5%	14,0%	
Otros LA	Recuento	7	14	21	
		% de la fila	33,3%	66,7%	
		% del N de la columna	,3%	,3%	
Total	Recuento	2066	4666	6732	
		% de la fila	30,7%	69,3%	
		% del N de la columna	100,0%	100,0%	

Los índices de respuesta por país son muy desiguales, destacando Uruguay, Ecuador, Venezuela y Colombia, con un elevado número de cuestionarios finalizados debido a la gran implicación institucional de estos países en la encuesta.

La distribución en ambas poblaciones es, asimismo, muy diferente en algunos de los países representados en la encuesta.

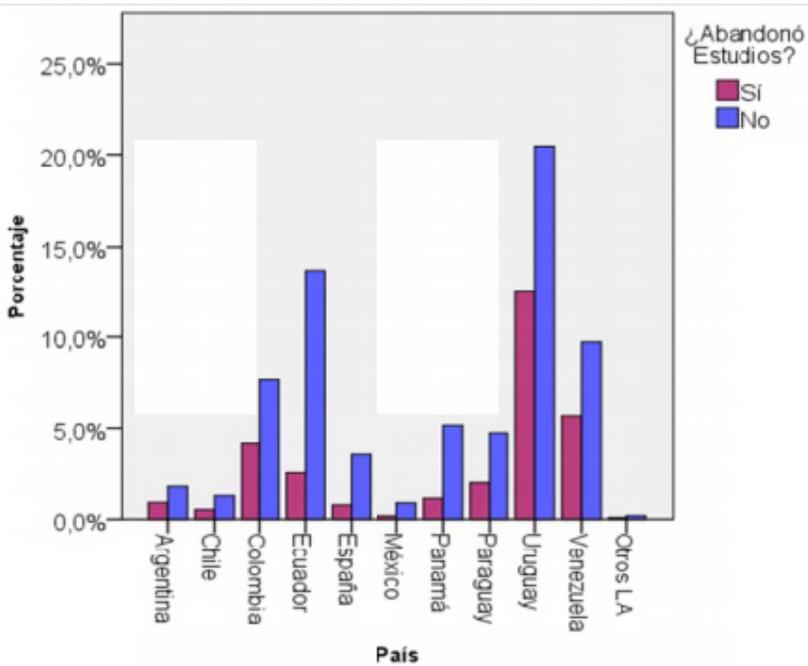
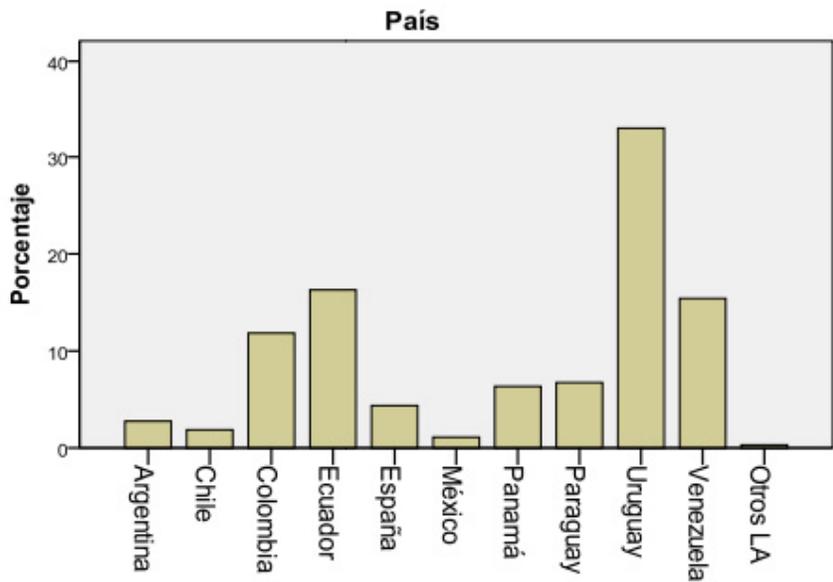


Tabla 4

La última institución universitaria/pre universitaria en la que estudió (o estudia) es de naturaleza:			¿Abandonó Estudios?		
			Si	No	Total
Público Oficial	Recuento	1831	4087	5918	
	% de la fila	30,9%	69,1%	.	
	% del N de la columna	88,6%	87,6%	.	
Privado	Recuento	224	531	755	
	% de la fila	29,7%	70,3%	.	
	% del N de la columna	10,8%	11,4%	.	
Otro	Recuento	11	48	59	
	% de la fila	18,6%	81,4%	.	
	% del N de la columna	,5%	1,0%	.	
Total	Recuento	2066	4666	6732	
	% de la fila	30,7%	69,3%	.	
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	.	

La gran mayoría de los encuestados, el 87,9%, reconoce haber cursado sus últimos estudios en una institución de carácter público u oficial, frente al 11,2% que lo hicieron en una institución privada.

No se aprecian diferencias entre las poblaciones de individuos que abandonaron estudios y los que no para el caso de haber cursado los últimos estudios en instituciones públicas y en instituciones privadas. En el caso de la respuesta "Otro", con muy pocos registros, las diferencias son mayores.

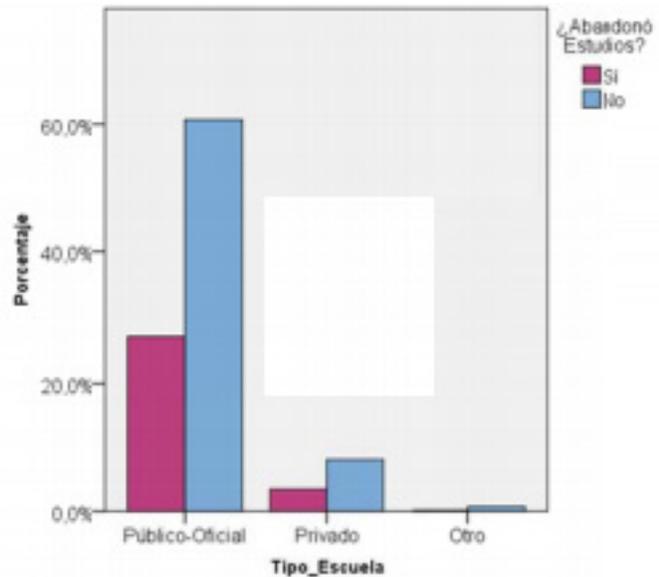
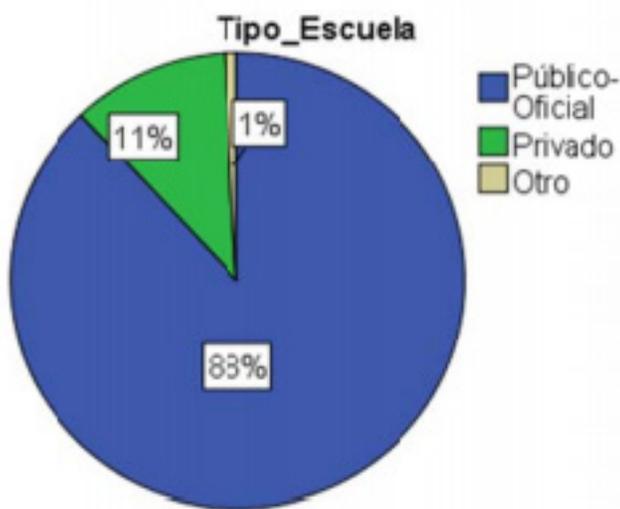


Tabla 5

Últimos estudios ya completados o que realiza actualmente:			¿Abandonó Estudios?		
			Sí	No	Total
Nivel_Estudios	Superior	Recuento	1664	3719	5383
		% de la fila	30,9%	69,1%	.
		% del N de la columna	80,5%	79,7%	.
Secundario	Recuento	229	551	780	
	% de la fila	29,4%	70,6%	.	
	% del N de la columna	11,1%	11,8%	.	
Otro	Recuento	89	172	245	
	% de la fila	32,7%	67,3%	.	
	% del N de la columna	4,3%	3,7%	.	
Múltiple	Recuento	84	224	308	
	% de la fila	27,3%	72,7%	.	
	% del N de la columna	4,1%	4,8%	.	
Total	Recuento	2066	4666	6732	
	% de la fila	30,7%	69,3%	.	
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	.	

La mayoría de los encuestados afirma haber cursado estudios superiores (80%, aproximadamente). Este hecho, sin duda, limita en parte la diversidad buscada en las respuestas. Se debe, fundamentalmente, a los medios en que se ha realizado la distribución y publicidad del cuestionario (a través de canales universitarios como páginas Web de las IES, Universia, contactos personales de los socios, etc.)

No se aprecian diferencias entre las poblaciones de individuos que abandonaron estudios y los que no, según el nivel de estudios.

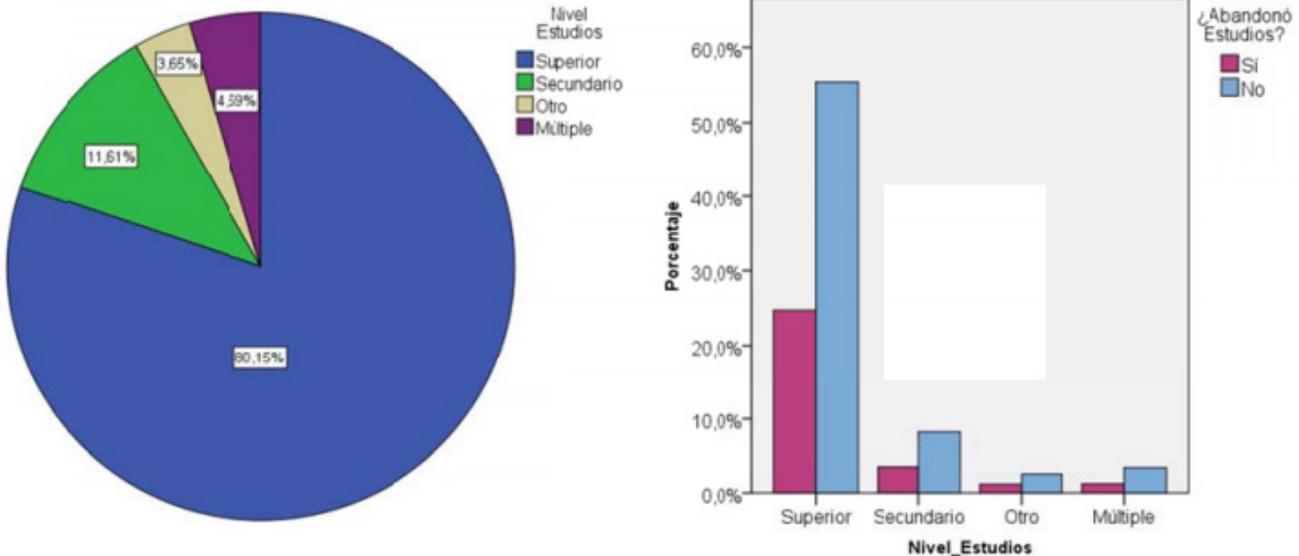
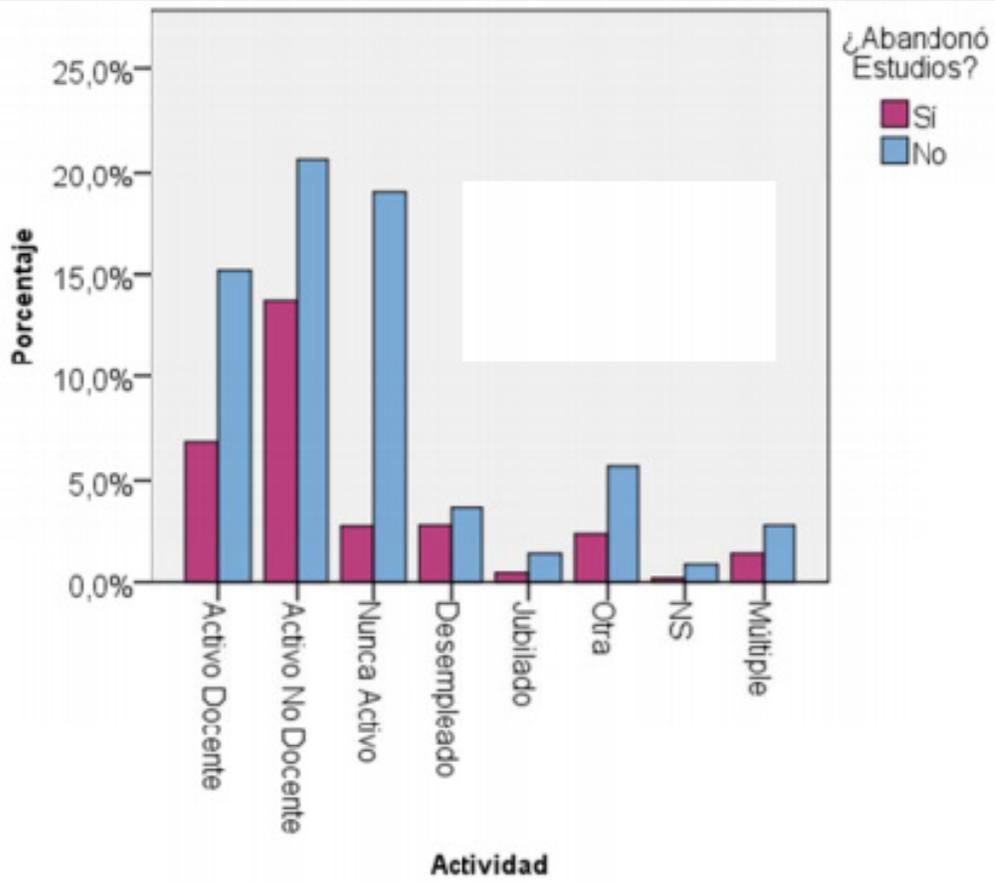
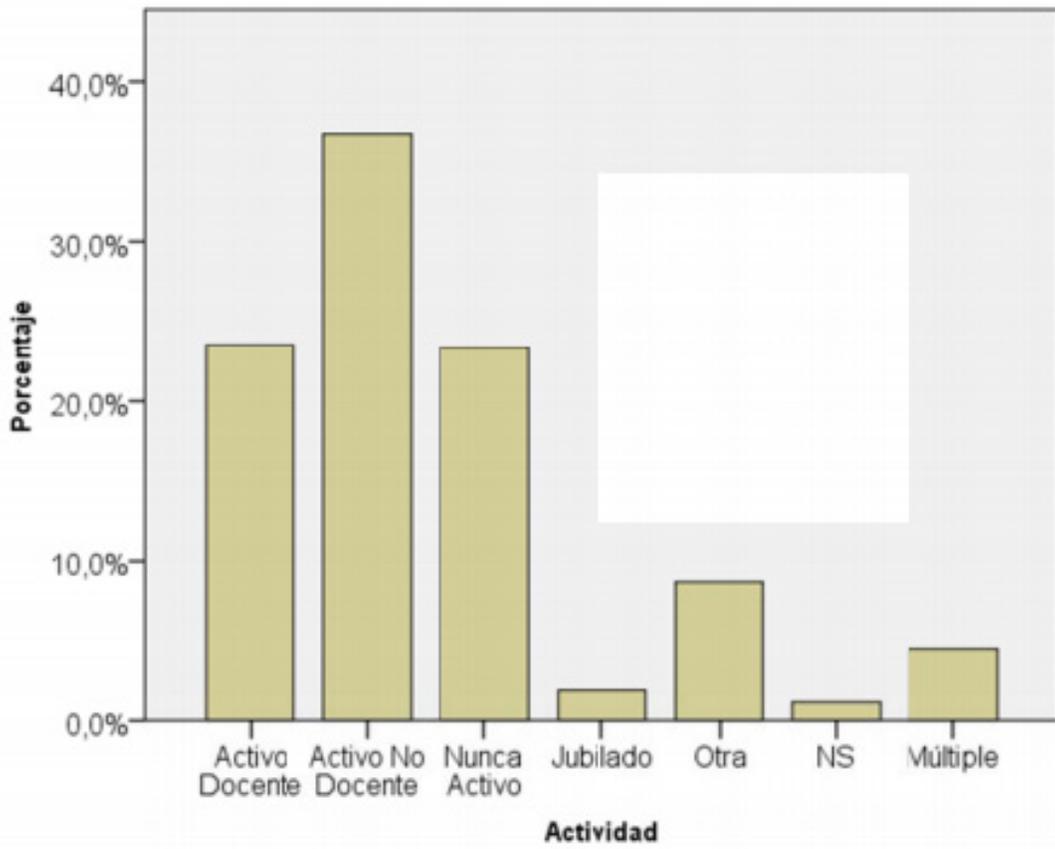


Tabla 6

Situación laboral actual:			¿Abandonó Estudios?		
			Sí	No	Total
Actividad	Activo Docente	Recuento	459	1021	1480
		% de la fila	31,0%	69,0%	
		% del N de la columna	22,2%	21,9%	
	Activo No Docente	Recuento	925	1390	2315
		% de la fila	40,0%	60,0%	
		% del N de la columna	44,8%	29,8%	
	Nunca Activo	Recuento	189	1279	1468
		% de la fila	12,9%	87,1%	
		% del N de la columna	9,1%	27,4%	
	Desempleado	Recuento	192	249	441
		% de la fila	43,5%	56,5%	
		% del N de la columna	9,3%	5,3%	
	Jubilado	Recuento	30	94	124
		% de la fila	24,2%	75,8%	
		% del N de la columna	1,5%	2,0%	
	Otra	Recuento	164	383	547
		% de la fila	30,0%	70,0%	
		% del N de la columna	7,9%	8,2%	
	NS	Recuento	13	58	71
		% de la fila	18,3%	81,7%	
		% del N de la columna	,6%	1,2%	
	Múltiple	Recuento	94	192	286
		% de la fila	32,9%	67,1%	
		% del N de la columna	4,5%	4,1%	
Total		Recuento	2066	4666	6732
		% de la fila	30,7%	69,3%	
		% del N de la columna	100,0%	100,0%	

La distribución de los encuestados según su actividad actual es mayoritariamente en los grupos “Activo No Docente”, “Activo Docente” y “Nunca Activo”, que suman el 78% del total, aproximadamente.

Se aprecian diferencias notables entre las poblaciones de estudio, según la actividad del encuestado, con diferencias porcentuales de incluso más del 15% en algunos grupos.



En las cuestiones siguientes se indaga sobre la percepción de la magnitud y la relevancia del abandono de estudios superiores en el entorno del encuestado:

Tabla 7

El porcentaje de estudiantes que abandonan los estudios superiores en su país es, en su opinión:			¿Abandonó Estudios?		
			Sí	No	Total
Tasa_Abandono_Pais <15%	Recuento	95	242	337	
	% de la fila	28,2%	71,8%	.	
	% del N de la columna	4,6%	5,2%	.	
15% a 30%	Recuento	457	1263	1720	
	% de la fila	26,6%	73,4%	.	
	% del N de la columna	22,1%	27,1%	.	
30 a 45%	Recuento	680	1548	2228	
	% de la fila	30,5%	69,5%	.	
	% del N de la columna	32,9%	33,2%	.	
>45%	Recuento	416	717	1133	
	% de la fila	36,7%	63,3%	.	
	% del N de la columna	20,1%	15,4%	.	
NS	Recuento	418	896	1314	
	% de la fila	31,8%	68,2%	.	
	% del N de la columna	20,2%	19,2%	.	
Total	Recuento	2066	4666	6732	
	% de la fila	30,7%	69,3%	.	
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	.	

Un tercio de los encuestados opina que la tasa de abandono en su país se cifra entre el 30% y el 45%.

La mitad de los encuestados cree que la tasa de abandono supera el 30% en sus respectivos países.

Solo un 5% de los encuestados piensa que la tasa de abandono en su país es inferior al 15% y un 19,5% no opina. No se observan diferencias notables entre las dos poblaciones de estudio, según la tasa de abandono que aprecian los encuestados en sus respectivos países, aunque sí un cambio de aproximadamente $\pm 5\%$, en los grupos “15% a 30%” y “mayor de 45%”.

Analizando esta variable por país, se aprecian algunos detalles sobre la opinión de los encuestados en relación a la tasa de abandono de estudios que aprecian en sus respectivos países de origen

Tabla 8:

El porcentaje de estudiantes que abandonan los estudios superiores en su país es, en su opinión:		Tasa Abandono País					Total
		<15%	15% a 30%	30 a 45%	>45%	NS	
Pais	Argentina	3 (1,6%)	30 (16,1%)	53 (28,5%)	61 (32,8%)	39 (21,0%)	186
	Chile	13 (10,3%)	48 (38,1%)	35 (27,8%)	6 (4,8%)	24 (19,0%)	126
	Colombia	14 (1,8%)	106 (13,3%)	383 (48,1%)	144(18,1%)	150 (18,8%)	797
	Ecuador	109 (9,9%)	319 (29,1%)	401 (36,6%)	143 (13,0%)	124 (11,3%)	1096
	España	21 (7,1%)	14 (50,0%)	57 (19,4%)	9 (3,1%)	60 (20,4%)	294
	México	0	15 (20,0%)	34 (45,3%)	16 (21,3%)	10 (13,3%)	75
	Panamá	24 (5,6%)	114 (26,7%)	114 (26,7%)	45 (10,5%)	130 (30,4%)	427
	Paraguay	14 (3,1%)	104 (22,9%)	124 (27,3%)	96 (21,1%)	116 (25,6%)	454
	Uruguay	53 (2,4%)	460 (20,7%)	730 (32,9%)	519 (23,4%)	457 (20,6%)	2219
	Venezuela	85 (8,2%)	369 (35,6%)	290 (28,0%)	90 (8,7%)	203 (19,6%)	1037
	Otros LA	1 (4,8%)	8 (38,1%)	7 (33,3%)	4 (19,0%)	1 (4,8%)	21
Total		337 (5,0%)	1720 (25,5%)	2228 (33,1%)	1133 (16,8%)	1314 (19,5%)	6732

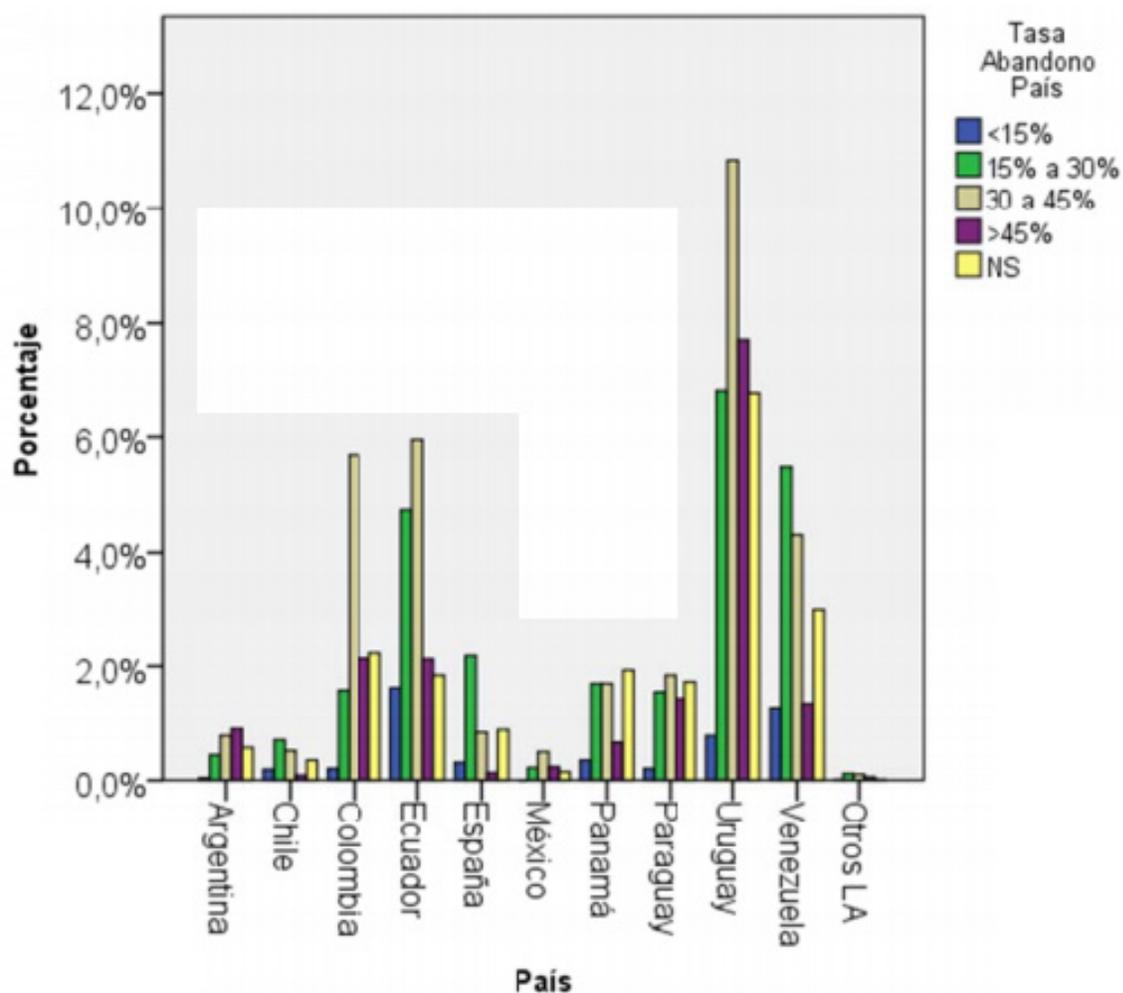
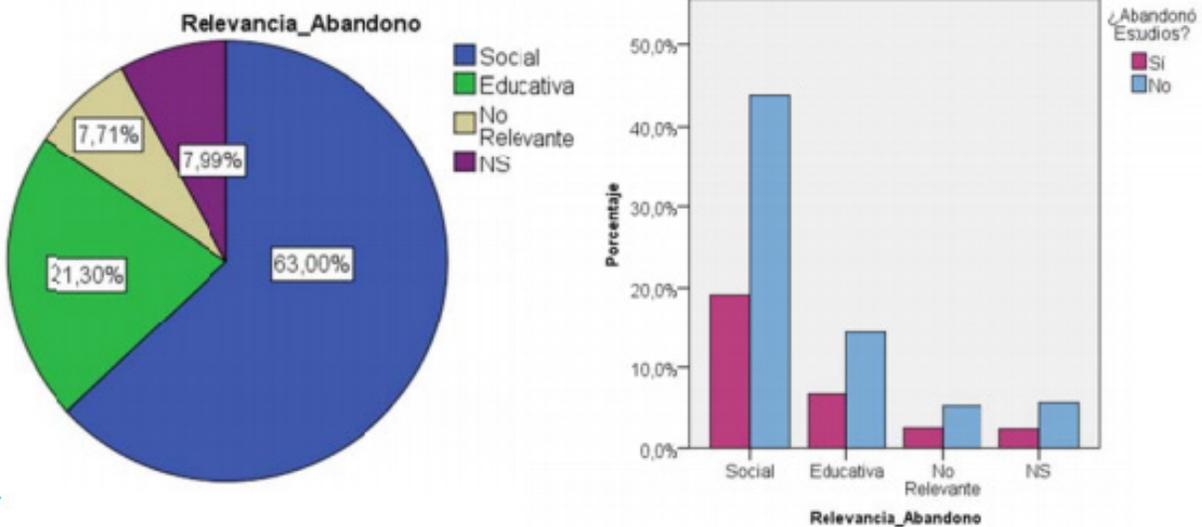


Tabla 9

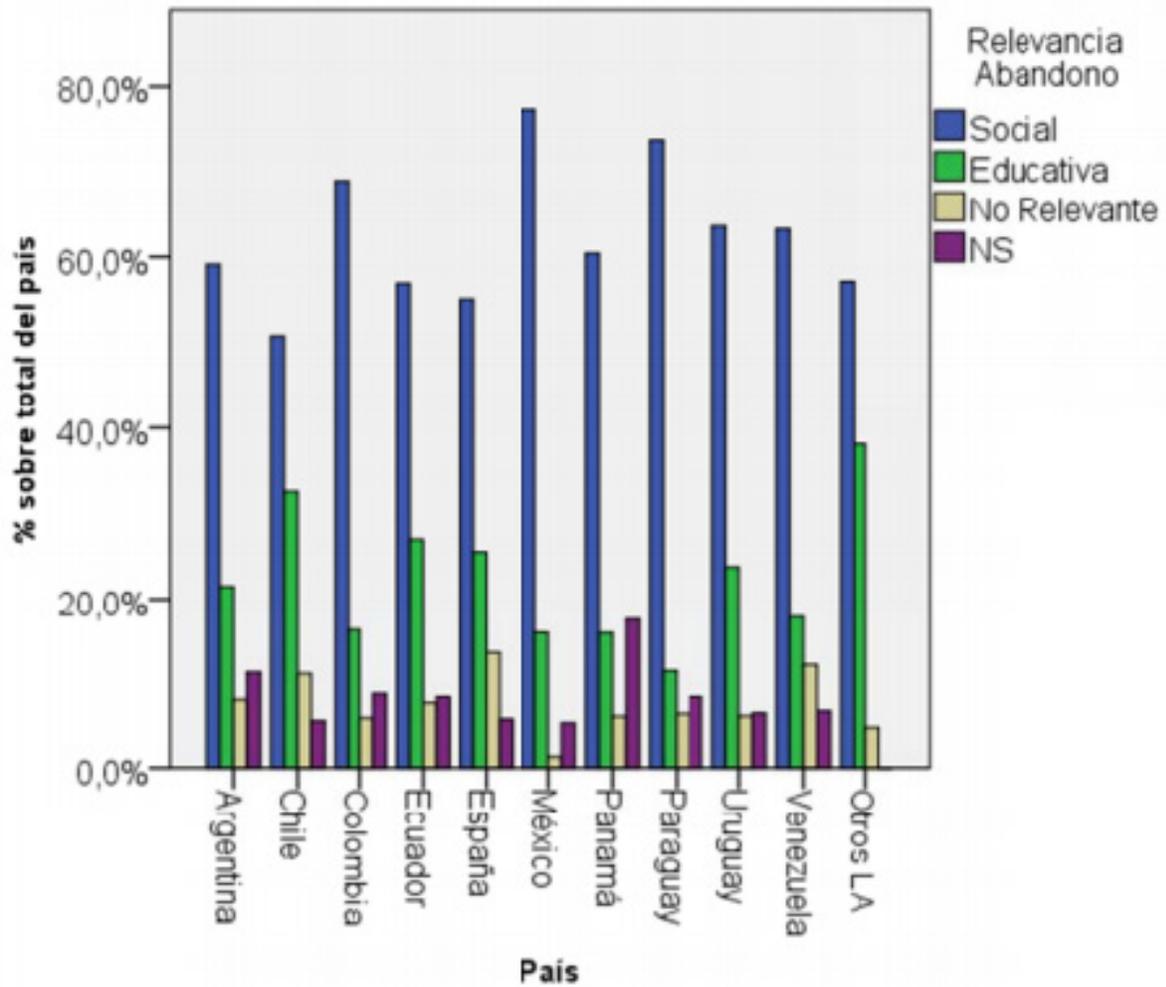
El abandono de los estudios superiores en su país es un problema de relevancia:			¿Abandonó Estudios?		
			Sí	No	Total
Relevancia_Abandono	Social	Recuento	1288	2953	4241
		% de la fila	30,4%	69,6%	
		% del N de la columna	62,3%	63,3%	
	Educativa	Recuento	451	983	1434
		% de la fila	31,5%	68,5%	
		% del N de la columna	21,8%	21,1%	
	No Relevante	Recuento	167	352	519
		% de la fila	32,2%	67,8%	
		% del N de la columna	8,1%	7,5%	
	NS	Recuento	160	378	538
		% de la fila	29,7%	70,3%	
		% del N de la columna	7,7%	8,1%	
Total		Recuento	2066	4666	6732
		% de la fila	30,7%	69,3%	
		% del N de la columna	100,0%	100,0%	

El 63,0% de los encuestados, sin diferencia entre los que abandonaron estudios y los que no lo hicieron, opina que el abandono académico es un problema de relevancia social, mientras el 21,3% declara que se trata solo de un problema de índole educativa y el 7,7% de los encuestados lo considera no relevante.



Si se detalla esta variable por países, se observa que hay grandes diferencias entre ellos ya que, por ejemplo, en México y Paraguay más del 70% de los encuestados opina que el abandono es un problema de relevancia social, mientras en Chile, Venezuela o España, más del 10% opina que no es relevante.

El abandono de los estudios superiores en su país es un problema de relevancia:			Relevancia Abandono			
			Social	Educativa	No Relevante	NS
País	Argentina	Recuento	110	40	15	21
		% de la fila	59,1%	21,5%	8,1%	11,3%
		% del N de la columna	2,6%	2,8%	2,9%	3,9%
Chile	Recuento	Recuento	64	41	14	7
		% de la fila	50,8%	32,5%	11,1%	5,6%
		% del N de la columna	1,5%	2,9%	2,7%	1,3%
Colombia	Recuento	Recuento	550	130	47	70
		% de la fila	69,0%	16,3%	5,9%	8,8%
		% del N de la columna	13,0%	9,1%	9,1%	13,0%
Ecuador	Recuento	Recuento	624	296	84	92
		% de la fila	56,9%	27,0%	7,7%	8,4%
		% del N de la columna	14,7%	20,6%	16,2%	17,1%
España	Recuento	Recuento	162	75	40	17
		% de la fila	55,1%	25,5%	13,6%	5,8%
		% del N de la columna	3,8%	5,2%	7,7%	3,2%
México	Recuento	Recuento	58	12	1	4
		% de la fila	77,3%	16,0%	1,3%	5,3%
		% del N de la columna	1,4%	,8%	,2%	,7%
Panamá	Recuento	Recuento	258	68	26	75
		% de la fila	60,4%	15,9%	6,1%	17,6%
		% del N de la columna	6,1%	4,7%	5,0%	13,9%
Paraguay	Recuento	Recuento	335	52	29	38
		% de la fila	73,8%	11,5%	6,4%	8,4%
		% del N de la columna	7,9%	3,6%	5,6%	7,1%
Uruguay	Recuento	Recuento	1412	527	136	144
		% de la fila	63,6%	23,7%	6,1%	6,5%
		% del N de la columna	33,3%	36,8%	26,2%	26,8%
Venezuela	Recuento	Recuento	656	185	126	70
		% de la fila	63,3%	17,8%	12,2%	6,8%
		% del N de la columna	15,5%	12,9%	24,3%	13,0%
Otros LA	Recuento	Recuento	12	8	1	0
		% de la fila	57,1%	38,1%	4,8%	,0%
		% del N de la columna	,3%	,6%	,2%	,0%
Total	Recuento	Recuento	4241	1434	519	538
		% de la fila	63,0%	21,3%	7,7%	8,0%
		% del N de la columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



En las siguientes cuestiones se pide al encuestado su valoración respecto a las políticas de reducción del abandono de los estudios superiores en su país:

Tabla 11

Las instituciones académicas toman en consideración el abandono al diseñar sus políticas:			¿Abandonó Estudios?		
			Sí	No	Total
Política Educativa	Totalmente en desacuerdo	Recuento	443	691	1134
		% de la fila	39,1%	60,9%	.
		% del N de la columna	21,4%	14,8%	.
	Bastante en desacuerdo	Recuento	387	832	1219
		% de la fila	31,7%	68,3%	.
		% del N de la columna	18,7%	17,8%	.
	Parcialmente en desacuerdo	Recuento	366	833	1199
		% de la fila	30,5%	69,5%	.
		% del N de la columna	17,7%	17,9%	.
Parcialmente de acuerdo	Recuento	455	1239	1694	
	% de la fila	26,9%	73,1%	.	
	% del N de la columna	22,0%	26,6%	.	
Bastante de acuerdo	Recuento	220	559	779	
	% de la fila	28,2%	71,8%	.	
	% del N de la columna	10,6%	12,0%	.	
Totalmente de acuerdo	Recuento	111	287	398	
	% de la fila	27,9%	72,1%	.	
	% del N de la columna	5,4%	6,2%	.	
NS	Recuento	84	225	309	
	% de la fila	27,2%	72,8%	.	
	% del N de la columna	4,1%	4,8%	.	
Total	Recuento	2066	4666	6732	
	% de la fila	30,7%	69,3%	.	
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	.	

A la cuestión planteada sobre si, en opinión del encuestado, las instituciones educativas toman en consideración el problema del abandono al diseñar sus políticas, un 52,8% responde las opciones que valoran “desacuerdo” en mayor o menor grado, mientras el 42,6% responde opciones de “acuerdo”. Un 4,6% no tiene clara la respuesta. La mayor diferencia en las respuestas entre las dos poblaciones de estudio se da en la opción “totalmente en desacuerdo”. En las demás opciones se aprecian diferencias menores.

Si se detalla por países esta variable, observamos que el mayor desacuerdo acumulado en las tres opciones de respuesta que así lo evidencianse da en Paraguay (68,0%) y Venezuela (60,1%) y el mayor acuerdo en Argentina (58,2%) y México (58,1%).

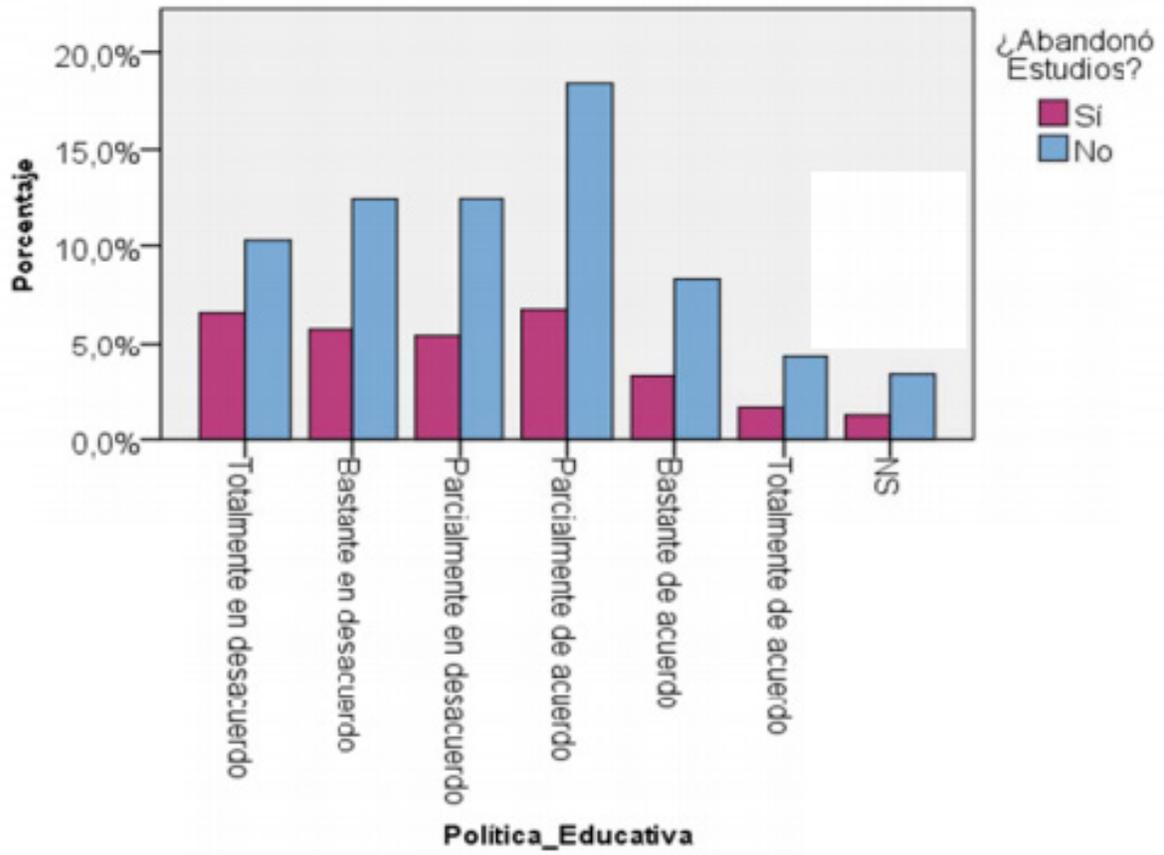


Tabla 12

Las instituciones gubernamentales toman en consideración el abandono al diseñar sus políticas:			¿Abandonó_Estudios?		
			Si	No	Total
Politica_ Gubernamental	Totalmente en desacuerdo	Recuento	538	904	1442
		% de la fila	37,3%	62,7%	.
		% del N de la columna	26,0%	19,4%	.
	Bastante en desacuerdo	Recuento	466	1039	1505
		% de la fila	31,0%	69,0%	.
		% del N de la columna	22,6%	22,3%	.
	Parcialmente en desacuerdo	Recuento	347	896	1243
		% de la fila	27,9%	72,1%	.
		% del N de la columna	16,8%	19,2%	.
	Parcialmente de acuerdo	Recuento	378	963	1341
		% de la fila	28,2%	71,8%	.
		% del N de la columna	18,3%	20,6%	.
	Bastante de acuerdo	Recuento	151	419	570
		% de la fila	26,5%	73,5%	.
		% del N de la columna	7,3%	9,0%	.
	Totalmente de acuerdo	Recuento	106	248	354
		% de la fila	29,9%	70,1%	.
		% del N de la columna	5,1%	5,3%	.
NS		Recuento	80	196	276
		% de la fila	29,0%	71,0%	.
		% del N de la columna	3,9%	4,2%	.
Total		Recuento	2066	4665	6731
		% de la fila	30,7%	69,3%	.
		% del N de la columna	100,0%	100,0%	.

A la cuestión planteada sobre si, en opinión del encuestado, los gobiernos toman en consideración el problema del abandono al diseñar sus políticas, un 62,2% responde las opciones que valoran “desacuerdo” en mayor o menor grado, mientras el 33,6% responde opciones de “acuerdo”. Un 4,1% no tiene clara la respuesta.

La mayor diferencia en las respuestas entre las dos poblaciones de estudio se da en la opción “totalmente en desacuerdo”. En las demás opciones se aprecian diferencias menores.

Si se detalla por países esta variable, observamos que el mayor desacuerdo acumulado en las tres opciones de respuesta que así lo evidencian se da en España (78,4%) y Paraguay (74,2%) y el mayor acuerdo en Otros LA (57,1%), Ecuador (49,7%) y México (44,6%).

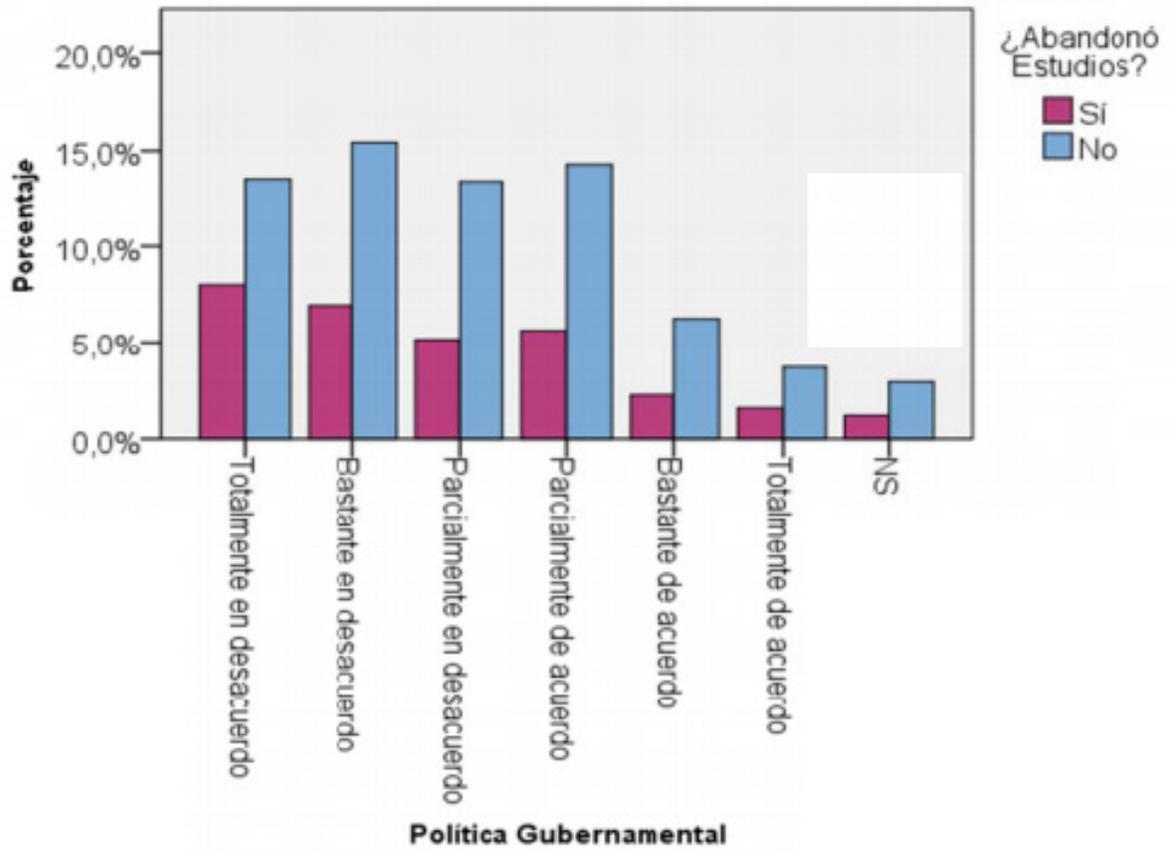


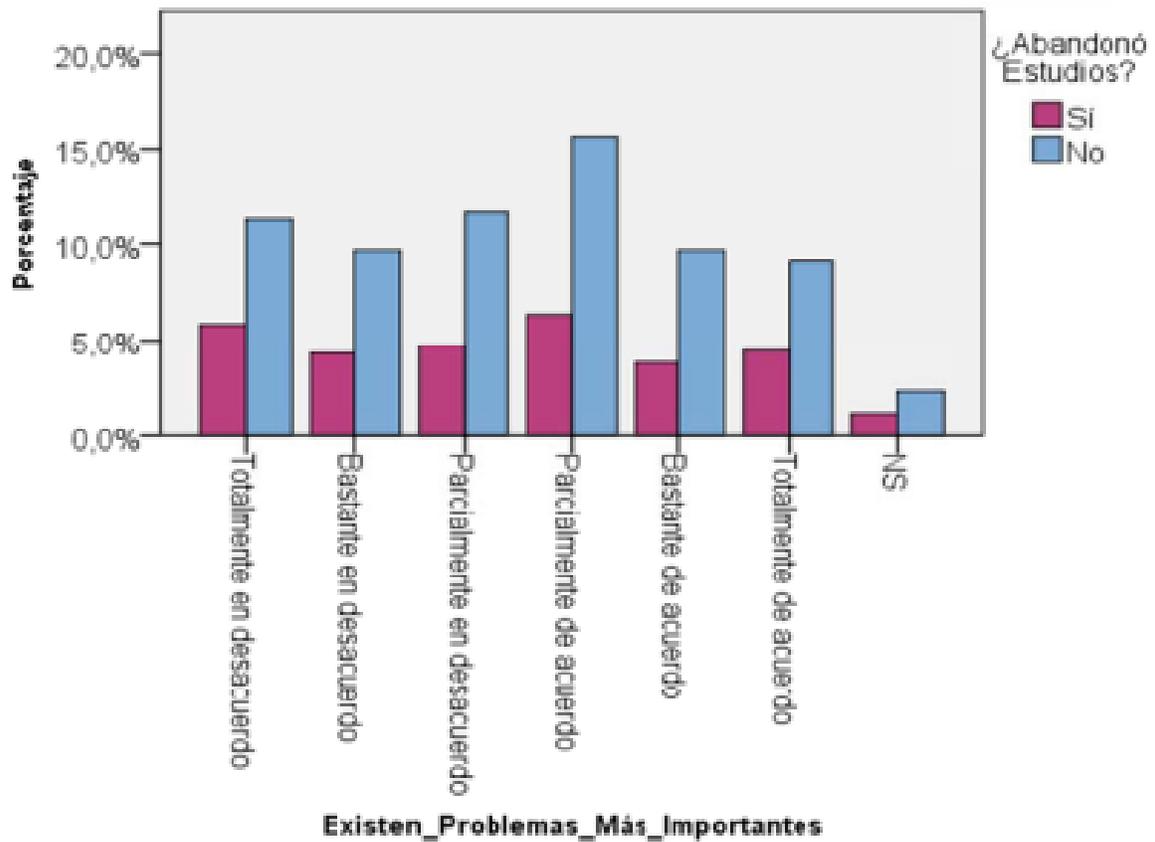
Tabla 13

¿Hay otros problemas más importantes en el ámbito educativo a los que se deben dedicar los recursos públicos?			¿Abandonó Estudios?		
			Sí	No	Total
Existen_Problemas _Más_Importantes	Totalmente en desacuerdo	Recuento	394	759	1153
		% de la fila	34,2%	65,8%	-
		% del N de la columna	19,1%	16,3%	-
Bastante en desacuerdo		Recuento	292	652	944
		% de la fila	30,9%	69,1%	-
		% del N de la columna	14,1%	14,0%	-
Parcialmente en desacuerdo		Recuento	320	782	1102
		% de la fila	29,0%	71,0%	-
		% del N de la columna	15,5%	16,8%	-
Parcialmente de acuerdo		Recuento	428	1052	1480
		% de la fila	28,9%	71,1%	-
		% del N de la columna	20,7%	22,5%	-
Bastante de acuerdo		Recuento	256	652	908
		% de la fila	28,2%	71,8%	-
		% del N de la columna	12,4%	14,0%	-
Totalmente de acuerdo		Recuento	301	614	915
		% de la fila	32,9%	67,1%	-
		% del N de la columna	14,6%	13,2%	-
NS		Recuento	75	155	230
		% de la fila	32,6%	67,4%	-
		% del N de la columna	3,6%	3,3%	-
Total		Recuento	2066	4666	6732
		% de la fila	30,7%	69,3%	-
		% del N de la columna	100,0%	100,0%	-

A la cuestión planteada sobre si, en opinión del encuestado, existen problemas más importantes en el ámbito educativo a los que se deben dedicar los recursos públicos, un 47,5% responde las opciones que valoran “desacuerdo” en mayor o menor grado, mientras el 49,1% responde opciones de “acuerdo”. Un 3,4% no tiene clara la respuesta.

No se aprecian diferencias notables entre las dos poblaciones de estudio en ninguna de las opciones de respuesta.

Si se detalla por países esta variable, observamos que el mayor desacuerdo acumulado en las tres opciones de respuesta que así lo evidencian se da en México (54,7%) y Colombia (54,2%) y el mayor acuerdo en Otros LA (60,0%), Panamá (56,4%) y Ecuador (52,9%).



2.2. Factores influyentes en el abandono de estudios superiores

En este bloque se solicita a los encuestados que, de acuerdo con su experiencia o percepción del problema, valoren la influencia de cada uno de los factores siguientes en el abandono.

Tabla 14

Valore la influencia del Factor "Falta de motivación personal":			¿Abandonó Estudios?		
			Sí	No	Total
Factor_Poca_Motivación	Totalmente en desacuerdo	Recuento	378	206	584
		% de la fila	64,7%	35,3%	-
		% del N de la columna	18,3%	4,4%	-
	Bastante en desacuerdo	Recuento	157	255	412
		% de la fila	38,1%	61,9%	-
		% del N de la columna	7,6%	5,5%	-
	Parcialmente en desacuerdo	Recuento	157	405	562
		% de la fila	27,9%	72,1%	-
		% del N de la columna	7,6%	8,7%	-
	Parcialmente de acuerdo	Recuento	425	1015	1440
		% de la fila	29,5%	70,5%	-
		% del N de la columna	20,6%	21,8%	-
	Bastante de acuerdo	Recuento	422	1162	1584
		% de la fila	26,6%	73,4%	-
		% del N de la columna	20,4%	24,9%	-
	Totalmente de acuerdo	Recuento	346	717	1063
		% de la fila	32,5%	67,5%	-
		% del N de la columna	16,7%	15,4%	-
NS		Recuento	14	38	52
		% de la fila	26,9%	73,1%	-
		% del N de la columna	,7%	,8%	-
NC		Recuento	167	868	1035
		% de la fila	16,1%	83,9%	-
		% del N de la columna	8,1%	18,6%	-
Total		Recuento	2066	4666	6732
		% de la fila	30,7%	69,3%	-
		% del N de la columna	100,0%	100,0%	-

El total de respuestas es de 5645 y, de ellas, un 72,4% se decanta porque el factor de falta de motivación por los estudios iniciados es influyente, en mayor o menor medida, en el abandono académico, frente al 27,6% que no lo considera determinante. El 18,8% optan por la respuesta "totalmente de acuerdo" y el 10,3% declara estar "totalmente en desacuerdo" con la influencia de este factor en el abandono.

La mayor diferencia en las respuestas entre las dos poblaciones de estudio se da en la opción "totalmente en desacuerdo". En las demás opciones se aprecian diferencias menores.

Tabla 15

Valore la influencia del Factor "Dificultades económicas para los estudios":			¿Abandonó Estudios?		
			Sí	No	Total
Factor_Problemas _Económicos	Totalmente en desacuerdo	Recuento	255	97	352
		% de la fila	72,4%	27,6%	.
		% del N de la columna	12,3%	2,1%	.
Bastante en desacuerdo	Recuento	114	189	303	
	% de la fila	37,6%	62,4%	.	
	% del N de la columna	5,5%	4,1%	.	
Parcialmente en desacuerdo	Recuento	146	275	421	
	% de la fila	34,7%	65,3%	.	
	% del N de la columna	7,1%	5,9%	.	
Parcialmente de acuerdo	Recuento	286	722	1008	
	% de la fila	28,4%	71,6%	.	
	% del N de la columna	13,8%	15,5%	.	
Bastante de acuerdo	Recuento	438	1257	1695	
	% de la fila	25,8%	74,2%	.	
	% del N de la columna	21,2%	26,9%	.	
Totalmente de acuerdo	Recuento	651	1228	1879	
	% de la fila	34,6%	65,4%	.	
	% del N de la columna	31,5%	26,3%	.	
NS	Recuento	14	30	44	
	% de la fila	31,8%	68,2%	.	
	% del N de la columna	,7%	,6%	.	
NC	Recuento	162	868	1030	
	% de la fila	15,7%	84,3%	.	
	% del N de la columna	7,8%	18,6%	.	
Total	Recuento	2066	4666	6732	
	% de la fila	30,7%	69,3%	.	
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	.	

El total de respuestas es de 5658 y, de ellas, un 81,0% se decanta porque el factor económico es influyente, en mayor o menor medida, en el abandono académico, frente al 19,0%, que no lo considera determinante. El 33,2% declara estar "totalmente de acuerdo" en la influencia de este factor en el abandono, apreciándose una diferencia clara entre las dos poblaciones de estudio en esta opción. El 6,2% declara estar "totalmente en desacuerdo" en la influencia de este factor en el abandono, apreciándose una diferencia muy clara entre las dos poblaciones de estudio en esta opción.

Tabla 16

Valore la influencia del factor "Problemas Familiares y/o personales –no económicos (salud, responsabilidad en el sostenimiento familiar, etc.)":			¿Abandonó Estudios?		
			Sí	No	Total
Factor_Problemas _Personales y/o Familiares	Totalmente en desacuerdo	Recuento	302	86	388
		% de la fila	77,8%	22,2%	
		% del N de la columna	14,6%	1,8%	
	Bastante en desacuerdo	Recuento	110	248	358
		% de la fila	30,7%	69,3%	
		% del N de la columna	5,3%	5,3%	
	Parcialmente en desacuerdo	Recuento	141	425	566
		% de la fila	24,9%	75,1%	
		% del N de la columna	6,8%	9,1%	
	Parcialmente de acuerdo	Recuento	337	1035	1372
		% de la fila	24,6%	75,4%	
		% del N de la columna	16,3%	22,2%	
	Bastante de acuerdo	Recuento	439	1251	1690
		% de la fila	26,0%	74,0%	
		% del N de la columna	21,2%	26,8%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	543	689	1232
		% de la fila	44,1%	55,9%	
		% del N de la columna	26,3%	14,8%	
NS		Recuento	28	44	72
		% de la fila	38,9%	61,1%	
		% del N de la columna	1,4%	,9%	
NC		Recuento	166	888	1054
		% de la fila	15,7%	84,3%	
		% del N de la columna	8,0%	19,0%	
Total		Recuento	2066	4666	6732
		% de la fila	30,7%	69,3%	
		% del N de la columna	100,0%	100,0%	

El total de respuestas es de 5606 y, de ellas, un 76,6% se decanta porque el factor de existencia de problemas personales y/o familiares es influyente, en mayor o menor medida, en el abandono académico, frente al 23,4%, que no lo considera determinante.

El 22,0% declara estar “totalmente de acuerdo” en la influencia de este factor en el abandono, porcentaje que alcanza el 26,3% en la población de los que alguna vez abandonaron estudios, con diferencias claras entre las dos poblaciones de estudio en esta opción.

Asimismo existen diferencias notables entre las dos poblaciones de estudio en la opción “totalmente en desacuo-

erdo”, que solo elige el 6,9% de los encuestados.

Tabla 17

Valore la influencia del factor “Problemas relacionados con el entorno (culturales, de seguridad, etc.)”:			¿Abandonó Estudios?		
			Si	No	Total
Factor_Problemas _Entorno	Totalmente en desacuerdo	Recuento	500	257	757
		% de la fila	66,1%	33,9%	.
		% del N de la columna	24,2%	5,5%	.
Bastante en desacuerdo	Recuento	259	508	767	
	% de la fila	33,8%	66,2%	.	
	% del N de la columna	12,5%	10,9%	.	
Parcialmente en desacuerdo	Recuento	256	641	897	
	% de la fila	28,5%	71,5%	.	
	% del N de la columna	12,4%	13,7%	.	
Parcialmente de acuerdo	Recuento	347	1078	1425	
	% de la fila	24,4%	75,6%	.	
	% del N de la columna	16,8%	23,1%	.	
Bastante de acuerdo	Recuento	287	791	1078	
	% de la fila	26,6%	73,4%	.	
	% del N de la columna	13,9%	17,0%	.	
Totalmente de acuerdo	Recuento	198	422	620	
	% de la fila	31,9%	68,1%	.	
	% del N de la columna	9,6%	9,0%	.	
NS	Recuento	35	58	93	
	% de la fila	37,6%	62,4%	.	
	% del N de la columna	1,7%	1,2%	.	
NC	Recuento	184	911	1095	
	% de la fila	16,8%	83,2%	.	
	% del N de la columna	8,9%	19,5%	.	
Total	Recuento	2066	4666	6732	
	% de la fila	30,7%	69,3%	.	
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	.	

El total de respuestas es de 5544 y, de ellas, un 56,3% se decanta porque el factor de existencia de problemas del entorno es influyente, en mayor o menor medida, en el abandono académico, mientras el 43,7% no lo considera determinante.

El 11,2% declara estar “totalmente de acuerdo” en la influencia de este factor en el abandono, sin que se aprecien diferencias entre las dos poblaciones de estudio en esta opción.

El 13,6% declara estar “totalmente en desacuerdo” en la influencia de este factor en el abandono, porcentaje que alcanza el 24,2% en la población de los que alguna vez abandonaron estudios, con diferencias claras entre las dos

poblaciones de estudio en esta opción.

Tabla 18

Valore la influencia del factor "Proyecto de vida distinto a la educación superior":			¿Abandonó Estudios?		
			Si	No	Total
Factor_Otro_Proyecto_Vida	Totalmente en desacuerdo	Recuento	622	256	878
		% de la fila	70,8%	29,2%	.
		% del N de la columna	30,1%	5,5%	.
	Bastante en desacuerdo	Recuento	195	429	624
		% de la fila	31,3%	68,8%	.
		% del N de la columna	9,4%	9,2%	.
	Parcialmente en desacuerdo	Recuento	197	589	786
		% de la fila	25,1%	74,9%	.
		% del N de la columna	9,5%	12,6%	.
	Parcialmente de acuerdo	Recuento	369	1072	1441
		% de la fila	25,6%	74,4%	.
		% del N de la columna	17,9%	23,0%	.
	Bastante de acuerdo	Recuento	299	851	1150
		% de la fila	26,0%	74,0%	.
		% del N de la columna	14,5%	18,2%	.
	Totalmente de acuerdo	Recuento	163	496	659
		% de la fila	24,7%	75,3%	.
		% del N de la columna	7,9%	10,6%	.
NS		Recuento	53	89	142
		% de la fila	37,3%	62,7%	.
		% del N de la columna	2,6%	1,9%	.
NC		Recuento	168	884	1052
		% de la fila	16,0%	84,0%	.
		% del N de la columna	8,1%	18,9%	.
Total		Recuento	2066	4666	6732
		% de la fila	30,7%	69,3%	.
		% del N de la columna	100,0%	100,0%	.

El total de respuestas es de 5538 y, de ellas, un 58,7% se decanta porque el factor de existencia de un proyecto de vida distinto a la educación superior es influyente, en mayor o menor medida, en el abandono académico, mientras el 41,3% no lo considera así.

El 11,9% declara estar "totalmente de acuerdo" en la influencia de este factor en el abandono, sin que se aprecien diferencias notables entre las dos poblaciones de estudio en esta opción.

El 15,9% declara estar "totalmente en desacuerdo" en la influencia de este factor en el abandono, porcentaje que

alcanza el 30,1% en la población de los que alguna vez abandonaron estudios, con diferencias claras entre las dos poblaciones de estudio en esta opción.

Tabla 19

Valore la influencia del factor "Dificultad personal para compatibilizar horario de estudio y trabajo":			¿Abandonó Estudios?		
			Sí	No	Total
Factor_ Incompatibilidad_ Estudio/Trabajo	Totalmente en desacuerdo	Recuento	208	138	346
		% de la fila	60,1%	39,9%	
		% del N de la columna	10,1%	3,0%	
	Bastante en desacuerdo	Recuento	92	225	317
		% de la fila	29,0%	71,0%	
		% del N de la columna	4,5%	4,8%	
	Parcialmente en desacuerdo	Recuento	108	377	485
		% de la fila	22,3%	77,7%	
		% del N de la columna	5,2%	8,1%	
	Parcialmente de acuerdo	Recuento	297	925	1222
		% de la fila	24,3%	75,7%	
		% del N de la columna	14,4%	19,8%	
	Bastante de acuerdo	Recuento	471	1169	1640
		% de la fila	28,7%	71,3%	
		% del N de la columna	22,8%	25,1%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	733	943	1676
		% de la fila	43,7%	56,3%	
		% del N de la columna	35,5%	20,2%	
NS		Recuento	22	37	59
		% de la fila	37,3%	62,7%	
		% del N de la columna	1,1%	,8%	
NC		Recuento	135	852	987
		% de la fila	13,7%	86,3%	
		% del N de la columna	6,5%	18,3%	
Total		Recuento	2066	4666	6732
		% de la fila	30,7%	69,3%	
		% del N de la columna	100,0%	100,0%	

El total de respuestas es de 5686 y, de ellas, un 79,8% se decanta porque el factor de incompatibilidad entre estudios y trabajos es influyente, en mayor o menor medida, en el abandono académico, frente al 20,2%, que no lo considera determinante.

Destaca que un 29,5% de las respuestas indican "acuerdo total" con la influencia de este factor y, en el grupo de los que abandonaron estudios, este porcentaje alcanza el 35,5%.

Solo el 6,1% declara estar "totalmente en desacuerdo" en la influencia de este factor en el abandono, con diferen-

cias claras entre las dos poblaciones de estudio en esta opción.

Tabla 20

Valore la influencia del factor "Dificultad para la integración en el ambiente académico (sentimiento de comunidad, socialización, actividades extra académicas, etc.):"			¿Abandonó Estudios?		
			Sí	No	Total
Factor_Mala _Integración	Totalmente en desacuerdo	Recuento	440	306	746
		% de la fila	59,0%	41,0%	.
		% del N de la columna	21,3%	6,6%	.
Bastante en desacuerdo		Recuento	271	674	945
		% de la fila	28,7%	71,3%	.
		% del N de la columna	13,1%	14,4%	.
Parcialmente en desacuerdo		Recuento	243	818	1061
		% de la fila	22,9%	77,1%	.
		% del N de la columna	11,8%	17,5%	.
Parcialmente de acuerdo		Recuento	390	1023	1413
		% de la fila	27,6%	72,4%	.
		% del N de la columna	18,9%	21,9%	.
Bastante de acuerdo		Recuento	305	660	965
		% de la fila	31,6%	68,4%	.
		% del N de la columna	14,8%	14,1%	.
Totalmente de acuerdo		Recuento	233	262	495
		% de la fila	47,1%	52,9%	.
		% del N de la columna	11,3%	5,6%	.
NS		Recuento	24	52	76
		% de la fila	31,6%	68,4%	.
		% del N de la columna	1,2%	1,1%	.
NC		Recuento	160	871	1031
		% de la fila	15,5%	84,5%	.
		% del N de la columna	7,7%	18,7%	.
Total		Recuento	2066	4666	6732
		% de la fila	30,7%	69,3%	.
		% del N de la columna	100,0%	100,0%	.

El total de respuestas es de 5625 y, de ellas, algo más de la mitad, el 51,1% se decanta porque el factor de dificultad para la integración al ambiente universitario es influyente, en mayor o menor medida, en el abandono académico, mientras el 48,9% considera que este factor no es determinante en el abandono.

El 8,8% de las respuestas indican "acuerdo total" con la influencia de este factor con diferencias apreciables entre las dos poblaciones de estudio.

El 13,3% declara estar "totalmente en desacuerdo" con la influencia de este factor en el abandono, con diferencias muy claras entre las dos poblaciones de estudio en esta opción.

Tabla 21

Valore la influencia del factor "Falta de conocimientos previos requeridos para los estudios superiores":			¿Abandonó Estudios?		
			Sí	No	Total
Factor_Falta_ Conocimientos_ Previos	Totalmente en desacuerdo	Recuento	516	165	681
		% de la fila	75,8%	24,2%	-
		% del N de la columna	25,0%	3,5%	-
	Bastante en desacuerdo	Recuento	239	310	549
		% de la fila	43,5%	56,5%	-
		% del N de la columna	11,6%	6,6%	-
	Parcialmente en desacuerdo	Recuento	206	496	702
		% de la fila	29,3%	70,7%	-
		% del N de la columna	10,0%	10,6%	-
	Parcialmente de acuerdo	Recuento	326	916	1242
		% de la fila	26,2%	73,8%	-
		% del N de la columna	15,8%	19,6%	-
	Bastante de acuerdo	Recuento	321	1073	1394
		% de la fila	23,0%	77,0%	-
		% del N de la columna	15,5%	23,0%	-
	Totalmente de acuerdo	Recuento	282	795	1077
		% de la fila	26,2%	73,8%	-
		% del N de la columna	13,6%	17,0%	-
NS		Recuento	21	44	65
		% de la fila	32,3%	67,7%	-
		% del N de la columna	1,0%	,9%	-
NC		Recuento	155	867	1022
		% de la fila	15,2%	84,8%	-
		% del N de la columna	7,5%	18,6%	-
Total		Recuento	2066	4666	6732
		% de la fila	30,7%	69,3%	-
		% del N de la columna	100,0%	100,0%	-

El total de respuestas es de 5645 y, de ellas, el 68,8% opina que el factor de falta de conocimientos previos requeridos en los estudios superiores es influyente, en mayor o menor medida, en el abandono académico, frente al 34,2% que considera que este factor no es determinante en el abandono.

El 19,1% optan por la respuesta "totalmente de acuerdo" y el 12,1% declara estar "totalmente en desacuerdo" con la influencia de este factor en el abandono, con diferencias claras entre las dos poblaciones de estudio en algunas de las opciones de respuesta.

Tabla 22

Valore la influencia del factor "Dificultad para alcanzar el rendimiento académico esperado":			¿Abandonó Estudios?		
			Sí	No	Total
Factor_	Totalmente en	Recuento	415	136	551
		Bajo_Rendimiento	75,3%	24,7%	
		% de la fila	20,1%	2,9%	
	Bastante en	Recuento	222	249	471
		desacuerdo	47,1%	52,9%	
		% de la fila	10,7%	5,3%	
	Parcialmente en	Recuento	194	434	628
		desacuerdo	30,9%	69,1%	
		% de la fila	9,4%	9,3%	
	Parcialmente de	Recuento	377	966	1343
		acuerdo	28,1%	71,9%	
		% de la fila	18,2%	20,7%	
	Bastante de	Recuento	389	1179	1568
		acuerdo	24,8%	75,2%	
		% de la fila	18,8%	25,3%	
	Totalmente de	Recuento	292	769	1061
		acuerdo	27,5%	72,5%	
		% de la fila	14,1%	16,5%	
NS		Recuento	23	60	83
			27,7%	72,3%	
		% de la fila	1,1%	1,3%	
NC		Recuento	154	873	1027
			15,0%	85,0%	
		% de la fila	7,5%	18,7%	
Total		Recuento	2066	4666	6732
			30,7%	69,3%	
		% de la fila	100,0%	100,0%	

El total de respuestas es de 5622 y, de ellas, el 70,7% opina que el factor de bajo rendimiento académico es influyente, en mayor o menor medida, en el abandono académico, frente al 29,3% que considera que este factor no es determinante en el abandono.

El 18,9% optan por la respuesta "totalmente de acuerdo" y el 9,8% declara estar "totalmente en desacuerdo" con la influencia de este factor en el abandono, con diferencias claras entre las dos poblaciones de estudio en algunas de las opciones de respuesta.

Tabla 23

Valore la influencia del factor "Falta de adecuada orientación educativa y/o profesional para la elección de los estudios":			¿Abandonó Estudios?		
			Sí	No	Total
Factor_ Mala_Orientación	Totalmente en desacuerdo	Recuento	287	132	419
		% de la fila	68,5%	31,5%	
		% del N de la columna	13,9%	2,8%	
	Bastante en desacuerdo	Recuento	132	185	317
		% de la fila	41,6%	58,4%	
		% del N de la columna	6,4%	4,0%	
Parcialmente en desacuerdo	Recuento	144	307	451	
	% de la fila	31,9%	68,1%		
	% del N de la columna	7,0%	6,6%		
Parcialmente de acuerdo	Recuento	359	895	1254	
	% de la fila	28,6%	71,4%		
	% del N de la columna	17,4%	19,2%		
Bastante de acuerdo	Recuento	442	1253	1695	
	% de la fila	26,1%	73,9%		
	% del N de la columna	21,4%	26,9%		
Totalmente de acuerdo	Recuento	543	1011	1554	
	% de la fila	34,9%	65,1%		
	% del N de la columna	26,3%	21,7%		
NS	Recuento	18	38	56	
	% de la fila	32,1%	67,9%		
	% del N de la columna	,9%	,8%		
NC	Recuento	141	845	986	
	% de la fila	14,3%	85,7%		
	% del N de la columna	6,8%	18,1%		
Total	Recuento	2066	4666	6732	
	% de la fila	30,7%	69,3%		
	% del N de la columna	100,0%	100,0%		

El total de respuestas es de 5690 y, de ellas, el 79,1% opina que el factor de orientación educativa y/o profesional inadecuada es influyente, en mayor o menor medida, en el abandono académico, frente al 20,9% que considera que este factor no es determinante en el abandono.

El 27,3% optan por la respuesta "totalmente de acuerdo" y el 7,4% declara estar "totalmente en desacuerdo" con la influencia de este factor en el abandono.

Solo se aprecian diferencias claras entre las dos poblaciones de estudio en la opción de respuesta "totalmente en desacuerdo" y, en menor medida, en la opción "bastante de acuerdo".

Tabla 24

Valore la influencia del factor "Inconformidad con el programa académico o plan de estudios":			¿Abandonó Estudios?		
			Si	No	Total
Factor_ Inconformidad_ Plan_Estudios	Totalmente en desacuerdo	Recuento	292	203	495
		% de la fila	59,0%	41,0%	
		% del N de la columna	14,1%	4,4%	
	Bastante en desacuerdo	Recuento	205	466	671
		% de la fila	30,6%	69,4%	
		% del N de la columna	9,9%	10,0%	
	Parcialmente en desacuerdo	Recuento	247	717	964
		% de la fila	25,6%	74,4%	
		% del N de la columna	12,0%	15,4%	
	Parcialmente de acuerdo	Recuento	433	1072	1505
		% de la fila	28,8%	71,2%	
		% del N de la columna	21,0%	23,0%	
	Bastante de acuerdo	Recuento	416	862	1278
		% de la fila	32,6%	67,4%	
		% del N de la columna	20,1%	18,5%	
	Totalmente de acuerdo	Recuento	292	425	717
		% de la fila	40,7%	59,3%	
		% del N de la columna	14,1%	9,1%	
	NS	Recuento	24	55	79
		% de la fila	30,4%	69,6%	
		% del N de la columna	1,2%	1,2%	
	NC	Recuento	157	866	1023
		% de la fila	15,3%	84,7%	
		% del N de la columna	7,6%	18,6%	
	Total	Recuento	2066	4666	6732
		% de la fila	30,7%	69,3%	
		% del N de la columna	100,0%	100,0%	

El total de respuestas es de 5630 y, de ellas, el 62,2% opina que el factor de inconformidad con el programa académico o plan de estudios es influyente, en mayor o menor medida, en el abandono académico, frente al 37,8% que considera que este factor no es determinante en el abandono.

El 12,7% optan por la respuesta "totalmente de acuerdo" y el 8,8% declara estar "totalmente en desacuerdo" con la influencia de este factor en el abandono.

Solo se aprecian diferencias claras entre las dos poblaciones de estudio en la opción de respuesta "totalmente en desacuerdo" y, en menor medida, en la opción "totalmente de acuerdo".

Tabla 25

Valore la influencia del factor "Falta de apoyo institucional (servicios, bienestar, normativa, recursos, becas, etc.)":			¿Abandonó Estudios?		
			Sí	No	Total
Factor_ Falta_Apoyo	Totalmente en desacuerdo	Recuento	191	183	374
		% de la fila	51,1%	48,9%	-
		% del N de la columna	9,2%	3,9%	-
	Bastante en desacuerdo	Recuento	186	357	543
		% de la fila	34,3%	65,7%	-
		% del N de la columna	9,0%	7,7%	-
	Parcialmente en desacuerdo	Recuento	224	589	813
		% de la fila	27,6%	72,4%	-
		% del N de la columna	10,8%	12,6%	-
	Parcialmente de acuerdo	Recuento	387	1003	1390
		% de la fila	27,8%	72,2%	-
		% del N de la columna	18,7%	21,5%	-
	Bastante de acuerdo	Recuento	423	950	1373
		% de la fila	30,8%	69,2%	-
		% del N de la columna	20,5%	20,4%	-
	Totalmente de acuerdo	Recuento	490	674	1164
		% de la fila	42,1%	57,9%	-
		% del N de la columna	23,7%	14,4%	-
NS		Recuento	16	47	63
		% de la fila	25,4%	74,6%	-
		% del N de la columna	,8%	1,0%	-
NC		Recuento	149	863	1012
		% de la fila	14,7%	85,3%	-
		% del N de la columna	7,2%	18,5%	-
Total		Recuento	2066	4666	6732
		% de la fila	30,7%	69,3%	-
		% del N de la columna	100,0%	100,0%	-

El total de respuestas es de 5657 y, de ellas, el 69,4% opina que el factor de falta de apoyo institucional es influyente, en mayor o menor medida, en el abandono académico, frente al 30,6% que considera que este factor no es determinante en el abandono.

Un elevado porcentaje de los encuestados, el 20,7%, declara estar "totalmente de acuerdo" con la influencia de este factor en el abandono, porcentaje que sube al 23,7% en la población de los que abandonaron estudios en alguna ocasión, mientras solo el 8,8% declara estar "totalmente en desacuerdo".

Solo se aprecian diferencias claras entre las dos poblaciones de estudio en la opción de respuesta "totalmente de acuerdo" y, en menor medida, en la opción "totalmente en desacuerdo".

Tabla 26

Valore la influencia del factor "Baja calidad de la enseñanza superior":			¿Abandonó Estudios?		
			Sí	No	Total
Factor_ Baja_Calidad_ Enseñanza	Totalmente en desacuerdo	Recuento	477	592	1069
		% de la fila	44,6%	55,4%	-
		% del N de la columna	23,1%	12,7%	-
	Bastante en desacuerdo	Recuento	332	728	1060
		% de la fila	31,3%	68,7%	-
		% del N de la columna	16,1%	15,6%	-
	Parcialmente en desacuerdo	Recuento	296	714	1010
		% de la fila	29,3%	70,7%	-
		% del N de la columna	14,3%	15,3%	-
	Parcialmente de acuerdo	Recuento	357	840	1197
		% de la fila	29,8%	70,2%	-
		% del N de la columna	17,3%	18,0%	-
	Bastante de acuerdo	Recuento	242	506	748
		% de la fila	32,4%	67,6%	-
		% del N de la columna	11,7%	10,8%	-
	Totalmente de acuerdo	Recuento	182	357	539
		% de la fila	33,8%	66,2%	-
		% del N de la columna	8,8%	7,7%	-
NS		Recuento	21	57	78
		% de la fila	26,9%	73,1%	-
		% del N de la columna	1,0%	1,2%	-
NC		Recuento	159	872	1031
		% de la fila	15,4%	84,6%	-
		% del N de la columna	7,7%	18,7%	-
Total		Recuento	2066	4666	6732
		% de la fila	30,7%	69,3%	-
		% del N de la columna	100,0%	100,0%	-

El total de respuestas es de 5623. Menos de la mitad de los encuestados, el 44,2% opina que el factor de baja calidad de la enseñanza es influyente, en mayor o menor medida, en el abandono académico, mientras el 55,8% considera que este factor no es determinante en el abandono.

Un porcentaje importante de los encuestados, el 19,0%, declara estar "totalmente en desacuerdo" con la influencia de este factor en el abandono, porcentaje que sube al 23,1% en la población de los que alguna vez abandonaron estudios superiores, mientras el 9,6% declara estar "totalmente de acuerdo".

Solo se aprecian diferencias claras entre las dos poblaciones de estudio en la opción de respuesta "totalmente en desacuerdo".

En resumen, los factores que se revelan en la encuesta con mayor influencia en la decisión de abandono de

estudios superiores son los que aparecen a continuación, donde se ofrecen los porcentajes de respuesta acumulados en los diferentes niveles de “acuerdo” (parcial, bastante y total), junto con los de las opciones “totalmente de acuerdo” y “totalmente en desacuerdo”.

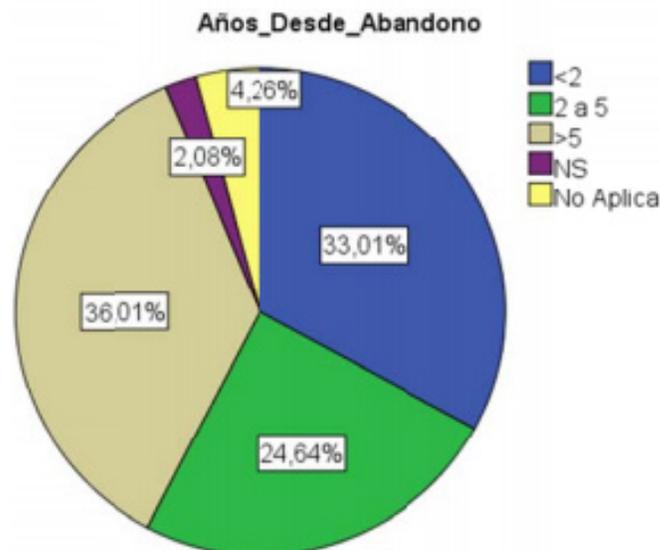
Tabla 27

Influencia en el abandono	% Acuerdo Acumulado Varios niveles	% Total Acuerdo	% Total Desacuerdo
01. Problemas Económicos	81,0	33,2	6,2
02. Incompatibilidad Estudio/Trabajo	79,8	29,5	6,1
03. Mala Orientación Educativa y/o Profesional	79,1	27,3	7,4
04. Problemas Personales y/o Familiares	76,6	22,0	6,9
05. Falta de Motivación Personal	72,4	18,8	10,3
06. Bajo Rendimiento Académico	70,7	18,9	9,8
07. Falta de Apoyo Institucional	69,4	20,7	8,8
08. Falta de Conocimientos Previos	68,8	19,1	12,1
09. Inconformidad con el Plan de Estudios	62,2	12,7	8,8
10. Otro Proyecto de Vida	58,7	11,9	15,9
11. Problemas relacionados con el Entorno	56,3	11,2	13,6
12. Mala Integración al Ambiente Universitario	51,1	8,8	13,3
13. Baja Calidad de la Enseñanza	44,2	9,6	19,0

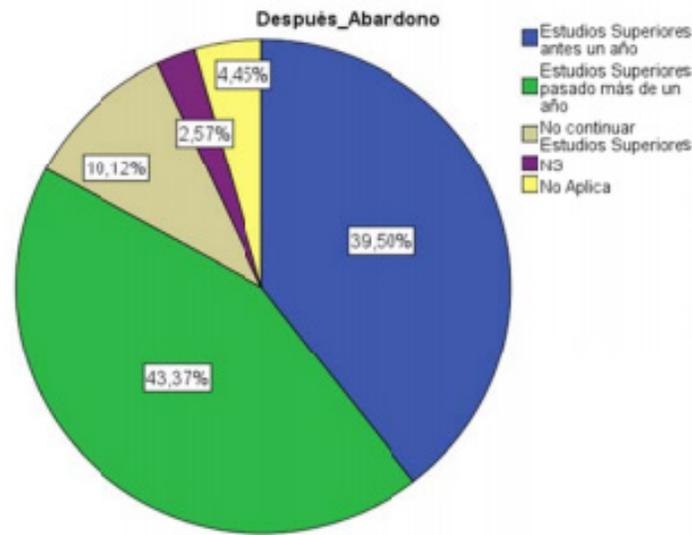
2.3. Las acciones posteriores al abandono

En este epígrafe se analizan las cuestiones planteadas exclusivamente a los encuestados que declaran haber abandonado estudios superiores en alguna ocasión, para analizar sus circunstancias, trayectoria posterior y las consecuencias de esta decisión en el encuestado y su entorno próximo.

Del total de 2,066 encuestados que forman este grupo, el 36,0% abandonó los estudios superiores hace más de cinco años, el 24,6% en el intervalo entre 2 y 5 años y el 33,0% hace menos de dos años (el 6,3%, no lo sabe o no responde).



En cuanto a las decisiones posteriores al abandono, el 43,4% declara su determinación de cursar estudios superiores tras un período de tiempo superior a un año; el 39,5% lo hará antes de transcurrido un año; el 10,1% no seguirá estudios superiores y el 7,0% no sabe o no contesta (“No aplica” se utiliza para aquellos registros que no eligen ninguna de las opciones previstas en el cuestionario, ni siquiera la opción NS/NC.)



Analizando esta variable por país, se aprecian algunos detalles sobre la trayectoria de los encuestados en relación a si continúan estudios de nivel superior o, por el contrario, abandonan el sistema educativo de este nivel después del abandono.

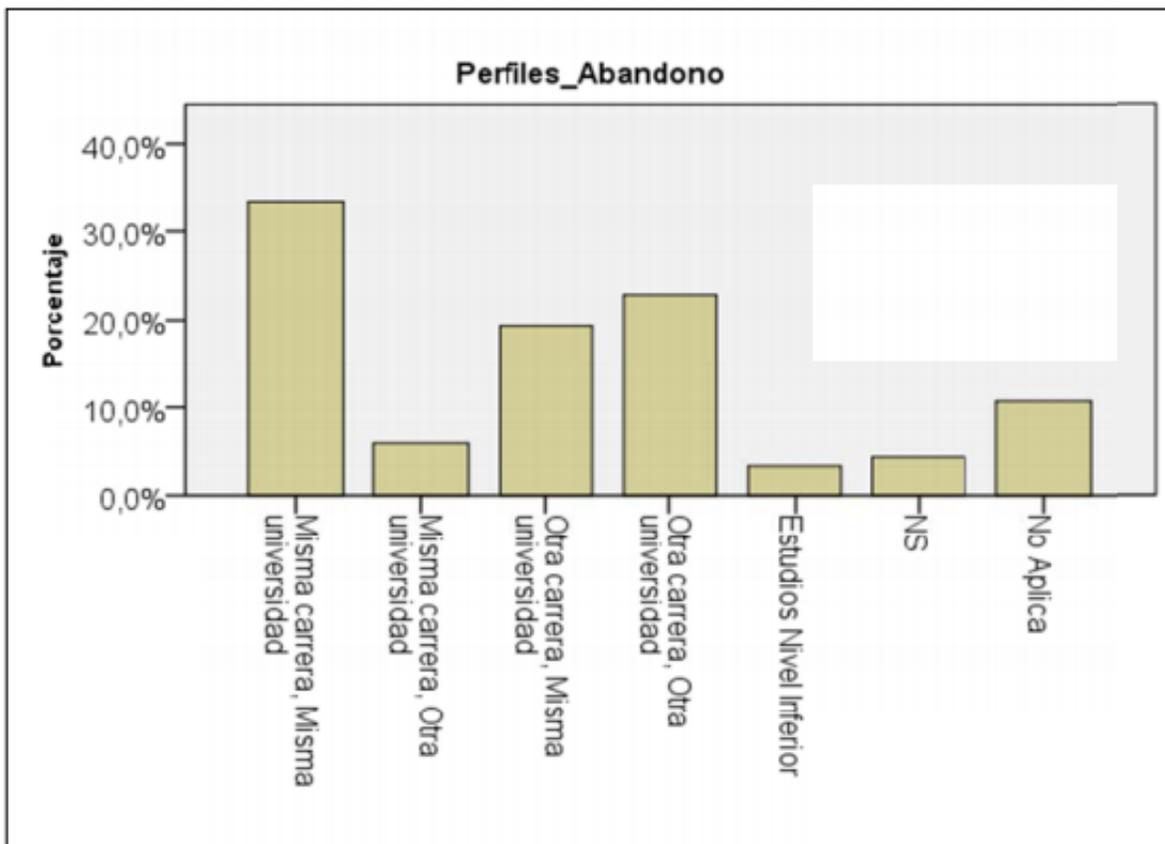
En todos los países latinoamericanos el porcentaje de estudiantes que continúa estudios superiores, tras el abandono, supera el 75%, e incluso está por encima del 88% en Colombia y Paraguay. En España, este índice ronda el 65%. Las tasas más altas de encuestados que declaran no continuar estudios superiores se da en España, Ecuador y Uruguay. El índice de no respuesta más elevado se da en Otros LA, junto con Chile y Panamá.

Para determinar la trayectoria posterior al abandono de los encuestados, su “perfil”, se indaga sobre los estudios que realizaron o realizan después del abandono -en su caso. Destaca que un tercio de los encuestados continúa los mismos estudios en la misma institución, tras un abandono que podemos denominar “temporal”, y casi un 20% retoma otros estudios dentro de la misma institución.

Es decir, más de la mitad de los alumnos que abandonan estudios superiores, los retoman dentro de la misma universidad al cabo de cierto tiempo. Asimismo, el 30% aproximadamente de los estudiantes que abandonan una carrera, cursa posteriormente estudios de rango universitario en una institución diferente a la inicial y, por tanto, continúa dentro del sistema universitario. En torno al 3,5% de los estudiantes pasa de cursar estudios superiores a otros de nivel inferior.

Tabla 28

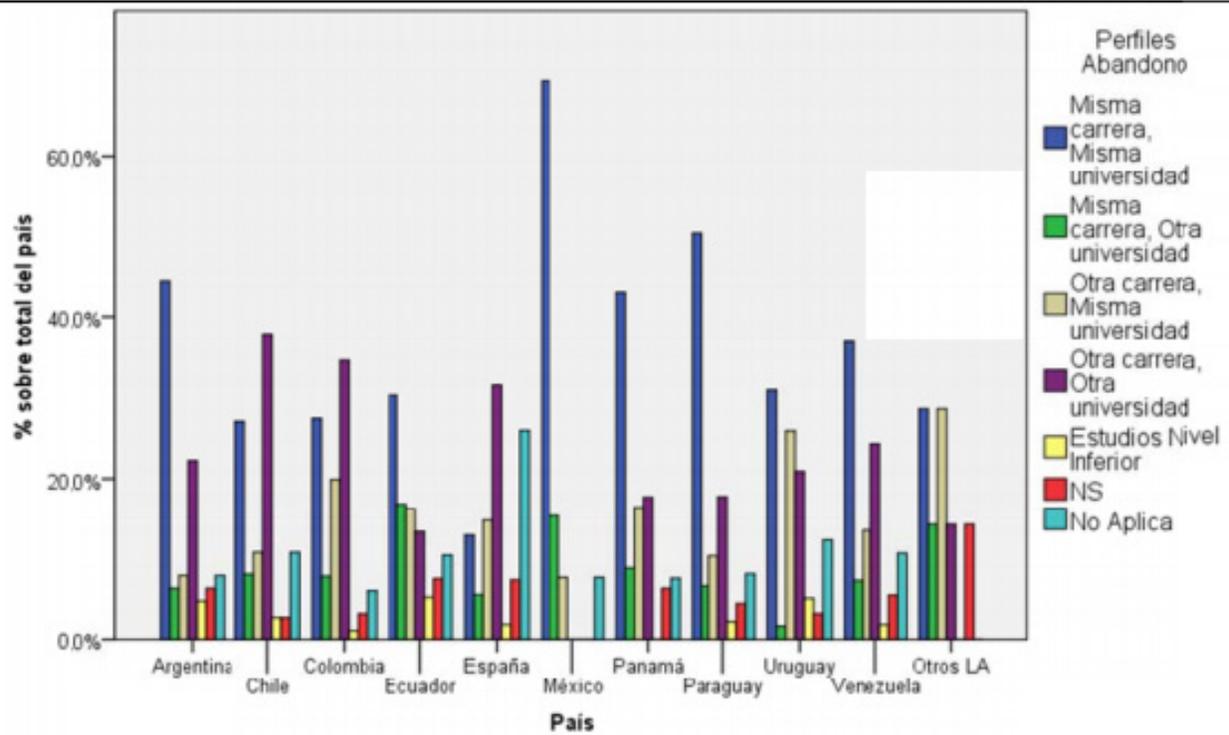
En caso de haber continuado estudios indique de qué tipo:		Frecuencia	Porcentaje
Perfiles_Abandono	Misma carrera, Misma universidad	688	33,3%
	Misma carrera, Otra universidad	122	5,9%
	Otra carrera, Misma universidad	401	19,4%
	Otra carrera, Otra universidad	473	22,9%
	Estudios Nivel Inferior	70	3,4%
	NS	91	4,4%
	No aplica	221	10,7%
	Total	2066	100,0%



Analizando esta variable por país, se aprecian algunos detalles sobre la trayectoria académica de los encuestados en relación a los estudios que realizan después del abandono –caso de continuar estudiando–.

Los países donde se da el mayor porcentaje de estudiantes que retoman la misma carrera, dentro de la misma institución tras el abandono de estudios, son México, Paraguay y Panamá. Ésta es la opción mayoritaria en ocho de los once países de los que se tienen registros, junto con el grupo Otros LA.

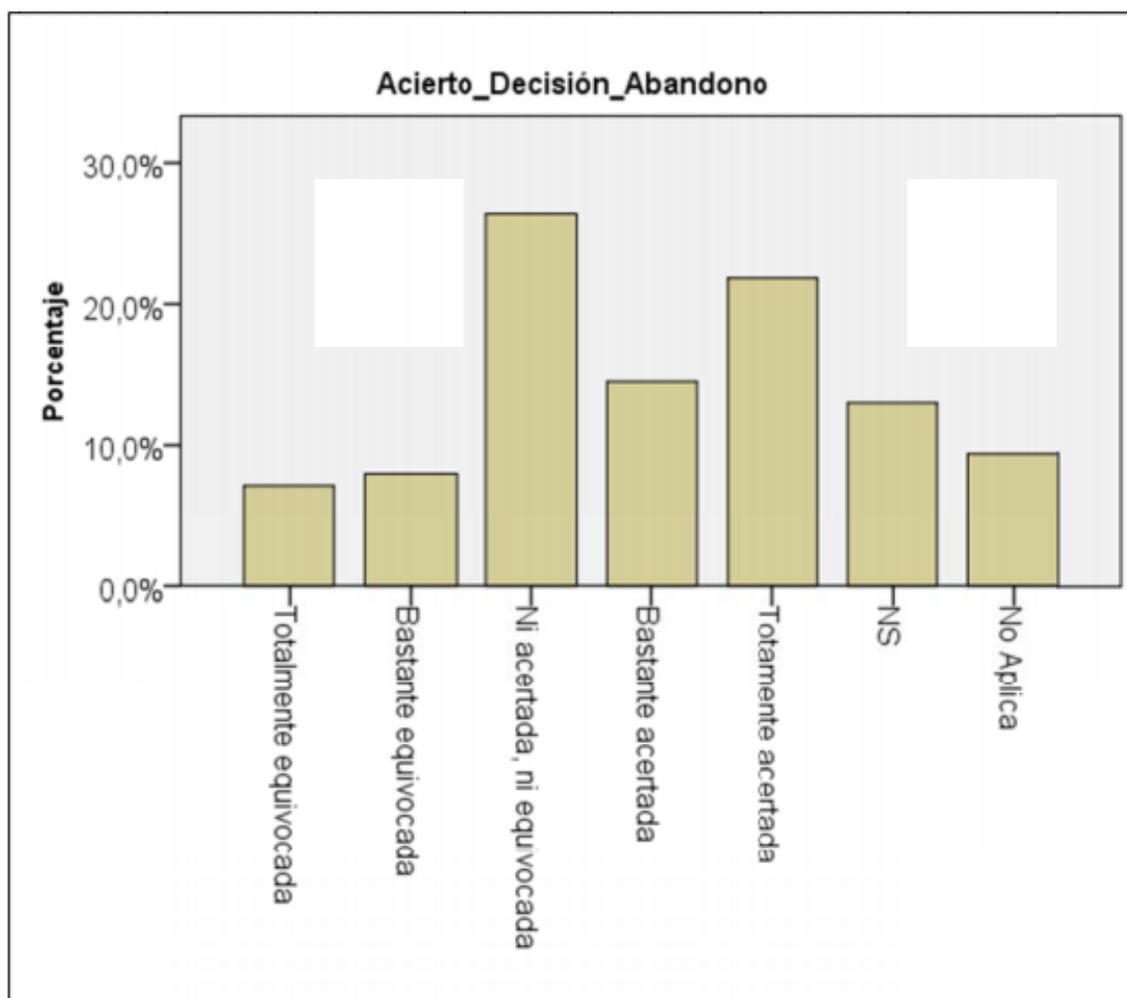
La siguiente opción más elegida (primera en Chile, Colombia y España y segunda en otros cuatro países) es la de cursar una carrera o programa académico diferente en otra institución educativa distinta a la que se abandonó.



El cuestionario trata también de indagar la opinión de los encuestados respecto a las consecuencias de la decisión de abandonar estudios. Con la perspectiva que ofrece el paso del tiempo, el 35,2% de los encuestados opina que su decisión de abandonar estudios fue “bastante o totalmente acertada”, frente al 15,2% que la considera “bastante o totalmente equivocada”.

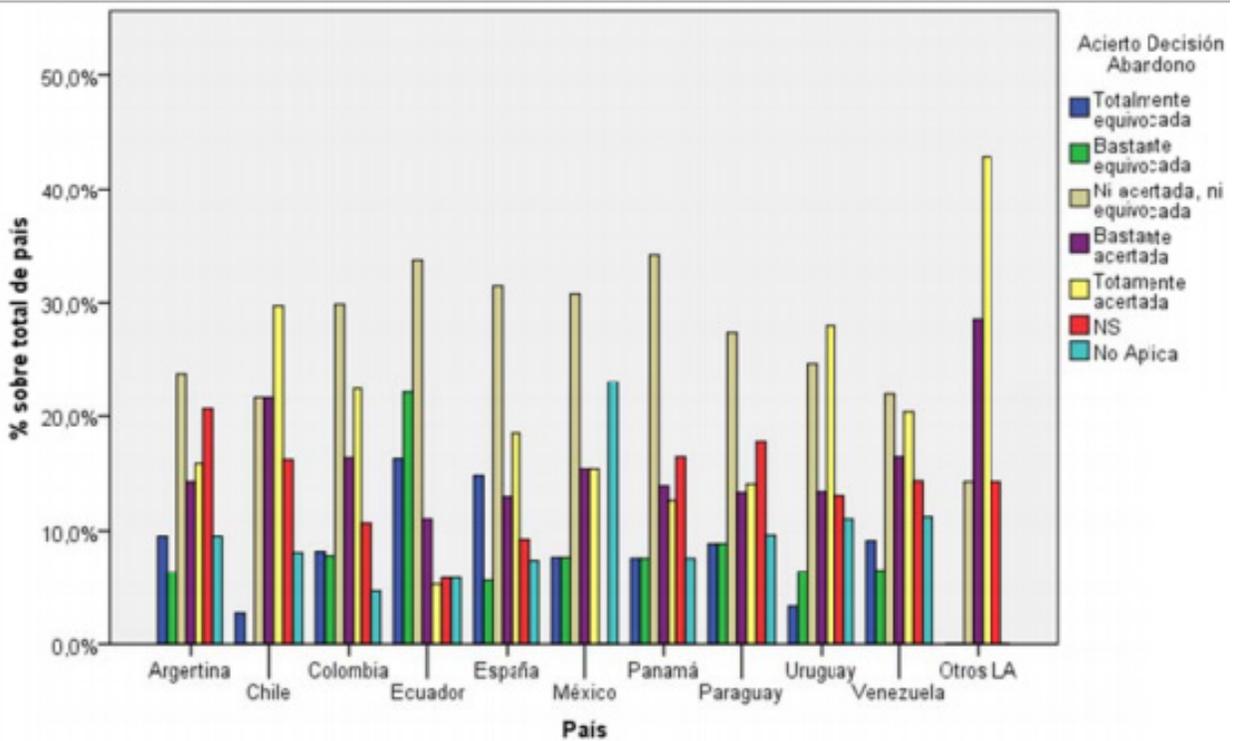
Tabla 29

Con una perspectiva global, en qué medida considera el encuestado que la decisión de abandonar los estudios fue acertada o equivocada:		Frecuencia	Porcentaje
Acierto_Decisión_Abandono	Totalmente equivocada	148	7,2%
	Bastante equivocada	165	8,0%
	Ni acertada, ni equivocada	543	26,3%
	Bastante acertada	298	14,4%
	Totalmente acertada	451	21,8%
	NS	267	12,9%
	No Aplica	194	9,4%
	Total	2066	100,0%



Analizando esta variable por país, se aprecia que la opción más elegida en la mayoría de ello es la neutral “decisión ni acertada ni equivocada”.

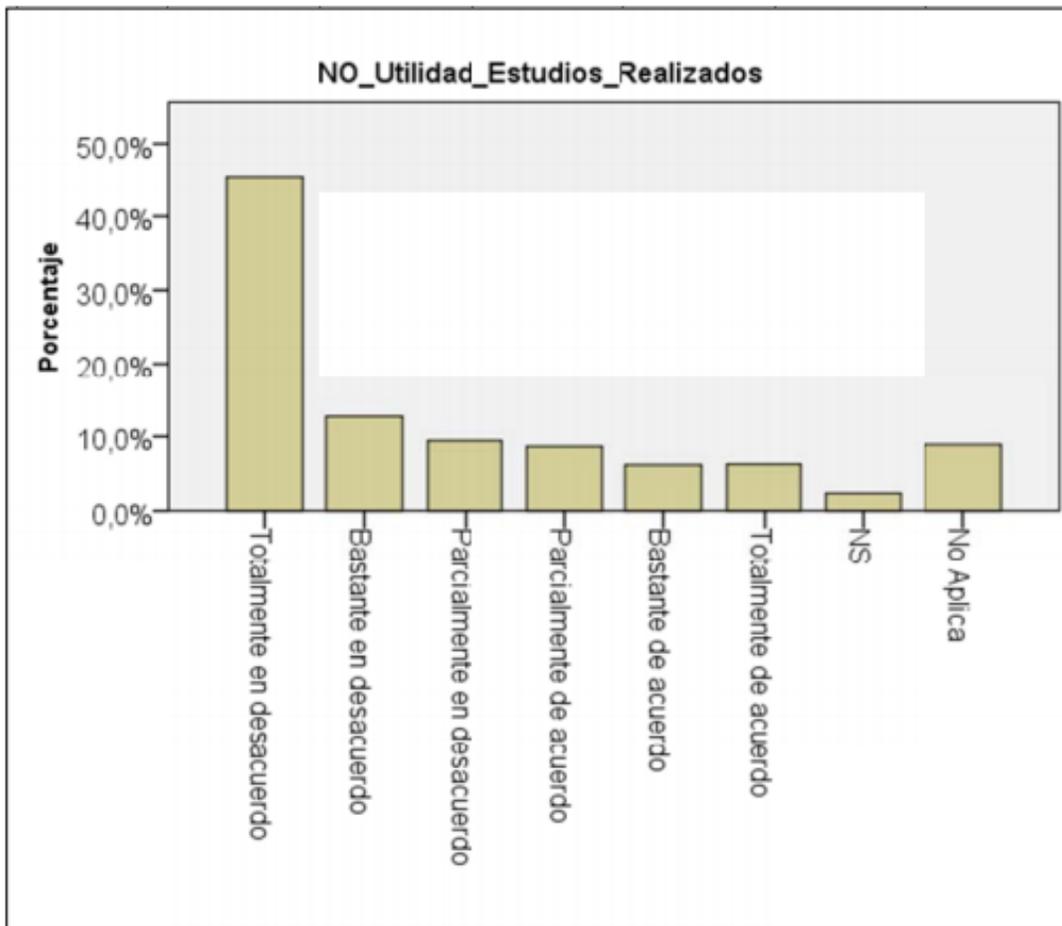
Sin embargo, en Chile y Uruguay, junto con el grupo Otros LA, la opción mayoritaria es la de considerar “totalmente acertada” la decisión de abandonar y, en todos los países, el porcentaje acumulado de las opciones que muestran acierto es el señalado con porcentaje más elevado.



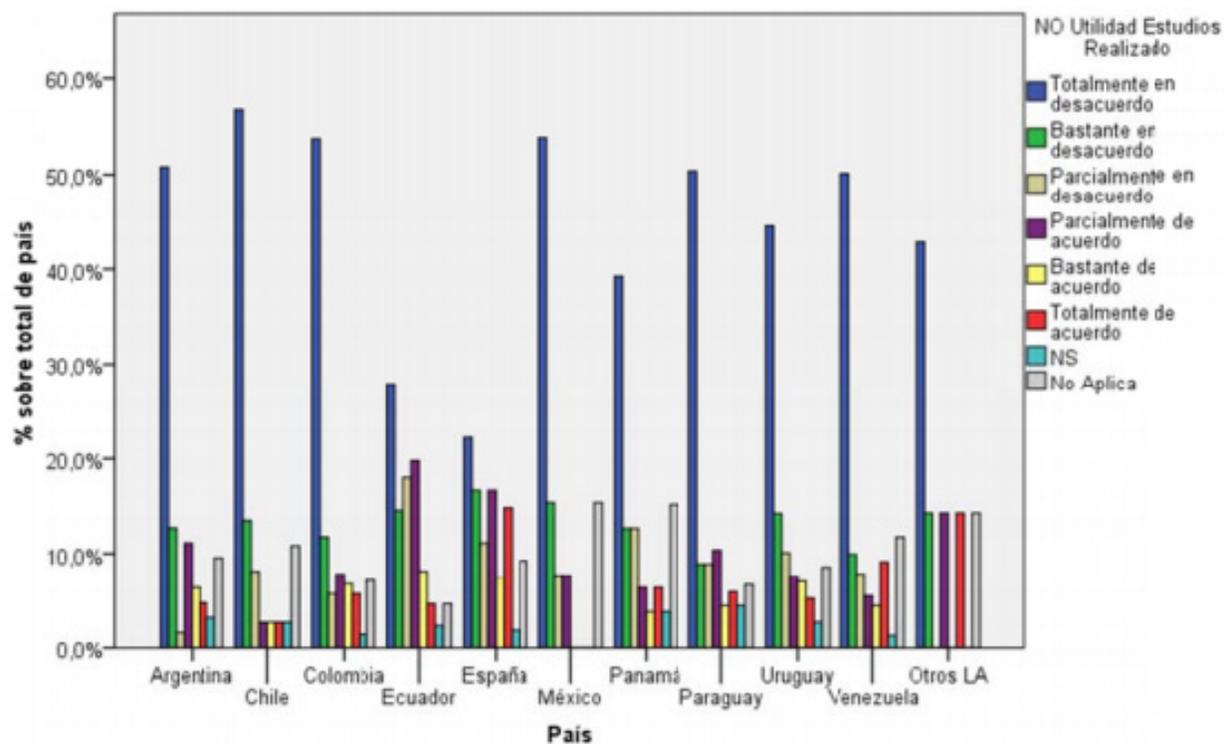
La cuestión que se refiere a la utilidad futura de los conocimientos adquiridos en los estudios abandonados se pregunta en forma negativa. Los resultados indican que el 58,2% está “total o bastante en desacuerdo” con la expresión “los estudios realizados antes del abandono NO han sido útiles para la vida profesional”. Solo el 12,3% se declara “bastante o en total acuerdo” con esta expresión.

Tabla 30

Los estudios abandonados NO aportaron al encuestado conocimientos útiles y relevantes desde la perspectiva profesional:		Frecuencia	Porcentaje
NO_Utilidad_Estudios_Realizados	Totalmente en desacuerdo	940	45,5%
	Bastante en desacuerdo	263	12,7%
	Parcialmente en desacuerdo	195	9,4%
	Parcialmente de acuerdo	179	8,7%
	Bastante de acuerdo	127	6,1%
	Totalmente de acuerdo	129	6,2%
	NS	49	2,4%
	No Aplica	184	8,9%
	Total	2066	100,0%



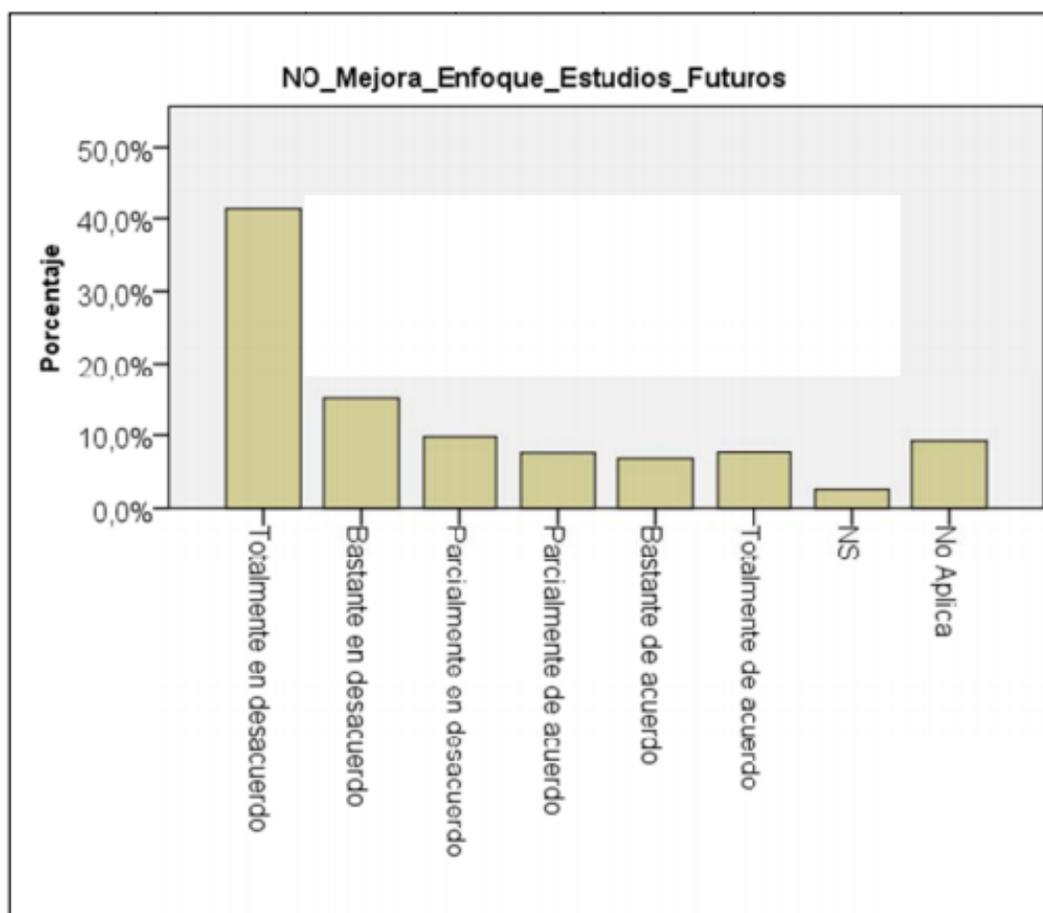
Analizando esta variable por país, se aprecia que la opción más elegida en todos los países es la de “totalmente en desacuerdo”, es decir, en mayor o menor medida, los encuestados considera que los estudios realizados antes del abandono les han aportado conocimientos útiles para el desarrollo profesional. Esta opción se destaca principalmente en Chile, México, Colombia y Argentina.



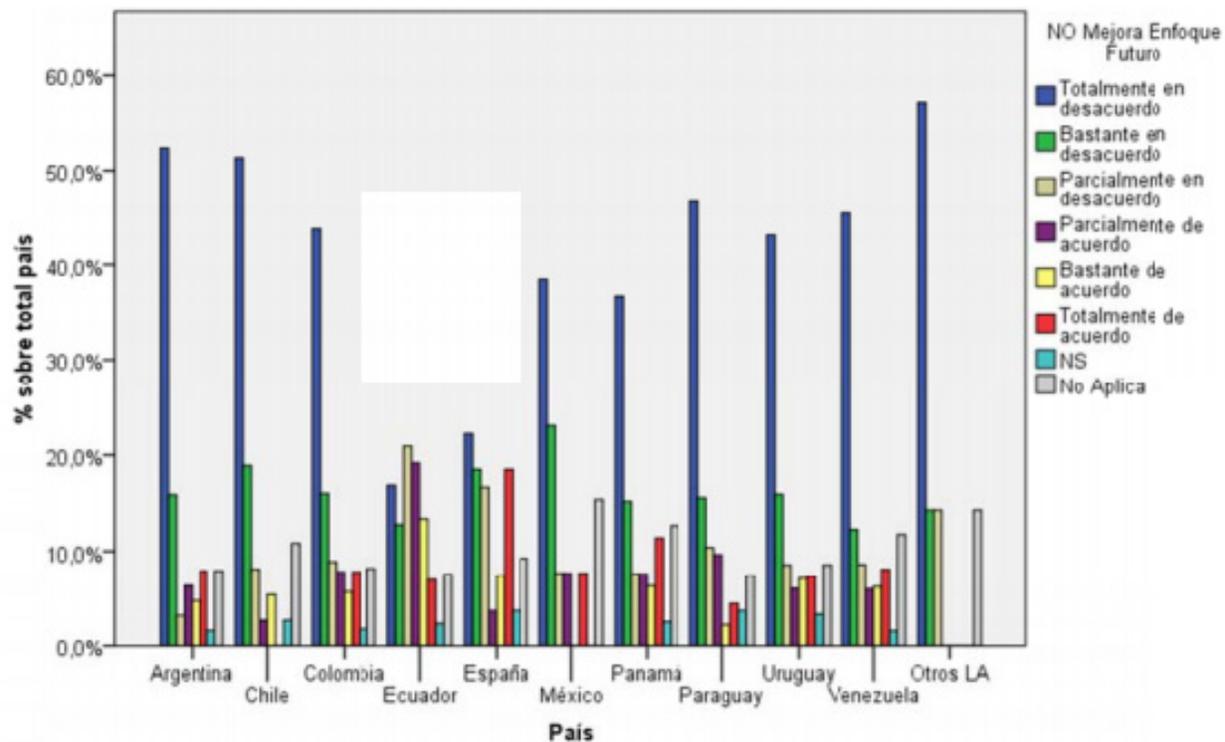
La cuestión que se refiere a si los conocimientos adquiridos en los estudios abandonados han mejorado la capacidad para enfocar los estudios futuros se pregunta en forma negativa. Los resultados indican que el 56,4% está “total o bastante en desacuerdo” con la expresión “los estudios realizados antes del abandono NO han sido útiles para el enfoque de los estudios futuros”. Solo el 14,4% se declara “bastante o en total acuerdo” con esta expresión.

Tabla 31

Los estudios abandonados NO mejoraron al encuestado la capacidad para enfocar estudios futuros:		Frecuencia	Porcentaje
NO_Mejora_Enfoque_Futuro	Totalmente en desacuerdo	854	41,3%
	Bastante en desacuerdo	312	15,1%
	Parcialmente en desacuerdo	202	9,8%
	Parcialmente de acuerdo	156	7,6%
	Bastante de acuerdo	140	6,8%
	Totalmente de acuerdo	158	7,6%
	NS	54	2,6%
	No Aplica	190	9,2%
Total		2066	100,0%



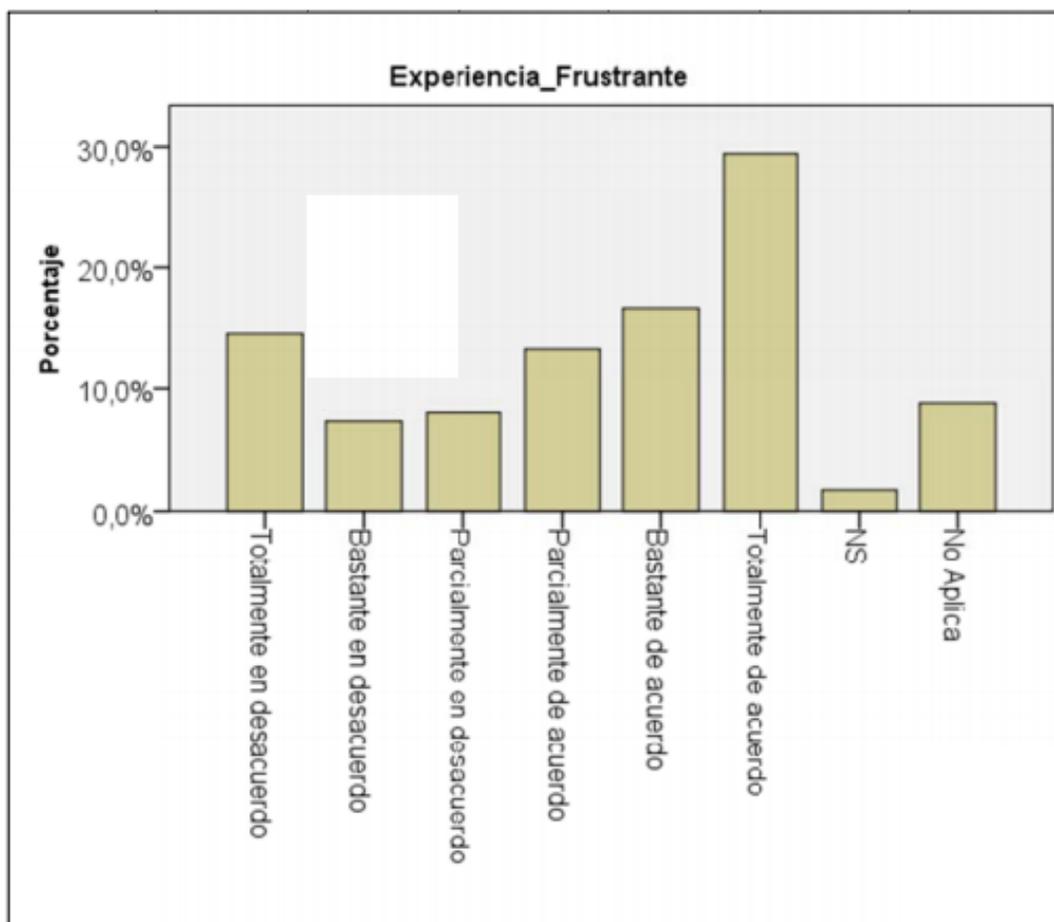
Analizando esta variable por país, se aprecia que la opción más elegida en todos los países es la de “totalmente en desacuerdo”, es decir, en mayor o menor medida, los encuestados considera que los estudios realizados antes del abandono les han servido para mejorar sus capacidades de aprendizaje en el futuro. Esta opción se destaca principalmente en Argentina, Chile y Paraguay, junto con el grupo Otros LA.



La cuestión planteada sobre si la decisión de abandonar estudios resultó una experiencia frustrante, obtiene los siguientes resultados: el 46,1% de los encuestados manifiesta estar “bastante o totalmente de acuerdo” en que el abandono de los estudios superiores fue una experiencia frustrante, mientras el 21,9% declara estar “bastante o en total desacuerdo” con esa afirmación.

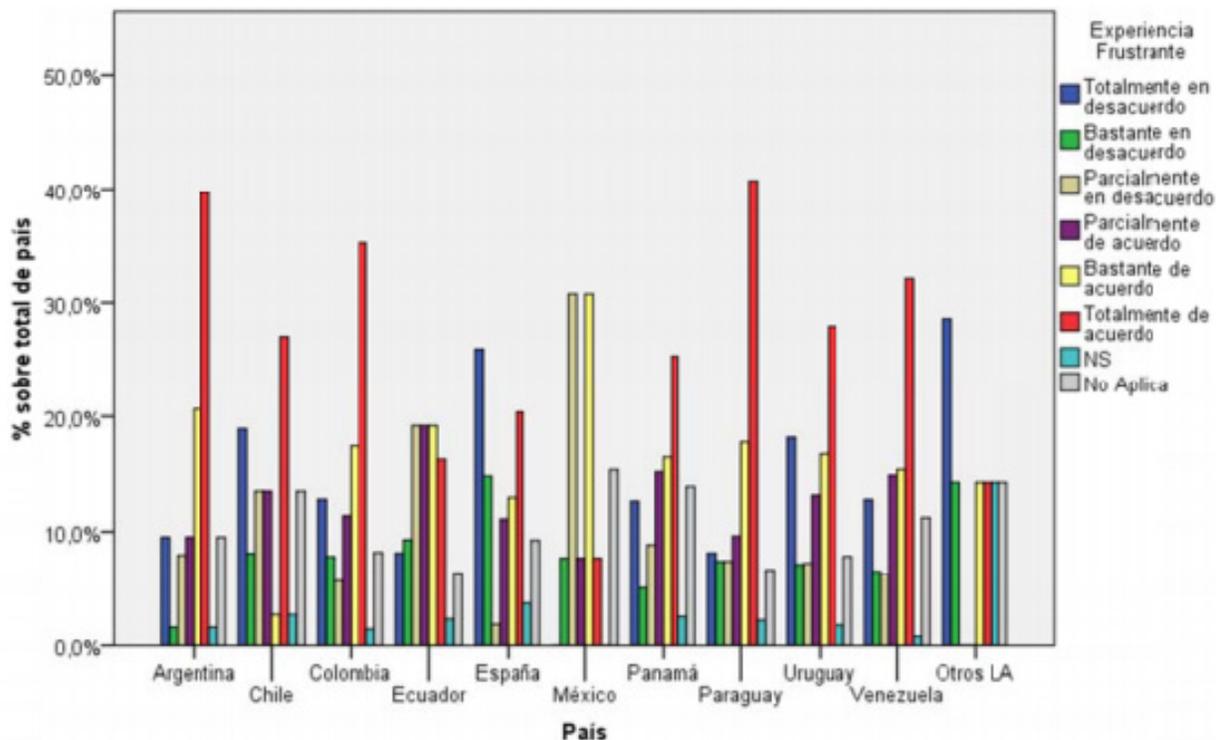
Tabla 32

Tomar la decisión de abandonar los estudios superiores resultó una experiencia frustrante:		Frecuencia	Porcentaje
Experiencia_Frustrante	Totalmente en desacuerdo	302	14,6%
	Bastante en desacuerdo	151	7,3%
	Parcialmente en desacuerdo	166	8,0%
	Parcialmente de acuerdo	276	13,4%
	Bastante de acuerdo	345	16,7%
	Totalmente de acuerdo	608	29,4%
	NS	36	1,7%
	No Aplica	182	8,8%
	Total	2066	100,0%



Analizando esta variable por país, se aprecia que la opción más elegida en la mayoría de los países es la de “totalmente de acuerdo”, es decir, los encuestados consideran que el abandono de estudios a supuesto una experiencia frustrante.

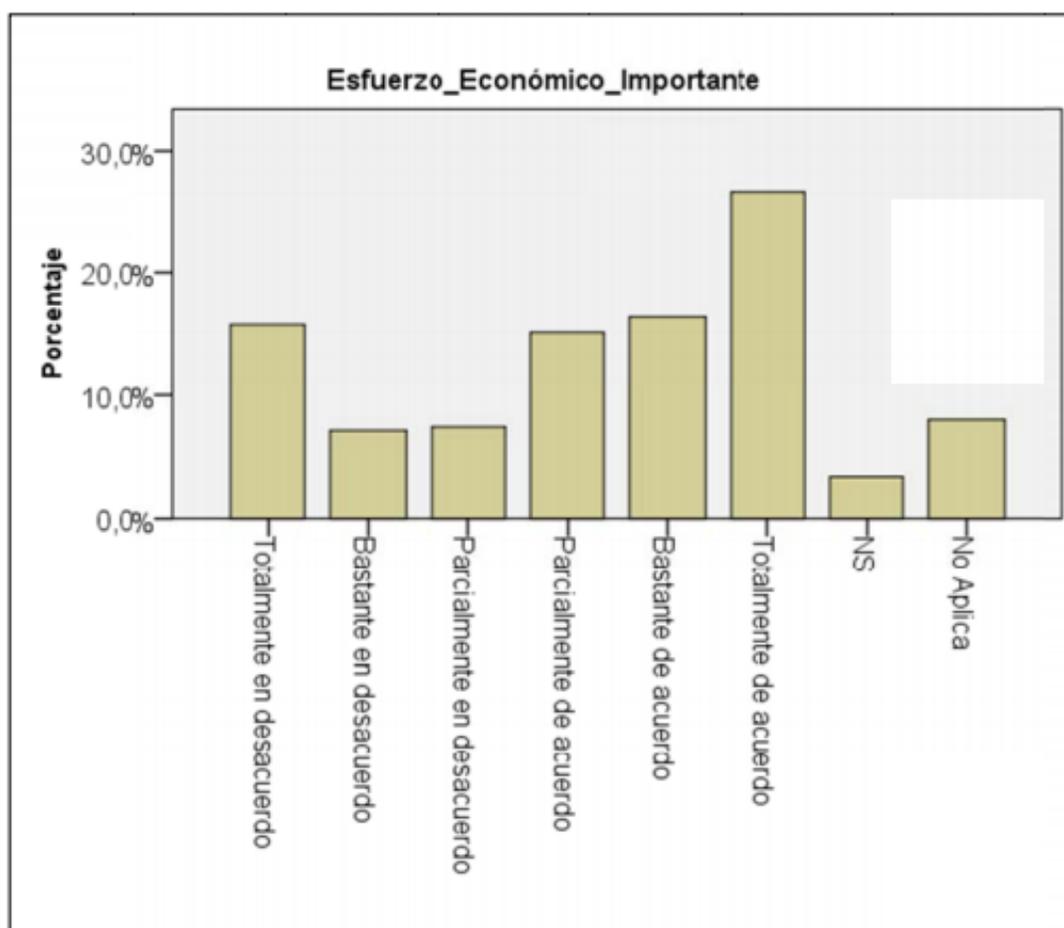
Sin embargo, en España y Otros LA, es mayortaria la opción que señala ausencia de frustración y en México las opciones de acuerdo y desacuerdo están igualadas.



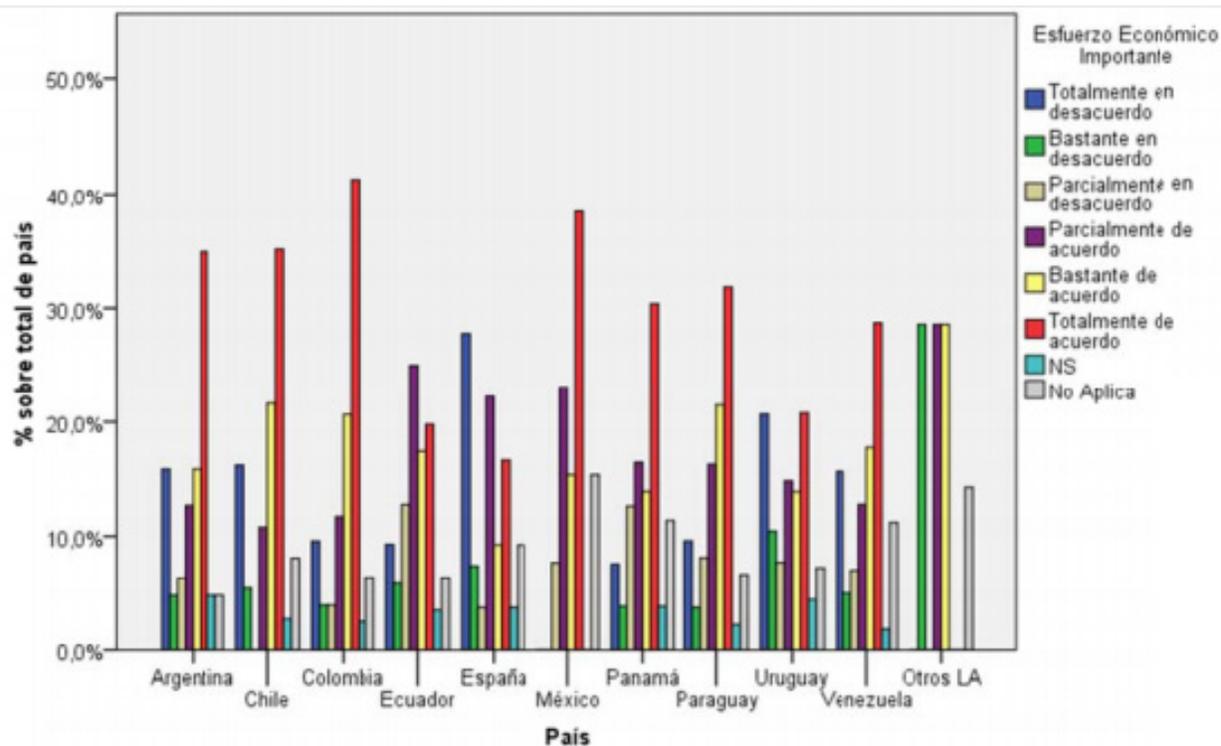
A la cuestión sobre si los esfuerzos económicos consecuencia del abandono fueron importantes para el encuestado y/o su familia, se obtiene que el 43,2% de los encuestados manifiesta estar “bastante o totalmente de acuerdo” en que los esfuerzos económicos asociados a la decisión del abandono de los estudios superiores fueron importantes, mientras el 22,9% declara estar “bastante o en total desacuerdo” con esa afirmación.

Tabla 33

Los esfuerzos económicos asociados a los estudios abandonados fueron importantes para la economía personal y/o familiar:		Frecuencia	Porcentaje
Esfuerzo_Económico_Importante	Totalmente en desacuerdo	327	15,8%
	Bastante en desacuerdo	147	7,1%
	Parcialmente en desacuerdo	153	7,4%
	Parcialmente de acuerdo	314	15,2%
	Bastante de acuerdo	340	16,5%
	Totalmente de acuerdo	551	26,7%
	NS	69	3,3%
	No Aplica	165	8,0%
Total		2066	100,0%



Analizando esta variable por país, se aprecia que en la mayoría de los casos los encuestados responden la opción “totalmente de acuerdo” cuando se pregunta sobre si el abandono ha supuesto un importante esfuerzo económico. Los que se inclinan por esta opción de forma destacada son Colombia, México, Chile y Argentina. Solo Ecuador, España y Oros LA no tienen esta opción como la más elegida. Acumulando los porcentajes de las tres opciones que evidencian acuerdo, todos los países coinciden en la respuesta mayoritaria



CONCLUSIONES

Los resultados de la encuesta de percepción social sobre la magnitud y relevancia del abandono de estudios superiores, las circunstancias en las que se produce, los factores asociados y las consecuencias que provoca en los afectados y en su entorno familiar, académico y social, no pretende más que ofrecer una visión múltiple, no especializada, de un problema que interesa a la población en general y que tiene implicaciones muy importantes, especialmente en las sociedades en desarrollo, como es el caso de muchos países de Latinoamérica.

La metodología utilizada en esta encuesta tiene grandes limitaciones, al no establecer un muestreo probabilístico que permita inferir conclusiones generales, aunque no por ello pierde su validez como instrumento para captar la opinión de ciertos sectores de la población, difícilmente accesibles por otros medios, sin emplear para ello recursos financieros y personales elevados.

Los resultados más relevantes que se pueden destacar del análisis de la encuesta son:

- El 31% de los encuestados abandonó estudios superiores en alguna ocasión. Sin embargo, más del 83% de ellos ha retomado estudios de nivel superior, cursando la misma u otra carrera, en la misma o en otra institución, en un período de tiempo más o menos largo.
- La decisión de abandonar estudios superiores deja mayoritariamente una sensación de frustración y supone un importante esfuerzo económico para los individuos y las familias afectadas. No obstante, los estudios que se abandonaron no son valorados como una pérdida completa, sino que se ven como útiles, tanto para el ejercicio profesional, como para la mejora de las capacidades de aprendizaje en el futuro.
- Los factores más influyentes en la decisión de abandono son:

problemas económicos para el desarrollo de los estudios
dificultad para compatibilizar estudio y trabajo
inadecuada orientación educativa y profesional al elegir la carrera
problemas personales y/o familiares (no económicos)
falta de motivación personal por los estudios
bajo rendimiento académico
falta de apoyo institucional
falta de conocimientos previos requeridos en los estudios superiores
inconformidad con el programa o plan de estudios

- La mitad de los encuestados opina que la magnitud del abandono es muy elevada, con tasas superiores al 30% en la práctica totalidad de los países. Asimismo, porcentajes en torno al 60% de las respuestas consideran que el abandono de estudios superiores es un problema de relevancia social, y que ni las instituciones educativas, ni las gubernamentales, lo toman en consideración para elaborar sus políticas relativas a la enseñanza superior.

En consecuencia, de la opinión pulsada en esta encuesta, se deduce que la sociedad, en general, considera que el abandono de estudios superiores es un indicador de la calidad de la educación superior de un país. Se considera, asimismo, que son posibles y necesarias ciertas intervenciones de las instituciones y autoridades responsables para instaurar políticas conducentes a la reducción de las tasas de abandono en la educación superior, mejorando con ello la correcta aplicación de los recursos públicos en beneficio de la calidad global de la educación superior. Entre ellas se señalan, por ejemplo, la oferta de apoyo económico a los estudiantes mediante becas y créditos; una adecuada orientación, tanto sobre las características y salidas profesionales de los estudios, como sobre las actitudes y aptitudes requeridas para seguirlos con éxito; y la flexibilización de los programas académicos, permitiendo horarios compatibles con la actividad laboral y un ritmo de seguimiento de los estudios adecuado a las circunstancias personales del alumno.

Julio 2013

Grupo de Trabajo Análisis - GUIA

CUESTIONARIO ONLINE

ENCUESTA UNIVERSIA Versión 28mayo

Título: Encuesta de percepción sobre el abandono en la Educación Superior

Página 1: Bloque I. Información general

Datos generales de identificación del perfil del encuestado

1. Género

Femenino

Masculino

2. Edad comprendida entre los años

- Menor de 20
- De 20 a 24
- De 25 a 30
- De 31 a 40
- Más de 40

3. País

4. La última institución universitaria/pre-universitaria en la que estudió (o estudia) es de naturaleza:

- Pública (Oficial)
- Privada (Particular)
- Otra

5. Últimos estudios ya completados o que realiza actualmente (señale la opción adecuada)

- Educación Superior
- Educación Secundaria
- Otros
- Sin estudios

6. Mi situación laboral actual es:

- En activo, en el ámbito docente
- En activo, en ámbito no docente
- No ha iniciado ningún trabajo anteriormente y no desarrolla actividad laboral en este momento
- Desempleado (en paro)
- Retirado (jubilado)
- Otra
- NS/NC

Página 2: Bloque II. Percepción sobre el abandono de estudios superiores

De acuerdo con su percepción del abandono de estudios superiores en su entorno, indique cuál de las opciones considera que se ajusta a la realidad de su país.

7. El porcentaje de estudiantes que abandonan los estudios superiores en su país es:

- <15%
- Entre el 15% y el 30%
- Entre el 30% y el 45%
- >45%

NS/NC

8. El abandono de los estudios superiores en su país es un problema de relevancia:

A nivel de la sociedad

Solo en el ámbito educativo

No se considera un problema de relevancia en ningún nivel de la sociedad

NS/NC

9. Respecto a las políticas de reducción del abandono de los estudios superiores en su país, y de acuerdo a la gravedad del problema, indique en la siguiente escala su valoración de las siguientes cuestiones.

- Las instituciones académicas toman en consideración el abandono al diseñar sus políticas

Totalmente en desacuerdo

Bastante en desacuerdo

Parcialmente en desacuerdo

Parcialmente de acuerdo

Bastante de acuerdo

Totalmente de acuerdo

NS/NC

- Las instituciones gubernamentales toman en consideración el abandono al diseñar sus políticas

Totalmente en desacuerdo

Bastante en desacuerdo

Parcialmente en desacuerdo

Parcialmente de acuerdo

Bastante de acuerdo

Totalmente de acuerdo

NS/NC

- Hay otros problemas más importantes en el ámbito educativo a los que se deben dedicar los recursos públicos

Totalmente en desacuerdo

Bastante en desacuerdo

Parcialmente en desacuerdo

Parcialmente de acuerdo

Bastante de acuerdo

Totalmente de acuerdo

NS/NC

10. ¿Abandonó estudios superiores en alguna ocasión? (Entienda por 'Abandono' el haber interrumpido unos estudios superiores que haya iniciado, de forma temporal por un período igual o superior a un año, o definitivamente).

Sí (Si responde SÍ a esta pregunta, por favor, continúe respondiendo todas la preguntas de la encuesta)
No (Si responde NO a esta pregunta, por favor, salte al BLOQUE III (página 4).)

Página 3: Para personas que abandonaron estudios superiores
Solo se contesta en caso de haber abandonado estudios superiores en alguna ocasión

11. Indique el tiempo aproximado que ha transcurrido desde que tomó la decisión de abandonar

Menos de 2 años
De 2 a 5 años
Más de 5 años
NS/NC

12. Decisiones posteriores al abandono

Continuar estudios superiores de forma inmediata (en un plazo inferior a un año)
Continuar estudios superiores tras un período superior a un año
No continuar estudios superiores
NS/NC

13. En caso de haber continuado estudios indique, por favor, si han sido:

Otra titulación (carrera), de la misma universidad o institución
Misma titulación (carrera), de otra universidad o institución
Otra titulación (carrera), de otra universidad o institución
Otra titulación de estudios no superiores
NS/NC

14. Con una perspectiva global, ¿en qué medida considera que la decisión de cambiar los estudios que cursaba fue una decisión acertada/equivocada?

Totalmente equivocada
Bastante equivocada
Ni acertada, ni equivocada
Bastante acertada
Totalmente acertada
NS/NC

15. Valore, con la perspectiva actual, la utilidad e impacto de la decisión de abandono de los estudios superiores.

Los estudios abandonados NO me aportaron conocimientos útiles y relevantes desde la perspectiva profesional

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo
Parcialmente en desacuerdo
Parcialmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo
NS/NC

Los estudios abandonados NO mejoraron mi capacidad para enfocar mis estudios futuros

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo
Parcialmente en desacuerdo
Parcialmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo
NS/NC

Tomar la decisión de abandonar los estudios superiores me resultó una experiencia frustrante

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo
Parcialmente en desacuerdo
Parcialmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo
NS/NC

Para mi economía (y la de mi familia) los esfuerzos económicos asociados a los estudios abandonados fueron importantes

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo
Parcialmente en desacuerdo
Parcialmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo
NS/NC

Página 4: Bloque III. Factores de abandono en la Educación Superior
Posibles factores que influyen en el abandono en la Educación Superior.

(Responden todos, tanto los que abandonaron estudios superiores en alguna ocasión, como los que no lo han hecho)

16. De acuerdo con su experiencia o percepción del problema del abandono de los estudios superiores, valore la influencia de cada uno de los factores siguientes, según la escala indicada.

Falta de motivación personal

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo
Parcialmente en desacuerdo
Parcialmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo
NS/NC

Dificultades económicas para los estudios

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo
Parcialmente en desacuerdo
Parcialmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo
NS/NC

Problemas familiares y/o personales no económicos (salud, responsabilidad en el sostenimiento familiar, etc.)

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo
Parcialmente en desacuerdo
Parcialmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo
NS/NC

Problemas relacionados con el entorno (culturales, de seguridad, etc.)

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo
Parcialmente en desacuerdo
Parcialmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo
NS/NC

Proyecto de vida distinto a la educación superior

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo
Parcialmente en desacuerdo
Parcialmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo
NS/NC

17. De acuerdo con su experiencia o percepción del problema del abandono de los estudios superiores, valore la influencia de cada uno de los factores siguientes, según la escala indicada.

Dificultad personal para compatibilizar horario estudio/trabajo

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo
Parcialmente en desacuerdo
Parcialmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo
NS/NC

Dificultad para la integración en el ambiente académico (sentimiento de comunidad, socialización, actividades extra-académicas, etc.)

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo
Parcialmente en desacuerdo
Parcialmente de acuerdo

Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo
NS/NC

Falta de conocimientos previos requeridos en los estudios superiores

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo
Parcialmente en desacuerdo
Parcialmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo
NS/NC

Dificultad para alcanzar el rendimiento académico esperado

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo
Parcialmente en desacuerdo
Parcialmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo
NS/NC

18. De acuerdo con su experiencia o percepción del problema del abandono de los estudios superiores, valore la influencia de cada uno de los factores siguientes, según la escala indicada.

Falta de adecuada orientación educativa y/o profesional para la elección de los estudios

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo
Parcialmente en desacuerdo
Parcialmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo
NS/NC

Inconformidad en el programa académico (Plan de estudios)

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo

Parcialmente en desacuerdo
Parcialmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo
NS/NC

Falta de apoyo institucional (servicios, bienestar, normativa, recursos, becas, etc.)

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo
Parcialmente en desacuerdo
Parcialmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo
NS/NC

Baja calidad de la enseñanza superior

Totalmente en desacuerdo
Bastante en desacuerdo
Parcialmente en desacuerdo
Parcialmente de acuerdo
Bastante de acuerdo
Totalmente de acuerdo
NS/NC

ENCUESTA INTERNACIONAL SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El abandono de los estudiantes es una de las áreas de mayor atención y más ampliamente analizadas en la Educación Superior. Estos estudios son sin embargo de ámbito local o regional, ya que hasta ahora no se había abordado un estudio de carácter internacional en el ámbito Latinoamericano utilizando unos mismos instrumentos y metodologías.

A esta riqueza geográfica se une un enfoque integrador del problema del abandono, al interrelacionar, por una parte, las circunstancias previas al abandono y los factores que lo motivan, y por otra, las diferentes situaciones posteriores que se esconden tras el término genérico de “abandono”. La situación del estudiante que abandona sus estudios iniciales pero continua en la educación superior es radicalmente diferente del que abandona el sistema educativo

CUESTIONARIOS ONLINE

Cuestionario Online España - [link al documento](#)

Cuestionario Online Latinoamérica - [link al documento](#)

Cuestionario Online en Portugués- [link al documento](#)

NORMAS DE APLICACIÓN

Coordinador:

Rosamaría Valle (Universidad Nacional Autónoma de México)

Comisión de Análisis

Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010/94

INTRODUCCIÓN

Una de las actividades del Proyecto Alfa GUIA es realizar una encuesta que tiene como objetivo identificar los factores asociados al abandono y las decisiones que toma el estudiante cuando abandona los estudios de educación superior en 21 instituciones, cinco de Europa y 16 de Latinoamérica, para lo cual elaboró un cuestionario denominado Encuesta sobre causas de abandono y decisiones del estudiante relativas al abandono de los estudios en educación superior.

El Manual para realizar la encuesta tiene dos objetivos: 1) establecer lineamientos generales

para favorecer que todas las instituciones recaben la información de manera uniforme y 2) ofrecer recomendaciones para registrar y organizar la información que se enviará al finalizar la encuesta a la Universidad Nacional de México (UNAM), responsable de realizar los análisis estadísticos de los datos.

Tiene como propósito orientar a las personas que participan en las instituciones de educación superior en la realización de la encuesta. Es importante seguir las instrucciones con el fin de asegurar un proceso homogéneo en la recolección de los datos y con ello su calidad.

Está organizado en dos apartados. En el primero, se describen los objetivos de la encuesta (cuestionario), su estructura y las características de la población objetivo; en el segundo se presenta el proceso de la realización de la encuesta dividido en tres etapas: planeación, aplicación de la encuesta o recolección de las respuestas de los encuestados y organización y envío de la información recabada. En la etapa de Planeación se muestran los insumos necesarios para llevar a cabo la siguiente etapa — información, recursos humanos, espacios, equipo y materiales—; en la etapa de aplicación de la encuesta se dan recomendaciones para recabar las respuestas de los encuestados por teléfono y en línea; por último, en la sección correspondiente a la tercera etapa se ofrecen sugerencias para organizar y enviar el archivo con la base de datos de la institución.

Se incluyen cuatro anexos: el primero es un esquema con la estructura del cuestionario, el segundo presenta una lista de verificación sobre las tareas principales de cada participante— antes, durante y después— de la encuesta, el tercero es un formato con la Hoja de bitácora para el seguimiento y el cuarto son recomendaciones para la llamada de invitación al estudiante que fue seleccionado para la encuesta.

1. Descripción de la “Encuesta sobre causas de abandono y decisiones del estudiante relativas al abandono de los estudios en educación superior”

La encuesta tiene el objetivo de identificar los factores asociados al abandono y las decisiones del estudiante relativas al abandono de estudios de la educación superior. Está dirigido a estudiantes de la generación 2009 que iniciaron por primera vez sus estudios de educación superior en el ciclo escolar 2009-10 en las instituciones que participan en la encuesta y que no se han matriculado en la misma carrera al año o período siguiente o posterior a su inscripción. Con el fin de disponer de un grupo control se encuestará también a estudiantes de la misma generación que continúan sus estudios en la misma carrera, a quienes se les denomina activos.

El cuestionario se divide en dos partes, una destinada a la institución y otra a los encuestados.

La primera comprende dos secciones, en una, se recaban cinco datos de identificación de la institución, y la otra denominada Bloque 0 consta de 14 preguntas (0.1 a 0.14).

La segunda parte, destinada a los encuestados comprende tres bloques con preguntas que pre-

sentan dos o más opciones de respuesta, de las cuales el encuestado puede elegir una o más.

El Bloque 1, denominado Preguntas generales contiene 34 preguntas (1.1 a 1.34).

El Bloque 2, al que se designa Preguntas de posicionamiento; comprende cinco (2.1 a 2.5) que permiten ubicar al encuestado en uno de los dos perfiles siguientes:

- **PERFIL C_ACTIVO:** el estudiante se encuentra activo (matriculado) en la misma carrera.
- **PERFIL A_ABANDONO:** el estudiante abandonó los estudios iniciados en 2009-10 .

El encuestado que se ubicó en el Perfil A_Abandono, debe responder a otras preguntas que permitirán determinar si pertenece a uno de los siguientes perfiles:

- **Perfil AMM_CAMBIO DE CARRERA:** el encuestado abandonó su carrera inicial por otra del mismo nivel en la misma institución.
- **Perfil AMO_CAMBIO IES:** el encuestado cursa una carrera en otra institución.
- **Perfil AI_CAMBIONIVEL:** el encuestado abandonó los estudios superiores y pasó a otros estudios de nivel menor.
- **Perfil AE_ABANDONOESTUDIOS:** abandonó toda clase de estudios.

El Bloque 3 denominado Preguntas por perfil, como su nombre lo indica, comprende preguntas específicas para cada uno de los perfiles anteriores. Están numeradas con la siguiente lógica: inician con el código del perfil, le sigue el número del bloque —3— y el número de la pregunta que le corresponde en este perfil. Por ejemplo, a la primera pregunta del perfil que abandonó los estudios, del bloque tres se le designa AE3.1.

El Bloque 3 inicia con las dos preguntas del Perfil C_ACTIVO (C3.1 y C3.2) que deben contestar los encuestados que respondieron Sí a la pregunta 2.1 del Bloque 2. Aquí termina el cuestionario para las personas con este perfil.

El Perfil A_ABANDONO tiene sólo una pregunta (A.3.1) que deben contestar los encuestados que respondieron No a la pregunta 2.1 del Bloque 2. Tiene como propósito verificar en qué curso académico abandonó los estudios porque este dato lo debe haber registrado la institución en la primera parte del cuestionario.

El Perfil AMM_CAMBIO DE CARRERA comprende cuatro preguntas (AMM3.1, AMM3.2, AMM3.3 y AMM3.4) dirigidas a los encuestados que cambiaron de carrera en la misma institución y que respondieron Sí a la pregunta 2.2 del Bloque 2. Aquí termina el cuestionario para

las personas con este perfil.

El Perfil AMO_CAMBIO IES consta de cinco preguntas (AMO3.1, AMO3.2, AMO3.3, AMO3.4 y AMO3.5) destinadas a los encuestados cambiaron de institución y que contestaron Sí a la pregunta 2.3 del Bloque 2. Aquí termina el cuestionario para las personas con este perfil.

El Perfil AI_CAMBIONIVEL comprende cuatro preguntas (AI3.1, AI3.2, AI3.3 y AI3.4) para los encuestados que respondieron Sí a la pregunta 2.3 del bloque 2. Aquí termina el cuestionario para las personas con este perfil.

2. Desarrollo de la encuesta

Este proceso se divide en tres etapas: Planeación, Aplicación (recolección de las respuestas de los encuestados al cuestionario) y Organización y envío de la información recabada. Todas las IES participantes deberán asegurar que las actividades que se realicen en cada una de estas etapas se lleven a cabo de manera que se pueda garantizar la precisión de los datos y el mayor índice de respuesta posible.

2.1 Planeación

En la etapa de planeación se deben preparar las condiciones necesarias para realizar con éxito la siguiente etapa. Se debe decidir la modalidad que se empleará para recabar las respuestas de los encuestados.

Si es una empresa la que llevará a cabo la encuesta, la institución deberá asegurar que la información se registre en una base de datos con la misma estructura y con las mismas claves consideradas en la base de datos y en el libro de códigos que la UNAM diseñó para este propósito, y que el Grupo Análisis enviará a cada institución.

Si la institución asume la responsabilidad de realizar la encuesta, debe decidir si la hará por teléfono, en línea o si utilizará ambos medios. Si decide esto último se recomienda que programe hacerla por medio del teléfono en primer lugar, debido a que se sabe que es el medio más efectivo, y que capacite a los encuestadores para que registren las respuestas en la versión en línea que la UNAM enviará a las instituciones, ya que así las respuestas se registran instantáneamente en una base de datos igual a la diseñada por la UNAM. Por supuesto, si la institución ya dispone de otro medio para hacer la encuesta en línea puede hacerlo, pero debe asegurarse de que las respuestas se registren en una base de datos con la misma estructura y claves que se encuentran en la estructura y libro de códigos que diseñó la UNAM.

Una vez determinado que la institución realizará el levantamiento de datos debe preparar los insumos necesarios —información, recursos humanos, espacios, equipo y otros materiales— para este propósito.

2.1.1 Información

- a) El cuestionario o encuesta en PDF de la versión Latinoamericana, de España o de Portugal, según sea el caso (lo envía el Grupo Análisis).
- b) El libro de códigos del cuestionario (lo envía la UNAM).
- c) El tamaño de la muestra de alumnos activos y de los que han abandonado los estudios, distribuido por área de conocimiento (lo envía la UNAM).
- d) El listado del número de estudiantes que participan en la muestra. Cuando el responsable institucional de coordinar la encuesta reciba el tamaño de la muestra de su institución debe seleccionar aleatoriamente a los estudiantes que participarán en el grupo control y a los del grupo de abandono.
- e) El listado de 1000 claves de identificación que se utilizarán como “llave maestra”, que consta de las letras mayúsculas iniciales de su institución y cuatro números que generó la UNAM de manera aleatoria (la envía la UNAM). El número de claves excede al que necesita la institución por lo que se recomienda que utilice los necesarios, según el número de encuestados que forman parte de su muestra, siguiendo el orden consecutivo que está en la lista.
- f) La estructura de la “base de datos integrada” en la que quedarán registrados: la clave maestra asignada a cada alumno, los datos institucionales, la información correspondiente al Bloque 0 y las respuestas de los encuestados a los bloques 1, 2 y 3 (diseñada por la UNAM y que envía el Grupo Análisis).

Una vez identificados cuántos y quiénes participan por área de conocimiento, la institución, si desea recabar simultáneamente los datos institucionales y las respuestas a los encuestados, puede crear dos bases de datos que tengan la estructura de la base de datos que envió la UNAM (o dividir ésta en dos), una denominada “Base de datos institucional” en la que se registrarán los datos que proporciona la institución y otra designada como “Base de datos del encuestado” para el registro de respuestas del encuestado. En cada una es indispensable registrar la Clave maestra del encuestado que permitirá integrar posteriormente ambas bases sin error.

Se recomienda añadir a la base de datos institucional la información para localización del estudiante; nombre, apellido paterno, apellido materno, teléfono (s), correo electrónico, y su estatus (C) si es activo o (A) si abandonó los estudios iniciados en 2009-10. Con estos datos se generará el Directorio que se describe más adelante.

g) La dirección electrónica de la aplicación LimeSurvey con la versión Latinoamericana del cuestionario y las instrucciones para realizar la encuesta en su institución (las envía la UNAM).

Recursos humanos

La planeación de los recursos humanos necesarios es indispensable para el éxito de la encuesta. Una vez que la institución conozca el tamaño de su muestra, debe determinar el número de encuestadores que necesitará, considerando el número de encuestas que debe hacer por semana, de acuerdo con el tiempo de que dispone para terminar el proceso. Además de este personal necesita por lo menos tres personas más: una responsable de coordinar todo el proceso a partir de la planeación, otra que debe supervisar puntualmente que se lleve a cabo de manera correcta el levantamiento de la encuesta, otra con conocimientos de informática que deberá encargarse de la administración de la encuesta en línea y del manejo de las bases de datos.

- a) El Responsable institucional de coordinar la encuesta debe garantizar que las actividades que forman parte de las etapas de planeación y desarrollo de la encuesta y la de organización y envío de los datos se cumplan con la mayor precisión posible, y que los insumos necesarios estén disponibles cuando se necesiten, así como resolver problemas. Se anexa lista de cotejo o verificación.
- b) El Supervisor debe participar en la capacitación de los encuestadores, realizar un seguimiento puntual del proceso de recolección de las respuestas de los encuestados, tomar decisiones que hagan más eficiente la recolección de información, resolver dudas, registrar avances, mantener una comunicación permanente con el Responsable institucional de coordinar la encuesta y con el Administrador de la aplicación LimeSurvey u otra que utilice la institución, si es el caso.
- c) El Administrador de la plataforma en la que se realiza la encuesta en línea es el responsable de asegurar una buena conectividad a internet, un buen funcionamiento del equipo de cómputo y de la aplicación LimeSurvey, resolver dudas de los encuestadores y de informar al supervisor sobre los avances del día y los incidentes que se hayan presentado.
- d) El Encuestador es la persona o personas designadas por la institución para recabar las respuestas de los estudiantes que forman parte de la muestra, para lo cual deben haber sido capacitados previamente. Los encuestadores deben conocer a fondo el cuestionario, el tiempo requerido para contestarlo, cómo contestarlo en la aplicación LimeSurvey o en otra si así lo decidió la institución, las preguntas destinadas a cada perfil determinado de estudiantes, y las que requieren “pasar” a una determinada pregunta o que necesitan instrucciones especiales. Los encuestadores tienen las siguientes responsabilidades: organizar número y horario de llamadas telefónicas por día; motivar al estudiante

contactado para que participe en la encuesta; registrar las respuestas en la versión en línea cuando sea ésta la modalidad (o aún cuando se haya elegido que se conteste por teléfono el encuestador puede registrar las respuestas en línea); llevar un registro cotidiano y sistemático en la Hoja de bitácora; realizar el número de intentos necesarios para tener el mayor índice de respuesta posible.

Espacios, equipo y materiales

Si la institución asume la responsabilidad de realizar la encuesta debe disponer de los espacios necesarios para ubicar a los encuestadores en lugares específicos con el equipo necesario. Sin embargo, si se logra una buena supervisión éstos puede realizar el trabajo en su casa.

Cada encuestador requiere una PC o laptop, un teléfono (fijo o móvil con prepago) y los materiales que se mencionan a continuación.

- a) Directorio de participantes: El Supervisor debe entregar a cada encuestador, un directorio con los datos de los encuestados que se le asignaron, de los cuales, son indispensables la Clave maestra, el nombre y apellidos, el número de teléfono y la dirección electrónica. El encuestador debe utilizar este directorio como un medio para registrar el seguimiento de sus contactos telefónicos.
- b) Hoja de bitácora: El supervisor debe entregar a cada encuestador las Hojas de bitácora necesarias para registrar los avances e incidencias del día, por semana, a partir del momento en que se inicia la localización de los encuestados: número de encuestados localizados con éxito, número de encuestados sin localizar, número de encuestados que se negaron a participar, número de encuestas registradas en línea vía telefónica y número de encuestas contestadas en línea (se anexa Hoja para la bitácora).
- c) Texto de invitación: Se sugiere que el encuestador disponga de un texto breve mediante el cual informe al encuestado sobre el objetivo de la encuesta, en qué consiste, la importancia de su participación y el tiempo que requerirá para contestar las preguntas (se anexa un modelo de texto).

2.2 Aplicación de la encuesta

En esta etapa los encuestadores recaban las respuestas de los encuestados. Si la institución optó por encargársela a una empresa debe solicitarle que registre las respuestas en una base de datos que tenga la Clave maestra asignada al estudiante, la misma estructura de la base que envió la UNAM, y que utilice las claves indicadas en el libro de códigos que también envió la UNAM.

Si la institución asumió la responsabilidad de realizar la encuesta sólo por vía telefónica, el encuestador puede registrar las respuestas del encuestado en la aplicación LimeSurvey. Para ingresar a la encuesta en línea debe utilizar la Clave maestra asignada al estudiante. Si eligió otro medio de registro (otra plataforma, en papel) debe registrar las respuestas utilizando las mismas claves indicadas en el libro de códigos que también envió la UNAM y “vaciarlas” después en una base de datos con la misma estructura de la base que envió la UNAM, asegurando que cada encuestado quede identificado con la Clave maestra.

Si la institución decidió hacer la encuesta en línea se recomienda que el primer contacto sea por teléfono e intente que el estudiante conteste la encuesta en ese momento. Si el estudiante contactado por teléfono se rehúsa a contestar la encuesta por esta vía se le invita a hacerlo en línea, para lo cual se debe verificar su dirección de correo electrónico para enviarle la información necesaria (vínculo y Clave maestra). En cualquier caso, el encuestador debe llevar un registro preciso de las personas que han contestado la encuesta en la Hoja de bitácora y en el Directorio.

Es importante que informe al encuestado que si transcurre una hora sin que registre alguna pregunta el sistema se desactiva y deberá empezar de nuevo a contestar la encuesta para lo cual tiene que ingresar otra vez su Clave maestra.

En la capacitación de los encuestadores debe entregárseles el texto breve que haya diseñado la institución para hacer la invitación a los estudiantes a participar en la encuesta.

2.3 Organización y envío de la información recabada

En esta etapa el Responsable de coordinar la encuesta en la institución realiza tareas fundamentales para el análisis estadístico de los datos.

Una vez finalizada la etapa de levantamiento de la encuesta —si la institución había decidido recabar la información institucional y la de los encuestados simultáneamente debió haber creado dos bases de datos, la Base de datos institucional y la Base de datos del encuestado, para lo cual dividió en dos partes la que recibió de la UNAM—, es el momento de integrar las dos bases en una sola que denominamos Base de datos integrada.

Es importante recordar que la Clave maestra que se asignó a cada estudiante de la muestra es la llave para integrar las dos bases. Si para aplicar la encuesta en línea la institución utilizó la aplicación LimeSurvey, desde aquí podrá exportar la base de datos de la aplicación a un archivo en Excel, siguiendo las instrucciones que recibió de la UNAM. Esta base de datos debe integrarse a la que contiene la información institucional.

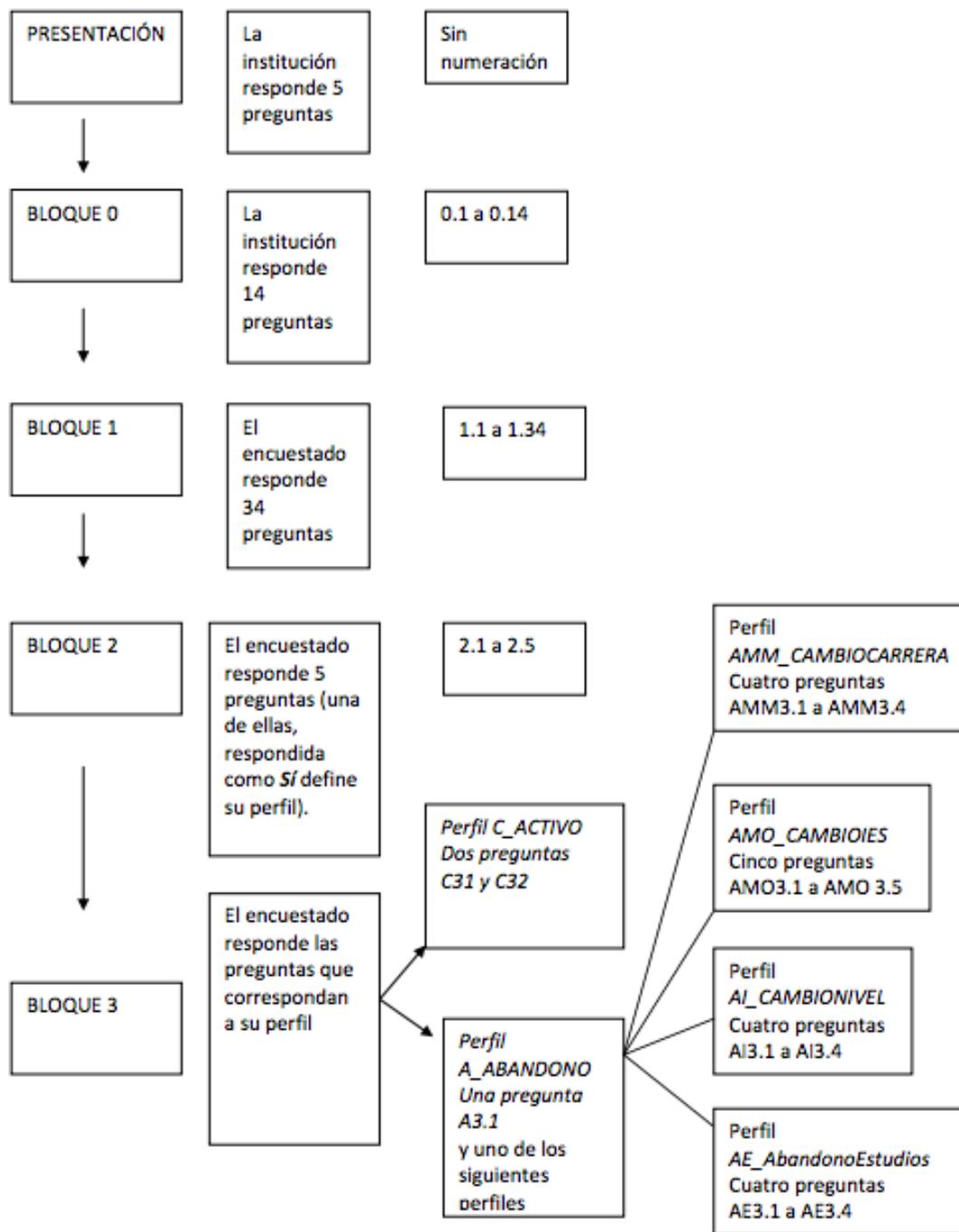
Antes de enviar el archivo en Excel con la base de datos integrada es necesario que el Responsable de coordinar la encuesta en la institución verifique que los datos estén completos

a) Datos del envío

El archivo en Excel en el que se encuentran tanto los datos institucionales como las respuestas de los encuestados debe nombrarse de la siguiente manera: las siglas de su institución, seguidas de las palabras baseintegrada (sin espacios) y la fecha de envío: mes con dos dígitos y día de entrega con dos dígitos, como se muestra en el siguiente ejemplo: UNAMbaseintegrada0530.

El archivo se envía al correo de Rosamaría Valle (rosam@unam.mx), con copia al correo de la Secretaría ALFA GUIA (alfaguia@sec.upm.es)

Esquema de la estructura del cuestionario



Lista de cotejo de las tareas de los participantes

Durante el levantamiento de datos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Organiza el número de llamadas que debe hacer cada día. <input type="radio"/> Contacta a los estudiantes seleccionados para contestar la encuesta. <input type="radio"/> Invita a los estudiantes a participar en la encuesta. <input type="radio"/> Utiliza el texto creado en su institución para invitar al estudiante a participar. <input type="radio"/> Motiva al estudiante contactado para que conteste la encuesta. <input type="radio"/> Hace las preguntas siguiendo el orden del cuestionario. <input type="radio"/> Registra las respuestas en la aplicación <i>LimeSurvey</i> o en el lugar establecido para ello. <input type="radio"/> Guarda la información <input type="radio"/> Realiza el número de intentos necesarios para localizar al estudiante encuestado. <input type="radio"/> Lleva el registro sistemático de su avance en la Hoja bitácora. <input type="radio"/> <i>En caso de que el estudiante contactado solo quiera responder en línea:</i> Da instrucciones para que tenga acceso a la encuesta en línea <input type="radio"/> Proporciona a los encuestados su "clave maestra". <input type="radio"/> Se asegura de dar seguimiento a estos casos. <input type="radio"/> Consulta dudas al supervisor de la aplicación. <input type="radio"/> Anota las incidencias del día en una bitácora.
Después del levantamiento de datos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Mantiene confidencialidad sobre las respuestas recolectadas. <input type="radio"/> Reúne los materiales que se le soliciten. <input type="radio"/> Conformar un expediente con los instrumentos y evidencias de los procedimientos realizados.

El administrador de la aplicación informática

Si la IE se hace cargo del levantamiento de datos (respuestas):

Etapa	Tareas
Antes del levantamiento de datos	<ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Prepara la conectividad a la red (Internet).<input type="radio"/> Recibe las instrucciones de la UNAM para instalar la aplicación informática <i>LimeSurvey</i> en un servidor de su institución, importar la encuesta, activarla y recuperar la base de datos.<input type="radio"/> Instala la aplicación informática <i>LimeSurvey</i> u otra seleccionada por el responsable institucional.<input type="radio"/> Se asegura de que los equipos funcionan (realiza pruebas).<input type="radio"/> Instruye a los encuestadores para usar la encuesta en línea.<input type="radio"/> Entrega a los encuestadores la dirección electrónica (URL) de la encuesta que corresponda a su institución.<input type="radio"/> Revisa que los encuestadores tengan acceso a la encuesta en línea.
Durante el levantamiento de datos	<ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Atiende dudas de los encuestadores sobre cuestiones técnicas para uso de equipos, el programa o la conectividad.<input type="radio"/> Resuelve problemas operativos relacionados con equipo y conectividad.<input type="radio"/> Resuelve vía virtual las dudas que tengan los encuestados (en caso de que ellos respondan en línea).<input type="radio"/> Entrega diariamente al supervisor, la relación de encuestas que se registraron completas.
Después del levantamiento de datos	<ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Conformar el expediente de evidencias que requiera el responsable institucional.<input type="radio"/> Resguarda el archivo con los datos de la encuesta durante el tiempo que determine el <i>Responsable institucional</i>.

El encuestador

Etapa	Tareas
Antes del levantamiento de datos	<ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Asiste a la capacitación.<input type="radio"/> Recibe los materiales.<input type="radio"/> Consulta el Manual del encuestador<input type="radio"/> Consulta dudas.<input type="radio"/> Conoce la población objetivo (perfiles de los estudiantes que serán encuestados)<input type="radio"/> Conoce las rutas/itinerarios.<input type="radio"/> Conoce las instrucciones.<input type="radio"/> Sabe qué instrucción dar en preguntas críticas (las que tienen pesos).<input type="radio"/> Conoce el tiempo requerido para contestar la encuesta<input type="radio"/> Conoce el directorio de los estudiantes que deberá llamar.<input type="radio"/> Sabe usar el directorio como herramienta de trabajo y seguimiento.

El supervisor

Etapa	Tareas
Antes del levantamiento de datos	<ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Hace una lista con los estudiantes de cada área de conocimiento (UNESCO) que serán encuestados.<input type="radio"/> Define cuántos encuestadores se requieren para cubrir la población que será encuestada en cada área de conocimiento.<input type="radio"/> Asigna a los encuestadores sus responsabilidades.<input type="radio"/> Prepara la capacitación de los encuestadores<input type="radio"/> Capacita a los encuestadores.<input type="radio"/> Distribuye materiales que requiere el encuestador (lista de estudiantes, directorio, bitácoras, recomendaciones para la llamada).<input type="radio"/> Verifica que los encuestadores cuenten cada día con el espacio, equipos y el software correspondiente.<input type="radio"/> Hace seguimiento de las tareas que realizan el administrador de la aplicación informática y los encuestadores para iniciar el levantamiento de datos.
Durante el levantamiento de datos	<ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Verifica que los encuestadores establecen comunicación efectiva con los encuestados.<input type="radio"/> Asegura que el mensaje que usan los encuestadores es el que se indicó en la capacitación.<input type="radio"/> Asegura que la captura de información se realiza en los formatos establecidos para el Proyecto.<input type="radio"/> Resuelve problemas operativos que se pueden presentar durante la encuesta.<input type="radio"/> Controla la confidencialidad en el manejo de información recolectada.<input type="radio"/> Da seguimiento a los cuestionarios respondidos cada día (Ver Hoja de bitácora).<input type="radio"/> Revisa que la información esté completa y corresponda a los campos solicitados.<input type="radio"/> Resguarda la información.<input type="radio"/> Registra el total y el porcentaje de encuestas asignadas diariamente.<input type="radio"/> Registra y describe los errores diarios producidos por parte de los encuestadores en la captura de la información.<input type="radio"/> Registra el número de llamadas que se deben hacer antes de obtener la respuesta a una encuesta.<input type="radio"/> Mide el desempeño de los encuestadores por área de conocimiento; para ello registra tiempo y cantidad de encuestas realizadas y registradas.<input type="radio"/> Informa al responsable institucional los avances logrados cada día.
Después del levantamiento de datos	<ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Entrega la información solicitada en el formato y orden establecidos para ello.<input type="radio"/> Conformar el expediente con las evidencias del proceso.

Lista de cotejo de las tareas de los participantes

El responsable institucional de coordinar la encuesta

Etapa	Tareas
Antes del levantamiento de datos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Determina la modalidad: telefónica, en línea o ambas. <input type="radio"/> Decide quién realizará el levantamiento de datos: una empresa especializada o personal de la institución. <input type="radio"/> En caso de que la institución se encargue del levantamiento de datos, decide si utilizará la aplicación informática <i>LimeSurvey</i> u otra equivalente. <input type="radio"/> Define el número de encuestadores que se requieren. <input type="radio"/> Designa al supervisor, al administrador de la aplicación informática y a los encuestadores. <input type="radio"/> Recibe y revisa la información de que dispone para iniciar el proceso (cuestionario, libro de códigos, estructura de la base, lista de <i>Clave maestra</i>, instrucciones para usar la aplicación informática, entre otros). <input type="radio"/> Selecciona de forma aleatoria a los estudiantes por área de conocimiento (UNESCO) que participarán en la muestra. <input type="radio"/> Verifica que la IES cuenta con la información de los estudiantes seleccionados. <input type="radio"/> Determina cuántos encuestadores requiere, si fuera el caso. <input type="radio"/> Elabora un plan de actividades con fechas y resultados esperados por día y semana. <input type="radio"/> Construye la base de datos denominada "<i>Base institucional</i>". <input type="radio"/> Conformar el Directorio de estudiantes que serán encuestados. <input type="radio"/> Asigna responsabilidades a los encuestadores si fuera el caso. <input type="radio"/> Prepara la base de datos denominada "<i>Base de datos del encuestado</i>". <input type="radio"/> Asegura que existan las condiciones necesarias para el levantamiento de datos (espacios, equipos, <i>software</i>, <i>papelaría</i>). <input type="radio"/> Capacita a los aplicadores en sesión presencial y entrega los materiales.
Durante el levantamiento de datos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Controla que la información se registre en la aplicación informática <i>LimeSurvey</i> u otra. <input type="radio"/> Hace seguimiento de los avances de cada día. <input type="radio"/> Verifica que la información se resguarde. <input type="radio"/> Resuelve problemas que pongan en riesgo la precisión de la información. <input type="radio"/> Verifica que el proceso se desarrolle según lo planeado y con los criterios establecidos para el registro, organización y cuidado de la información. <input type="radio"/> Informa al <i>Comité de Análisis</i> y al <i>Comité de Dirección</i> del Proyecto los avances semanales con base al formato de seguimiento.
Después del levantamiento de datos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Resguarda las evidencias del proceso y la información recolectada. <input type="radio"/> Prepara la versión final de la <i>base de datos integrada en Excel</i>. <input type="radio"/> Resguarda en su institución una copia de la base de datos integrada. <input type="radio"/> Asigna el nombre al archivo. <input type="radio"/> Realiza el envío del archivo y confirma la recepción del mismo.

Hoja de bitácora

Bitácora correspondiente a la semana del ____ al ____ de _____ de 2013

Institución:

Nombre del supervisor:

Nombre del encuestador:

Indicador	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5
Número de encuestados localizados con éxito					
Número de encuestados sin localizar					
Número de encuestados que se negaron a participar					
Número de encuestas registradas por el encuestador vía telefónica					
Número de encuestas registradas en línea por el encuestado					
Preguntas que hacen los encuestados					
Incidencias					

VoBo

Supervisor

Recomendaciones para hacer la llamada de invitación a responder la encuesta

Cada institución deberá adaptar este mensaje a las características de lenguaje y contexto. Lo importante es que al menos contenga cuatro elementos: presentación del encuestador, propósito de la llamada, palabras que impulsen al encuestado a participar, verificación de datos y un teléfono del contacto institucional.

Presentación

Presentación del encuestador: nombre y propósito de la llamada (se sugiere aplicar la encuesta al momento de contactar al egresado).

Ejemplo:

“Buenas tardes, mi nombre es Rosa Martínez y le hablo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El propósito de mi llamada es informarle que ha sido seleccionado para participar en una encuesta internacional que nuestra institución realiza con otras instituciones 16 de Latinoamérica y 4 de Europa, por lo que le solicito unos minutos de su atención...”

Motivación para que participe

Si algún estudiante no quiere participar se sugiere explicarle la importancia de su colaboración para el diseño de políticas y estrategias que incrementen la terminación de los estudios de educación superior, si su decisión es no hacerlo se debe respetar su deseo anotando en la bitácora este hecho, así como el motivo que proporcione el egresado para no participar.

Verificación de datos

Es conveniente preguntar al encuestado si sus datos son correctos por si fuera necesario establecer nuevamente contacto telefónico o enviar los datos de la encuesta para que el estudiante la responda en línea.

Verificación de datos: se le pregunta al egresado si sus datos son los correctos.

“Su nombre completo es..., su teléfono..., correo electrónico..., ¿me puede proporcionar un teléfono alternativo donde lo pueda localizar en caso que sea necesario?”

Datos del contacto institucional

Se le proporciona el teléfono del supervisor o del responsable institucional de la encuesta en caso de tener alguna duda sobre la resolución del cuestionario y se agradece su colaboración.

RED DE MENTORÍA EN LATINOAMÉRICA

La mentoría entre iguales es una estrategia de orientación estudiantil en la que alumnos de últimos cursos, más experimentados, ayudan a los alumnos de nuevo ingreso a adaptarse más rápidamente a la Universidad, bajo la supervisión de un profesor tutor con el fin de reducir el abandono.

Los proyectos de mentorías que se llevan a cabo en Universidades desarrollan un programa de orientación y ayuda a alumnos de nuevo ingreso para su permanencia y éxito en los estudios, ofreciéndoles un proceso de acogida que facilite su socialización, y se centre en aspectos académicos, sociales y administrativos.

El Proyecto GUIA impartió en 2012 un taller a 28 profesores y responsables de gestión de 13 Instituciones de 11 países y dado su enorme éxito en 2013 se han impartido dos nuevos talleres, en los que participaron 52 nuevos profesores de 31 Instituciones de 13 países, y se está organizando un tercero previsto para septiembre del presente año 2013.

INFORME DE LOS TALLERES IMPARTIDOS SOBRE “IM-PLANTACIÓN A LOS PROGRAMAS DE MENTORÍAS EN LA UNIVERSIDAD”: TALLER 2012 Y TALLERES 2013

Coordinadoras:

María Ester González (Responsable Secretaría del Taller 2012)

Lorena Delgado Reverón (Responsable Secretaría de Talleres 2013)

Universidad Politécnica de Madrid

Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010/94

Talleres impartidos por:

Carmen Sánchez - Universidad Politécnica de Madrid

Ana Calles - Universidad Complutense de Madrid

Miguel Alonso - Universidad Complutense de Madrid

1. DESCRIPCIÓN DEL TALLER

1.1. OBJETIVO GENERAL DEL TALLER

El Plan Operativo Anual del Proyecto GUIA del año 2012, recogía en su actividad 2.4.5, la impartición de un taller online sobre “Mentorías”, de acuerdo con lo descrito en el Anexo I “Descripción de la Acción” en su apartado 1.7.2 Incremento de la eficacia y eficiencia de los esfuerzos e inversiones realizadas para mejorar la permanencia de los estudiantes - Sistema de Mentorías. Igualmente, el Plan Operativo Anual del año 2013, recogía en

su actividad 2.1. la impartición de un taller de “Mentorías” a profesores de Universidad.

La mentoría entre iguales es una estrategia de orientación en la que alumnos de últimos cursos, más experimentados, ayudan a los alumnos de nuevo ingreso a adaptarse más rápidamente a la Universidad, bajo la supervisión de un profesor tutor con el fin de reducir el abandono.

Los proyectos de mentorías que se llevan a cabo en Universidades suelen desarrollar un programa de orientación y ayuda a alumnos de nuevo ingreso para su permanencia y éxito en los estudios, ofreciéndoles un proceso de acogida que facilite su socialización, y se centre en aspectos académicos, sociales y administrativos. Una adecuada socialización es clave de cara a la consecución de un desarrollo de carreras exitoso dentro de entornos académicos superiores.

El objeto de los programas de mentoría está en los alumnos de nuevo ingreso, pero también permiten a alumnos mentores desarrollar competencias que posteriormente les serán muy útiles cuando se incorporen al mundo laboral. A su vez, la universidad se beneficia de los resultados positivos que ofrece el programa, como la disminución de la tasa de abandono, el mayor sentimiento de comunidad, el mayor compromiso de sus estudiantes o el incremento del rendimiento académico.

Para la implantación de programas de mentoría en la universidad es imprescindible formar previamente a los coordinadores de los distintos planes de mentoría de cada centro de estudios, ya que son los verdaderos responsables de la marcha de los mismos. Esta propuesta de taller de formación responde a esa necesidad.

El objetivo general que se persigue es dotar a los coordinadores de los conocimientos necesarios para diseñar programas de mentoría de acuerdo a las necesidades concretas de su universidad.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para la consecución de dicho objetivo, se desean alcanzar también los que aparecen a continuación, y que se caracterizan por ser más específicos. Los participantes:

- Conocerán el concepto de mentoring y sus antecedentes.
- Aprenderán las funciones, tipos y fases del mentoring.
- Describirán las características necesarias para asumir los distintos roles de los programas de mentoría
- Conocerán las características principales de los programas de mentoría en la universidad.
- Trabajarán en la Evaluación de las necesidades, el Diseño y Planificación , de un programa de mentoría en su universidad.

1.3. DURACIÓN Y METODOLOGÍA

La duración del taller ha sido de 30 horas de trabajo alumno de las cuales, tres horas están destinadas a sesiones de videoconferencia .

El curso se desarrolla en su modalidad a distancia (e-Learning). Se ha utilizado una Plataforma de Tele-enseñanza basada en Moodle. (El taller ha ofrecido un breve tutorial a las personas que no estén familiarizadas con Moodle)

La metodología utilizada ha potenciado la reflexión de los participantes sobre los temas que se abordan, así como su implicación activa en las distintas actividades que se han realizado. Se ha tutorizado en base a los puntos esenciales, aquellos que propiciaban la reflexión de grupo y la búsqueda de soluciones de implantación de programas de mentoría.

Se han potenciado especialmente los foros y se han realizado reuniones vía videoconferencia por “Flashmeeting” o “videoconferencia de sala”, según las disponibilidades de los inscritos. Una primera sesión de videoconferencia para presentar el curso y los participantes y dos sesiones de trabajo, una por semana. La utilización de las nuevas tecnologías ha permitido al alumno seguir el proceso formativo de un modo activo y práctico, de tal forma que se ha facilitado la transferencia de aprendizajes.

Con este fin, los alumnos han realizado de forma grupal un proyecto final para la evaluación de los aprendizajes adquiridos. Además, este trabajo ha servido como punto de partida para la implantación de un programa de mentoría en su Centro.

1.4. CONTENIDOS

I. Las bases de la mentoría (5 h.)

- a) Concepto
- b) Principios básicos para tener éxito en los procesos de mentoría
- c) Beneficios de la implantación de programas de mentoría
- d) Funciones de la mentoría
- e) Tipos de mentoría: una modalidad para cada necesidad
- f) Agentes implicados: Coordinadores, supervisores, mentores y telémacos
- g) Fases de un proceso de mentoría
- h) Las reuniones en la mentoría.

II. Diseño y Planificación de un Programa de Mentoría (15 h.)

- a) Diseño, Gestión e Implementación de un programas de mentoría
 - b) Realización del Programa de mentoría.
 - c) Cierre, seguimiento y evaluación de programas de mentoría
 - d) Los programas de mentoría en la Universidad Politécnica y la Universidad Complutense de Madrid. Resultados y realizaciones: revistas, jornadas y redes.
- ##### III. Diseño de un plan de mentoría (5 h.)

Estos contenidos se ofrecen a los estudiantes a través de diferentes documentos publicados en la Plataforma de Tele-enseñanza y en el libro “Diseño y desarrollo de programas de mentoring en organizaciones” de Miguel A.

2. PARTICIPANTES Y RESULTADOS

La primera edición del Taller “Introducción a la implantación de Programas de Mentoría en la Universidad” se llevó a cabo entre los días 19 de Junio y 3 de Julio del año 2012, con una duración total de 30 horas. Las sesiones de videoconferencia se llevaron a cabo los días 18, 25 y 30 de Junio de 2012 a las 16.00 hora española.

La segunda edición del Taller “Introducción a la implantación de Programas de Mentoría en la Universidad” se llevó a cabo entre los días 10 y 30 de Junio de 2013, en dos grupos diferenciados (Junio 1 y Junio 2) para dar respuesta a la demanda de plazas, con una duración total de 30 horas. Las sesiones de videoconferencia se llevaron a cabo los días 10, 17 y 24 de Junio de 2013, a las 16:00 hora española para el Grupo 1 y a las 17.30 hora española para el Grupo 2.

La tercera edición del Taller “Introducción a la implantación de Programas de Mentoría en la Universidad” se llevó a cabo entre los días 4 y 20 de Septiembre de 2013, con una duración total de 30 horas. Las sesiones de videoconferencia se llevaron a cabo los días 4, 11 y 16 de septiembre de 2013, a las 16:00 hora española.

2.2. NÚMERO DE INSCRIPCIONES A LOS TALLERES

Convocatoria / Número de Inscripciones

Junio - Julio 2012 / 40
Junio 2013 / 65
Septiembre 2013 / 44

TOTAL 149

2.3. NÚMERO DE PARTICIPANTES

Convocatoria / Matriculados / Bajas / No acceso / Participantes

Junio - Julio 2012 / 31 / 0 / 3 / 28
Junio 2013 (Grupo 1) / 32 / 2 / 6 / 24
Junio 2013 (Grupo 2) / 33 / 1 / 4 / 28
Septiembre 2013 / 32 / 2 / 0 / 30

TOTAL / 128 / 5 / 13 / 110

2.4. NÚMERO DE PARTICIPANTES POR PAÍSES E INSTITUCIONES

El Proyecto GUIA impartió en 2012 un taller a 28 profesores y responsables de gestión de 13

Instituciones de 11 países y en 2013 se han impartido tres nuevos talleres en los que participaron 82 nuevos profesores de 37 Instituciones de 18 países.

Globalmente, han participado un total de 110 personas de 41 instituciones de 18 países diferentes.

Países	Instituciones	Junio- Julio 2012	Junio 2013	Septiembre 2013	TOTAL
Argentina	Universidad Nacional de Córdoba	2	1	0	8
	Universidad Tecnológica Nacional	2	0	3	
Bolivia	Fundación Universidad Privada de Santa Cruz	0	1	0	1
Brasil	Centro Universitario Metodista (IPA)	0	1	0	4
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	0	1	0	
	Universidade Da Amazônia	0	0	2	
Chile	Universidad de Santiago de Chile	2	2	2	8
	Universidad de Talca	2	0	0	
Colombia	Universidad de Antioquia	2	2	0	8
	Fundación Centro de Investigación, Docencia y Consultoría Administrativa CIDCA	0	1	0	
	Pontificia Universidad Javeriana Cali	0	1	0	
	Universidad Industrial de Santander	0	2	0	
Costa Rica	Universidad Nacional de Costa Rica	0	6	1	10
	Universidad de Costa Rica	0	1	2	
Cuba	Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría	1	2	0	5
	Universidad de Artemisa	0	1	0	
	Universidad de la Isla de la Juventud "Jesús Montané Oropesa"	0	1	0	

Ecuador	Escuela Politécnica Nacional	2	0	0	3
	Centro de Capacitación Preuniversitario "COTECT"	0	0	1	
El Salvador	Universidad Don Bosco	0	1	1	4
	Universidad El Salvador	0	1	1	
España	Universidad Politécnica de Madrid	0	2	0	7
	Universidad Politécnica de Cartagena	0	1	0	
	Universitat Rovira i Virgili	0	1	0	
	Universidad Castilla la Mancha	2	0	0	
	Universidad Nacional de Educación a Distancia	0	0	1	
Guatemala	Universidad de San Carlos de Guatemala	0	2	3	5
Honduras	Universidad Nacional de Agricultura	0	1	0	4
	Universidad Nacional Autónoma de Honduras	0	1	2	
México	Universidad Nacional Autónoma de México	5	0	1	6
Nicaragua	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua	0	4	1	15
	Universidad Politécnica de Nicaragua	0	2	0	
	Instituto de Estudios Superiores de Medicina Oriental-Japón	0	1	0	
	Universidad Nacional Agraria	0	2	0	
	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense	0	2	1	
	Universidad Nacional de Ingeniería	0	0	2	
Panamá	Universidad Tecnológica de Panamá	2	5	2	12
	Universidad Católica Santa María la Antigua	0	3	0	
Paraguay	Universidad Nacional de Asunción	2	0	1	3
Portugal	Universidad de Aveiro	2	0	0	2
Uruguay	Universidad de la República	2	0	3	5
TOTAL		28	52	30	110

2.5. ACTIVIDAD Y PARTICIPACIÓN EN LOS DIFERENTES TALLERES

En la siguiente tabla se muestran las actividades y acciones realizadas durante el taller de Junio-Julio 2012.

Estructura de contenidos del Taller		Total de acciones registradas
Presentación	Novedades	185
	Foro de presentaciones	459
	Programa del Taller	58
	Guía Docente	107
Módulo I: Bases de la mentoría	Documentación Módulo I	123
	Foro Discusión Módulo I	812
Módulo II. Fases de un proceso de mentoría y reuniones de mentoring	Documentación Módulo II	94
	Foro Discusión Módulo II	440
Módulo III: I. Diseño y Planificación de un Programa de Mentoría	Documentación Módulo III	91
	Foro Discusión Módulo III	414
Módulo IV: Puesta en Marcha de un programa de mentoría	Documentación Módulo IV	84
	Foro Discusión Módulo IV	519
Módulo V: Los programas de mentoría en la Universidad Politécnica y la Universidad Complutense de Madrid. Resultados y realizaciones: revistas, jornadas y redes.	Documentación Módulo V	137
	Foro Discusión Módulo V	286
	Evolución y nuevos retos en la Red de Mentoría	95
Referencias bibliográficas	Referencias bibliográficas	34
TRABAJO FINAL DE CURSO:	Guión para realizar el trabajo de fin de curso	69

Diseño y Planificación de un programa de mentoría	Buzón de entrega del trabajo fin de curso	192
Tests de autocorrección	Controles Módulo I y II	375
	Controles Módulo III y IV	282
	Evaluación del Taller realizado	53
	TOTAL	4.909

En la siguiente tabla se muestran las actividades y acciones realizadas durante el taller de Junio de 2013.

Estructura de contenidos del Taller		Total de acciones realizadas	
		Junio 1	Junio 2
Presentación	Novedades	290	199
	Foro de presentaciones	332	407
	Programa del Taller	95	51
	Guía Docente	88	57
	Resumen videoconferencia	45	25
Módulo I: Bases de la mentoría	Documentación Módulo I	122	79
	Foro Discusión Módulo I	518	383
Módulo II. Fases de un proceso de mentoría y reuniones de mentoring	Documentación Módulo II	70	62
	Foro Discusión Módulo II	423	343
Módulo III: I. Diseño y Planificación de un Programa de Mentoría	Documentación Módulo III	32	56
	Foro Discusión Módulo III	242	348
Módulo IV: Puesta en Marcha de un programa de mentoría	Documentación Módulo IV	36	57
	Foro Discusión Módulo IV	261	345

Módulo V: Los programas de mentoría en la Universidad Politécnica y la Universidad Complutense de Madrid. Resultados y realizaciones: revistas, jornadas y redes. Referencias bibliográficas	Foro Discusión Módulo V	74	66
	Evolución y nuevos retos en la Red de Mentoría	44	44
	Referencias bibliográficas	21	21
TRABAJO FINAL DE CURSO: Diseño y Planificación de un programa de mentoría	Guión para realizar el trabajo de fin de curso	38	54
	Buzón de entrega del trabajo fin de curso	156	192
Tests de autocorrección	Controles Módulo I y II	112	161
	Controles Módulo III y IV	75	124
	Evaluación del Taller realizado	24	35
	TOTAL	3.098	3.109

En la siguiente tabla se muestran las actividades y acciones realizadas durante el taller de Septiembre de 2013.

Estructura de contenidos del Taller		Total de acciones
Presentación	Novedades	237
	Foro de presentaciones	264
	Guía Docente	74
Módulo I: Bases de la mentoría	Documentación Módulo I	75
	Foro Discusión Módulo I	473
Módulo II. Fases de un proceso de mentoría y reuniones de mentoring	Documentación Módulo II	68
	Foro Discusión Módulo II	268
Módulo III: I. Diseño y	Documentación Módulo III	64

planificación de un Programa de Mentoría	Foro Discusión Módulo III	279
Módulo IV: Puesta en Marcha de un programa de mentoría	Documentación Módulo IV	55
	Foro Discusión Módulo IV	204
Módulo V: Los programas de mentoría en la Universidad Politécnica y la Universidad Complutense de Madrid. Resultados y realizaciones: revistas, jornadas y redes.	Foro Discusión Módulo V	38
	Evolución y nuevos retos en la Red de Mentoría	30
Referencias bibliográficas	Referencias bibliográficas	22
	TRABAJO FINAL DE CURSO: Diseño y Planificación de un programa de mentoría	Guión para realizar el trabajo de fin de curso
	Buzón de entrega del trabajo fin de curso	109
Tests de autocorrección	Controles Módulo I y II	126
	Controles Módulo III y IV	76
	Evaluación del Taller realizado	13
	TOTAL	2.521

2.6. SATISFACCIÓN CON EL TALLER

Tras la finalización de los talleres se hizo una encuesta para evaluar la satisfacción de los participantes con los mismos, donde se establecía una escala de 1-5 donde 1 era “nada de acuerdo” y 5 “muy de acuerdo” con la afirmación presentada. Los resultados ponen de manifiesto la alta satisfacción de los participantes con todos los aspectos del curso, como se puede observar en las diferentes tablas.

Convocatoria Junio-Julio 2012

1. La información sobre el programa y los objetivos del curso estaban claros	4,64
2. Las distintas técnicas de evaluación del curso (pruebas de autoevaluación y trabajo final) me parecen adecuadas	4,43
3. Los contenidos estaban bien estructurados	5,00
4. La retroalimentación ofrecida a los alumnos era clara y útil	4,43
5. El/los profesor/es nos anima/n para que participemos de forma activa	4,64
6. Los materiales (documentación, diapositivas, ejercicios, etc.) son de utilidad para incrementar el aprendizaje	4,64
7. Se han utilizado de forma adecuada los recursos didácticos (foros, videos, videoconferencia...)	4,29
8. El profesor/es es/son accesibles y siempre están dispuesto/s a ayudarnos	4,57
9. Estoy satisfecho con la labor docente del profesorado	4,50
10. Mi satisfacción con el curso, en su conjunto, es alta	4,57

Convocatoria de Junio 2013

1. La información sobre el programa y los objetivos del curso estaban claros	4,5
2. Las distintas técnicas de evaluación del curso (pruebas de autoevaluación y trabajo final) me parecen adecuadas	4,2
3. Los contenidos estaban bien estructurados	4,6

4. La retroalimentación ofrecida a los alumnos era clara y útil	4,3
5. El/los profesor/es nos anima/n para que participemos de forma activa	4,4
6. Los materiales (documentación, diapositivas, ejercicios, etc.) son de utilidad para incrementar el aprendizaje	4,4
7. Se han utilizado de forma adecuada los recursos didácticos (foros, videos, videoconferencia...)	4,1
8. El profesor/es es/son accesibles y siempre están dispuesto/s a ayudarnos	4,7
9. Estoy satisfecho con la labor docente del profesorado	4,6
10. Mi satisfacción con el curso, en su conjunto, es alta	4,4

Convocatoria de Septiembre 2013

1. La información sobre el programa y los objetivos del curso estaban claros	4.48
2. Las distintas técnicas de evaluación del curso (pruebas de autoevaluación y trabajo final) me parecen adecuadas	4.22
3. Los contenidos estaban bien estructurados	4.46
4. La retroalimentación ofrecida a los alumnos era clara y útil	4.35
5. El/los profesor/es nos anima/n para que participemos de forma activa	4.50
6. Los materiales (documentación, diapositivas, ejercicios, etc.) son de utilidad para incrementar el aprendizaje	4.33
7. Se han utilizado de forma adecuada los recursos didácticos (foros, videos, videoconferencia...)	4.17
8. El profesor/es es/son accesibles y siempre están dispuesto/s a ayudarnos	4.70
9. Estoy satisfecho con la labor docente del profesorado	4.57
10. Mi satisfacción con el curso, en su conjunto, es alta	4.41

Las observaciones y comentarios realizadas por los participantes en el curso de Junio 2013 han sido las siguien-

tes:

- Los textos del módulo I son muy extensos para ser el inicio del curso.
- Muchas gracias por la oportunidad para participar del curso. Felicitaciones por el trabajo logrado en cada una de sus experiencias.
- valorar otras estrategias de evaluación y disminuir en la medida de lo posible, las dificultades de sonido de las videoconferencias. Por lo demás, muchas gracias por la experiencia.
- El horario para las video conferencias no fue el mejor. La diferencia de horas definió mucho la posibilidad de participación y aprovechamiento. Casi nunca pude escuchar bien lo que decían los docentes del curso.
- Muy buen Taller, nos será de mucho en nuestra Universidad.
- Excelente curso. Muy buena conducción en relación a las estrategias de aprendizaje implementadas. Espero compartir los nuevos conocimientos que adquirí con otros docentes, y que la propuesta del Programa de Mentoría sea llevado a la práctica en mi Universidad
- El curso es fenomenal pero siento de mi parte que no le dedique el tiempo suficiente, aun asi me considero listo para encarar el programa aqui en nuestra universidad.
- El desarrollo del curso para mí fue demasiado corto, formular un Programa de Mentoría requiere de mínimo 4 semanas para que se realice un trabajo a profundidad.
- El taller estuvo muy bien, el tema es que los horarios coincidieron con horarios laborales míos, y se me complico en el caso de las teleconferencias. Hubo una profe (Ana) que se escuchaba un poco mal. Igualmente me pareció muy interesante y estoy tratando
- Me pareció un curso muy interesante, gracias!!!!
- A nivel de contenido ha sido muy interesante y bien estructurado. Los profesores y equipo gestor han sido atentos y rápidos de respuesta. Pero a nivel de planificación propondría alargar un poco más el tiempo en cada uno de los módulos. Es difícil seguir
- El tiempo es muy corta para las posibles capacitaciones de los cursos. Además es corto el tiempo en cuanto a la entrega del proyecto del programa de mentoring, que implementemos en las facultades. Muchas Gracias.
- Ha sido una experiencia de aprendizaje buena, muy aplicable a mi labor, con gusto cursaría otro curso como este.
- Aun cuando la situación final de evaluación estaba clara, no se definieron los elementos de evaluación del proceso, ni tampoco la pauta de evaluación y los indicadores para ello.
- La participación en las video conferencias es muy importante, me gusta que adema del audio ,nos comunicamos vía chat permitiendo intercambiar experiencias
- Elevada exigencia del trabajo final
- ¡¡¡Los felicito por tan excelente curso!!!
- el taller fue fenomenal, pero siento que me faltó mayor disponibilidad, pero aun asi estoy en condiciones de poner en marcha el programa de mentorin en la universidad nuestra.
- Me ha gustado mucho el curso

- Hubiera sido interesante realizar repasos sistemáticos breves sobre las temáticas cubiertas en el curso.
- solo me queda agradecerles la atención prestada y los conocimientos compartidos, feliz tarde

Las observaciones y comentarios realizadas por los participantes en el curso de Septiembre 2013 han sido las siguientes:

- ¡¡¡Los felicito por tan excelente curso!!!
- A nivel de contenido ha sido muy interesante y bien estructurado. Los profesores y equipo gestor han sido atentos y rápidos de respuesta. Pero a nivel de planificación propondría alargar un poco más el tiempo en cada uno de los módulos. Es difícil seguir.
- Aun cuando la situación final de evaluación estaba clara, no se definieron los elementos de evaluación del proceso, ni tampoco la pauta de evaluación y los indicadores para ello.
- Creo que faltó planificación de los temas a abordar en las videos conferencias por parte de los docentes.
- De las capacitaciones en entorno virtual, es esta con la que más he sentido acompañamiento docente, felicito y agradezco a todo el equipo de ALFA GUIA por el apoyo.
- El curso es fenomenal pero siento de mi parte que no le dedique el tiempo suficiente, aun así me considero listo para encarar el programa aquí en nuestra universidad. un saludo.
- El desarrollo del curso para mí fue demasiado corto, formular un Programa de Mentoría requiere de mínimo 4 semanas para que se realice un trabajo a profundidad.
- El horario para las video conferencias no fue el mejor. La diferencia de horas definió mucho la posibilidad de participación y aprovechamiento. Casi nunca pude escuchar bien lo que decían los docentes del curso.
- El taller estuvo muy bien, el tema es que los horarios coincidieron con horarios laborales míos, y se me complicó en el caso de las teleconferencias. Hubo una profe (Ana) que se escuchaba un poco mal. Igualmente me pareció muy interesante y estoy tratando
- El taller fue fenomenal, pero siento que me faltó mayor disponibilidad, pero aun así estoy en condiciones de poner en marcha el programa de mentorías en la universidad nuestra.
- El tiempo es muy corta para las posibles capacitaciones de los cursos. Además es corto el tiempo en cuanto a la entrega del proyecto del programa de mentoring, que implementemos en la facultades. Muchas Gracias.
- Elevada exigencia del trabajo final
- El taller fue fenomenal, a lo mejor me faltó mas disponibilidad, aun así estoy capacitado para emprender un programa de mentoring
- En general estoy muy satisfecha con todos los aspectos mencionados. Creo que el diseño del programa era bueno y los profesores estaban siempre muy accesibles a responder nuestra inquietudes y preguntas. Me hubiese gustado sacarle más provecho a las videoconferencias
- Excelente curso. Muy buena conducción en relación a las estrategias de

aprendizaje implementadas. Espero compartir los nuevos conocimientos que adquirí con otros docentes, y que la propuesta del Programa de Mentoría sea llevado a la práctica en mi Universidad.

- experiencia enriquecedora y estimulante intelectualmente
- Felicitaciones. Fue un curso muy eficaz y me ha sido de mucha utilidad. Lo implementaré en mi universidad
- Ha sido una experiencia de aprendizaje buena, muy aplicable a mi labor, con gusto cursaría otro curso como este.
- Hubiera sido interesante realizar repasos sistemáticos breves sobre las temáticas cubiertas en el curso.
- La participación en las video conferencias es muy importante, me gusta que adema del audio, nos comunicamos vía chat permitiendo intercambiar experiencias
- Los textos del modulo I son muy extensos para ser el inicio del curso.
- Magnifica iniciativa. Felicitaciones a todo el equipo de Gestión ALFAGUIA.
- Me ha gustado mucho el curso
- Me pareció muy interesante el uso del material didáctico utilizado durante el desarrollo del Curso, sin embargo considero que no se aprovecho todo el potencial que nos brindan las tecnologías de la información y comunicación ya que hubiera sido interesante.
- Me pareció un curso muy interesante, gracias!!!!
- Muchas gracias por la oportunidad para participar del curso. Felicitaciones por el trabajo logrado en cada una de sus experiencias.
- Muy buen Taller, nos será de mucho en nuestra Universidad.
- solo me queda agradecerles la atención prestada y los conocimientos compartidos, feliz tarde
- valorar otras estrategias de evaluación y disminuir en la medida de lo posible, las dificultades de sonido de las videoconferencias. Por lo demás, muchas gracias por la experiencia.

¿QUÉ ES LA MENTORÍA?

MENTORÍA ENTRE IGUALES ENTRE ENTORNOS UNIVERSITARIOS

Coordinadora:

Carmen Sánchez Ávila
Universidad Politécnica de Madrid

Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010/94

MENTORÍA ENTRE IGUALES EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS

1.- Objetivos del Proyecto Mentor.

Concepto de mentoría

La mentoría entre iguales es una estrategia de orientación en la que alumnos de últimos cursos más experimentados ayudan a los alumnos de nuevo ingreso a adaptarse más rápidamente a la Universidad, bajo la supervisión de un profesor tutor.

Población a la que va dirigida el programa de mentoría

Los programas de mentoría en la universidad suelen ir dirigidos a estudiantes de nuevo ingreso. Aunque el perfil de los alumnos parezca similar, se trata de estudiantes distintos. Llegan alumnos tímidos, abiertos, juerguistas, vocacionales, con elevados conocimientos sobre la materia, estudiantes que se agobian fácilmente, pasotas, etc. A todos ellos irá dirigida la acción de mentoría, pero cada uno necesita un tratamiento diferente.

Los potenciales mentores son alumnos que han pasado por la misma o similar situación a la que se enfrentan los telémacos y por tanto podrían hacer de mentores de los mismos. La mayoría de las veces se opta por alumnos de último o penúltimo curso, que tienen como ventaja conocer mejor el entorno, ya que llevan más años en la Universidad. Se suele optar por alumnos que tengan pocas asignaturas suspensas y un importante grado de voluntariedad.

Objetivos generales del programa

El objetivo principal de los programas de mentoría en la universidad es el desarrollo de mecanismos de ayuda, orientación y formación a los alumnos de nuevo ingreso en la universidad, con dos metas bien definidas:

- La ayuda, por parte de compañeros de cursos superiores, al alumno de nuevo ingreso para facilitar su integración académica y social en la vida universitaria.
- La formación del alumno de segundo ciclo como mentor de alumnos de nuevo ingreso, potenciando sus habilidades de relaciones interpersonales, comunicación, dirección de grupos y solución de problemas. Con la mejora de estas competencias se pretende hacerle más competitivo en su posterior inserción laboral, ya que muchas de ellas le serán demandadas por las organizaciones en las que quieran trabajar.

La consecución de la primera de las metas señaladas se concreta en ofrecer:

1. Orientación académica. Proporcionar al telémaco la ayuda necesaria para abordar con éxito las diferentes asignaturas del curso, desde la experiencia del mentor como alumno, ofreciéndole información y orientación, entre otras cosas, sobre:

- Normativas académicas.
- Características de cada asignatura, elección de optativas y de libre elección, estrategias que incrementan el rendimiento en las asignaturas.

- Normativa y horarios de tutorías con el fin de incentivar su uso.
- Información sobre la estructura de la carrera, los itinerarios, las salidas laborales, etc.
- Búsqueda de recursos de tipo académico, utilización de la Biblioteca, servicios informáticos, etc.

2. Orientación social. Ayudar al alumno de nuevo ingreso en su adaptación a la universidad, atendiendo a la diversidad, mediante la información y orientación sobre:

- Las diferentes asociaciones de estudiantes de la Escuela/Facultad: Delegación de Alumnos, Clubes, asociaciones, etc.
- Organización de la Escuela/Facultad, ubicación y organización de los departamentos, profesores, etc.
- Proyectos de investigación y grupos de trabajo existentes.
- Los diversos servicios de la universidad: instalaciones deportivas, actividades culturales, musicales, etc.
- Búsqueda de recursos de tipo social.

3. Orientación administrativa. Procurar al alumno de nuevo ingreso orientación en los procedimientos administrativos generales, tales como:

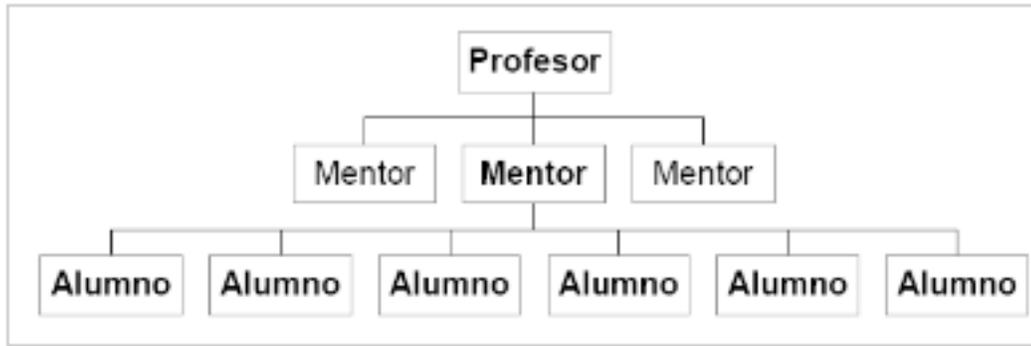
- Funcionamiento general de la Secretaría del Centro.
- Becas y otras ayudas al estudio.
- Programas de intercambio de estudiantes.
- Trámites de matrícula y, en el caso de los alumnos Erasmus, los trámites pertinentes para su formalización como estudiantes de la Escuela/Facultad.

2.- Descripción del Proyecto Mentor.

El programa de mentoring formal que se utiliza suele ser de mentoring grupal (un mentor con 5 o 6 telémacos), entre compañeros (mentores y telémacos son alumnos, aunque de distintos cursos) y mixto (combinando sesiones presenciales con contactos de apoyo a través del correo electrónico y campus virtual).

Estructura

En cuanto al organigrama de trabajo, el Proyecto Mentor se organiza según una estructura vertical y otra horizontal, ambas alrededor del concepto de “equipo”, de la siguiente manera:



Cada profesor tutor tiene a su cargo 2 ó 3 alumnos mentores, con los que se reúne aproximadamente una vez al mes, y atiende sus dudas y cuestiones. Al mismo tiempo, reciben la información directa de los mentores realimentando con ella a la institución a través de los coordinadores, facilitando el desarrollo de acciones futuras orientadas a mejorar la situación de los alumnos de la Escuela. En este nivel se definen equipos “tutor-mentores”.

Cada mentor, a su vez, tiene a su cargo hasta 7 alumnos mentorizados (telémacos), con los que se reúne aproximadamente una vez a la semana. En este nivel se definen equipos “mentor-alumnos”.

Complementariamente a esta estructura vertical, se definen también relaciones horizontales para que la información pueda fluir “entre iguales”. Así, se definen equipos virtuales de todos los tutores, de todos los mentores, de todos los alumnos, de todos los mentores de alumnos de otros países, etc.

Para dar soporte y favorecer las relaciones entre los diferentes agentes es muy aconsejable apoyarse en un Portal WEB del Proyecto Mentor.

Selección y formación de mentores

El alumno mentor pertenece a los últimos cursos del mismo Plan de Estudios que el alumno mentorizado. Cada mentor ha sido seleccionado a partir de su curriculum vitae, una breve encuesta vía web que perfila los rasgos principales de su disposición a la actividad, y una entrevista personal por parte de los profesores coordinadores del Proyecto, con el fin de conocer mejor su capacidad de relación, su visión del panorama estudiantil y sus expectativas. La formación de los mentores resulta clave para un buen funcionamiento de los procesos de mentoría y en ella se aporta al mentor los conocimientos y habilidades que necesita para atender y apoyar a sus compañeros.

Las funciones fundamentales definidas para el alumno mentor son las siguientes:

- Establecer con los alumnos mentorizados el calendario de reuniones.
- Ajustarse al programa de reuniones y otras actividades previstas, preparando adecuadamente las mismas a partir de las directrices especificadas por los coordinadores del proyecto y los profesores tutores.
- Servir de enlace entre los alumnos mentorizados y los tutores y coordinadores.

- Hacer un seguimiento de los alumnos mentorizados, a través de las reuniones periódicas con ellos.
- Evaluar a la actividad en sí.
- Colaborar con la Institución en la mejora del Proyecto.

Funciones del profesor tutor

En el contexto del Proyecto Mentor, la figura del profesor tutor surge como el enlace natural entre los alumnos mentores (y, en consecuencia, los alumnos tutelados) y los coordinadores del Proyecto. La incorporación de los profesores tutores se define a partir de la declaración formal de interés en el Proyecto por parte de los mismos, durante el periodo de planificación y divulgación de la actividad.

Las funciones fundamentales del profesor tutor son las siguientes:

- Establecer con los mentores el calendario de reuniones, horarios y lugares.
- Asesorar a los alumnos mentores en el desempeño de su función y redirigirles de forma adecuada a los órganos institucionales correspondientes.
- Servir de enlace entre los alumnos mentores y los coordinadores del Proyecto.
- Hacer un seguimiento de la labor de los mentores, a través de las reuniones periódicas con ellos y el análisis de los informes de los mismos.
- Evaluar a los mentores en el contexto de la asignatura de libre elección.
- Evaluar la actividad en sí.
- Colaborar con la institución en la mejora del Proyecto.

Metodología

Al comienzo de la actividad se define un calendario previsible de reuniones, que después el tutor se encargará de ajustar, junto con los mentores, de acuerdo a las necesidades de cada equipo.

Por otra parte, también al comienzo de la actividad, los coordinadores se encargan de definir un temario tentativo sobre los asuntos a tratar en las reuniones, abordando todos aquellos temas de interés para los alumnos de nuevo ingreso teniendo en cuenta a su vez su conveniencia en cuanto a la temporalidad. Al margen de ellos, pueden surgir nuevos temas y preguntas a tratar en cada reunión, de forma que la dinámica de cada equipo se ajustará a sus necesidades.

Después de cada reunión, el alumno mentor elabora un informe en el que describe brevemente: los alumnos que han asistido, los temas tratados, asuntos relevantes que ha surgido, opiniones y sugerencias; que dejará en el Portal del Proyecto Mentor y al que sólo tendrá acceso el tutor de su equipo y los coordinadores.

Período, horario, duración y frecuencia de las reuniones entre mentores y telémacos

Las reuniones entre mentores y telémacos las suelen marcar entre ellos, poniéndose de acuerdo en el horario que les viene mejor y en el día de la semana.

Los programas de mentoría en universidad se realizan desde el mes de septiembre al mes de marzo. En ese intervalo se realizan unas 7-8 reuniones, la última de las cuales suele coincidir con el momento en que los telémacos ya conocen los resultados de los exámenes finales, lo que permite darles apoyo emocional si es necesario. Al principio la frecuencia de las reuniones es mayor, ya que el mentor es más necesario.

Los estudios de la Red Nacional de Mentoría, dirigidas por Sánchez Ávila (2009) ponen de manifiesto que la duración media de las mismas es de 45 minutos.

3.- Implementación y resultados esperados.

Implementación del Programa

A la hora de poner en marcha un programa de mentoría se siguen distintos pasos:

- Conseguir el apoyo del Decano de la Facultad o el Director de la Escuela.
- Selección y Formación del coordinador del programa
- Formación de los supervisores (profesores-tutores)
- Selección y Formación de Mentores
- Captación de telémacos
- Emparejamientos mentor - telémaco
- Reuniones periódicas entre mentores y telémacos
- Supervisión de los mentores
- Evaluación del programa

Resultados esperados para los mentores, los telémacos y para la organización.

En los programas de mentoría en la universidad se esperan conseguir los siguientes resultados:

- Un elevado nivel de satisfacción con el programa de mentoring en general y con las diferentes sesiones, en particular, tanto de mentores como de telémacos.
- Un incremento significativo de los conocimientos de mentores y telémacos.
- Una elevada utilidad percibida de los aspectos desarrollados en cada una de las sesiones que componen el programa.
- Incremento del rendimiento académico de los alumnos que tienen mentor frente a los que no lo tienen.
- Reducción de los niveles de abandono.
- Incremento de la asistencia a clase.
- Mayor satisfacción con la carrera que están realizando.
- Aumento y mejora del autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia y otras variables como la implicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, M. A., Castaño, G., Calles, A. M. y Sánchez-Herrero, S. (2010). Assessment of the Efficacy of a Peer Mentoring Program in a University Setting. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 2, 683-694

Alonso, M. A., Sánchez, C., Macías, J. y Calles, A. (2009). Validación de una escala de evaluación de las competencias del mentor en contextos universitarios. *Mentoring & Coaching: Universidad y Empresa*, 2, 153-170.

Alonso, M. A., Sánchez, C. y Calles, A.M. (2011). Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 485-501.

Eby, L. T. (2010). Mentoring. En S. Zedeck (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Pp. 505-525. Washington, DC: American Psychological Association.

Pereda, S., Berrocal, F. y Alonso, M. A. (2011). *Técnicas de Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Ramón Areces.

Sánchez Ávila, C. (2009). Red de Mentoría en Entornos Universitarios Españoles. IV Jornadas Internacionales de Mentoring&Coaching: Universidad y Empresa. 23, 24 y 25 de Noviembre. Madrid.

CONFERENCIAS NACIONALES E INTERNACIONALES DE ALFA GUIA

Desde el Inicio del Proyecto se vienen convocando anualmente Conferencias Nacionales e Internacionales sobre Abandono en la Educación Superior. Estos encuentros tienen como objetivo fundamental reunir a profesores, gestores de la educación y estudiantes de países de América Latina y de Europa, preocupados por los aspectos relacionados con el abandono académico prematuro en la Educación Superior, sus causas y las posibles iniciativas que se pueden adoptar, de forma realista para la mejora de los índices de permanencia de los estudiantes.

Internacionalmente se han celebrado dos ediciones (Managua 2011 y Porto Alegre 2012) que han reunido a 350 personas de 84 Instituciones de 21 países y se han defendido más de 100 comunicaciones e impartido cinco conferencias por expertos internacionales.

A nivel Nacional es de destacar los dos Workshop celebrados en Portugal (Aveiro 2012 y Lisboa 2013) y el 1º Encuentro Nacional de Managua (2013)

[Enlace Clabes 2011](#)

[Enlace Clabes 2012](#)

RELATORIO WORKSHOP AVEIRO: WORKSHOP: ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: CONSTRUÇÃO DE CRITÉRIOS E INDICADORES PARA AVALIAR O FENÓMENO DO ABANDONO ESCOLAR

Ideias Emergentes

Autores: Gillian Moreira | Isabel Huet | Margarida Lopes | Hugo Figueiredo | Diogo Casa Nova | Cláudia Figueiredo | Ana Vitória Baptista | Inês Ribeiro

Universidad de Aveiro

1. Participantes (lista de instituições participantes / contactos em anexo)

- Associação Académica da Universidade de Aveiro
- Escola Superior de Comunicação Social - Instituto Politécnico de Lisboa
- Escola Superior de Saúde de Setúbal
- Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras
- Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Leiria
- Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
- Instituto Politécnico da Guarda Instituto Politécnico de Beja Instituto Politécnico de Lei-

ria

- Instituto Politécnico de Viana do Castelo Instituto Politécnico do Cávado e Ave Instituto Politécnico do Porto
- Instituto Superior de Engenharia de Lisboa Instituto Superior de Engenharia do Porto Instituto Superior Técnico de Lisboa
- Serviços de Ação Social da Universidade de Aveiro
- Universidade de Aveiro Universidade de Évora Universidade do Algarve Universidade do Porto
- Universidade Politécnica de Madrid

2. Contextualização e Objetivos

Desde Janeiro de 2011 que um grupo de investigadores da Universidade de Aveiro (UA) e do Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL), se encontra a participar no projeto “GUIA-Gestión Universitária Integral del Abandono”, com referência DCI-ALA/2010/94, financiado pelo programa ALFA III da Comissão Europeia. Este projeto, liderado pela Universidade Politécnica de Madrid, conta com 20

Instituições de Ensino Superior (IES) de diversos países da América Latina e da Europa, e uma instituição cooperante, englobando mais que 833 mil estudantes distribuídos por várias áreas disciplinares (ciências de saúde – 18%, artes e humanidades – 19%, C&T – 31%, ciências sociais e jurídicas – 32%); por sexo (mulheres - 54,7% e homens - 45,3%) e por 3 níveis socioeconómicos (alto e médio-alto - 25 %, médio - 30 % e baixo e médio-baixo - 45 %).

Segundo os dados da UNESCO, da OCDE e do Banco Mundial, a percentagem mundial de abandono no ensino superior é de cerca de 40%, tornando urgente o estudo do problema e o incremento dos índices de permanência como forma de contribuir para a coesão social e para o desenvolvimento económico. Este projeto tem assim como principal objetivo melhorar os índices de permanência dos estudantes no Ensino Superior, mediante o estabelecimento de um trabalho colaborativo e de uma rede de cooperação entre as várias instituições envolvidas (mais informações em: <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/>)

No âmbito desta temática e em parceria com o ISEL, a Universidade de Aveiro promoveu um workshop, no dia 27 de abril de 2012, subordinado ao tema: Abandono Escolar no Ensino Superior: construção de critérios e indicadores para avaliar o fenómeno do abandono escolar, contando com a participação de várias instituições de ensino superior portuguesas, e, ainda, com a participação do coordenador do projeto GUIA, Professor Jesus Arriaga, Presidente da Universidade Politécnica de Madrid.

Este workshop traduziu uma preocupação crescente a nível institucional e nacional com a evolução do fenómeno de abandono escolar no Ensino Superior e a necessidade urgente de o monitorizar, compreender e combater. Propunha-se o envolvimento de gestores/inves-

tigos e representantes de estudantes do maior número possível de IES Portuguesas numa discussão inicial conjunta da temática, considerando a integração da realidade nacional do abandono estudantil no quadro supranacional previsto neste projeto. Identificaram-se e discutiram-se as principais causas deste fenómeno, sendo estas de natureza sistémica, institucional ou psicossocial. Dada a provável inter-relação entre estas várias causas, a exploração desta temática demonstrou ser um desafio bastante complexo, que beneficiou de uma primeira discussão com o objetivo de clarificar conceitos e de perceber as estratégias e processos de avaliação já desenvolvidos nas instituições participantes, elas próprias numa posição privilegiada para identificar as causas deste fenómeno.

Tendo em atenção a pertinência da temática do abandono escolar para as IES, e na ausência de um quadro institucional já consolidado para a sua análise a nível nacional, este workshop teve como objetivo central promover o início da sua discussão na academia nacional, procurando definir critérios e indicadores de forma a poderem ser partilhados pelas instituições para avaliar as causas desse mesmo abandono.

Neste sentido, foi solicitado aos participantes a preparação prévia de informação relativamente aos seguintes pontos:

- Exemplos de estratégias e experiências desenvolvidas pelas IES para combaterem o abandono escolar;
- Exemplos de critérios e/ou indicadores que avaliem as causas do abandono escolar.

Assumiu-se também à partida o objetivo de constituir uma rede de IES nacionais interessadas na partilha de informação sobre critérios, indicadores e estratégias de combate ao fenómeno que possam, simultaneamente, beneficiar dos resultados da investigação e da disseminação de boas práticas no âmbito do projeto ALFA-GUIA.

3. Organização do Workshop e Temáticas Exploradas

No sentido de ir ao encontro dos objetivos anteriormente apresentados, o workshop foi organizado da seguinte forma. Num primeiro momento, foi apresentado, pelo coordenador, o Projeto ALFA-GUIA, permitindo a sensibilização dos presentes para a natureza supranacional do fenómeno do abandono estudantil, da sua verdadeira dimensão e do seu impacto social e económico nas instituições e nos países.

Após esta apresentação, os representantes das IES foram então convidados a organizarem-se em quatro grupos de trabalho. De acordo com a metodologia adotada para o workshop, os grupos foram constituídos por representantes de IES diferentes, e cada grupo integrou um moderador, um relator e um porta-voz.

Seguiram-se duas sessões de trabalho de grupo: na primeira sessão, cada instituição apresentou algumas das suas características gerais, a sua situação relativamente ao abandono escolar, a definição do conceito e estratégias de combate ao fenómeno adotadas; na segunda, foi revista a definição de critérios e ou indicadores para avaliar as causas do abandono escolar nas IES portuguesas. Finalmente, propôs-se a apresentação dos resultados

das discussões dos diferentes grupos, e a identificação de possíveis linhas de ação futura.

Esta primeira discussão interinstitucional incidiu assim nas seguintes temáticas:

- A. Introdução e Caracterização das Instituições e do seu Universo de Estudantes
- B. Definições de Abandono Escolar Utilizadas em Contexto Nacional e Identificação de Vantagens e Limitações
- C. Estudos Existentes
- D. Identificação de Causas do Abandono Escolar
- E. Estratégias de Combate ao Abandono

4. Ideias-Chave Emergentes da Discussão nos Grupos de Trabalho

Nesta secção apresentamos um resumo das ideias emergentes dos grupos de discussão (quatro no total), listadas de acordo com os tópicos enunciados no ponto anterior:

A. INTRODUÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES E DO SEU UNIVERSO DE ESTUDANTES

A amostra de instituições presentes no workshop refletiu, em larga medida, a atual diversidade de IES e de públicos estudantis, associada ao próprio processo de massificação do ensino superior e à sua crescente abrangência social. Da mesma forma, parece ser suficientemente representativa de padrões de segmentação no acesso conhecidos, nomeadamente em termos de:

- i) Classe social (com as classes socioeconómicas mais altas sobre representadas no sistema universitário e em determinadas áreas (ex: artes e medicina);
- ii) Género (com as mulheres sub-representadas nas engenharias e em áreas tecnológicas);
- iii) Idade e regime laboral (com os alunos maiores de 23 e trabalhadores-estudantes sobre representados no sistema politécnico);
- iv) Condição perante o ensino (sendo que os estudantes a tempo inteiro constituem a maioria dos estudantes no sistema universitário).
- v) Raio de captação de alunos da maioria das instituições representadas é bastante localizado em torno da sua localização geográfica.

Neste sentido, a diversidade de públicos é aparentemente mais importante no sistema politécnico. Obviamente, a presença de trabalhadores estudantes é também mais importante no âmbito do 2º ciclo de estudos (mestrado), uma questão determinante do abandono ou interrupção de estudos nesta fase, e da crescente instabilidade nos processos de renovação de matrículas. A caracterização desta diversidade de públicos é essencial para perceber os maiores níveis de abandono em algumas instituições. A diferença entre o primeiro e o segundo ciclo de estudos é igualmente relevante, sendo o fenómeno e a heterogeneidade de situações, descrita no ponto seguinte, superior no âmbito dos alunos do segundo ciclo.

Por outro lado, esta mesma diversificação tem vindo a refletir-se numa crescente heterogeneização de condições de participação dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. São aspetos a ter em conta:

- i) A importância crescente de situações de absentismo ou frequência intermitente

- (nomeadamente a não comparência a aulas e realização de provas apenas a algumas unidades curriculares) inclusive de trabalhadores-estudantes “clandestinos”¹;
- ii) O incremento de estudos a tempo parcial (assumindo esse estatuto um carácter formal ou não) para evitar situações de abandono efetivo;
 - iii) As situações de interrupção temporária de estudos (declarada sob a forma de suspensão efetiva da matrícula ou não) e possível reingresso;
 - iv) As situações de abandono silencioso²

Claramente parecem existir várias evidências que põem crescentemente em causa uma ideia linear e homogénea do estudante tipo do Ensino Superior. Esta diversidade de situações é relevante na definição do conceito de abandono, sendo que complexifica consideravelmente o universo em análise e dificulta a distinção entre situações reais e aparentes de abandono. Neste contexto, o universo de trabalhadores estudantes é particularmente relevante, dada a possibilidade desta estratégia poder assentar na existência de uma almofada financeira mais confortável. O universo de estudantes de 2º ciclo e a possibilidade de interrupção temporária de estudos e possível reingresso (por exemplo para completar a dissertação e obter o respetivo grau académico) é igualmente de considerar neste contexto. A situação de cursos com alto nível de empregabilidade, ainda antes da sua conclusão, constitui também um outro caso específico relevante.

B. DEFINIÇÕES DE ABANDONO ESCOLAR UTILIZADAS EM CONTEXTO NACIONAL E IDENTIFICAÇÃO DE VANTAGENS E LIMITAÇÕES

Do ponto de vista da definição de abandono, a discussão a este nível terá de ser necessariamente focada no abandono da instituição e não do sistema de ensino superior como um todo, pelo menos até que a centralização da informação facilite o processo de acompanhamento do percurso académico do estudante entre instituições. Desta forma, a definição de abandono que suscita um maior interesse institucional diz respeito à saída do aluno da instituição de ensino em questão sem a obtenção do respetivo grau/diploma. A discussão sobre se esta saída é permanente ou temporária reveste-se contudo de grande importância e necessita de um maior acompanhamento por parte das instituições.

Os critérios mais comuns utilizados na construção de um indicador de abandono são a não renovação de matrícula e o não pagamento de propinas. No entanto, ambas as situações poderão não corresponder a uma situação de abandono permanente. O facto de algumas instituições adotarem formatos de suspensão ou interrupção temporária de inscrição e pagamentos faseados de propinas é, neste contexto, relevante. Da mesma forma, muitos casos efetivamente não contabilizados como abandono poderão, também pelas razões apontadas, constituir situações de abandono efetivo que só serão captadas com pelo menos algum desfazamento temporal. A utilização de medidas mais explícitas baseadas, por exemplo, em pedidos formais de anulação de matrícula correm, contudo, o risco de subvalorizar o fenómeno de forma muito significativa, uma vez que é apenas uma minoria que o faz.

A aparente dificuldade em definir o conceito de abandono escolar, dada a inexistência de um conceito formal adotado em Portugal, levou a que este fosse um dos principais assuntos a ser debatido durante o workshop. Segundo Jesus Arriaga, existe um critério nacional, em Espanha, de definição de abandono escolar, sendo este contabilizado quando um estudante se encontra dois anos consecutivos fora do sistema, não obtendo diploma, durante esse período. Em Portugal, de acordo com os representantes das instituições nacionais presentes, o abandono escolar é considerado, geralmente, no espaço temporal de um ano, ou seja, quando no ano seguinte, o estudante não se inscreve a nenhuma unidade curricular (UC). Também foi referenciado por parte de algumas instituições, o “abandono geracional”.

Há também que ter em conta que existem estudantes que abandonam o curso mas não a instituição, bem como aqueles que abandonam apenas temporariamente, e nestes casos os números devem ser estudados de uma maneira diferente. Mas aí, como seria de prever, a sua contabilização torna-se um processo ainda mais difícil de ser realizado.

C. ESTUDOS EXISTENTES NAS IES

Neste momento e considerando a amostra de instituições presentes, a evidência sobre a dimensão do problema não é minimamente sistematizada, já que existe uma diversidade de critérios e definições de abandono a serem utilizados. Existe, ainda, a consciência de que muitos estudantes, quando abandonam os seus estudos, fazem-no sem o formalizar nos serviços académicos, deixando simplesmente de ir às aulas e às avaliações e deixando de pagar as propinas. De qualquer forma, e não sendo os números minimamente comparáveis, ficam a este respeito duas considerações:

- i) Por um lado, existe interesse e alguma informação já recolhida e sistematizada em várias instituições sobre a dimensão e caracterização do fenómeno;
- ii) Por outro lado, os dados existentes parecem apontar para um fenómeno real e significativo (com a fasquia dos 20%, aparecendo como um limite já ultrapassado em alguns casos mesmo ao nível do primeiro ciclo) mas sobretudo muito variável por área de estudos e tipo de instituição.

São contudo raros os estudos que, indo além da descrição da extensão do fenómeno, se centrem na importância relativa de diferentes causas do fenómeno. Uma exceção é o estudo promovido pela Reitoria da Universidade do Porto que, no âmbito da análise dos percursos escolares de estudantes com a primeira inscrição feita em 2008/2009, procurou identificar quais as características com maior poder explicativo na probabilidade destes se manterem inscritos um e três anos depois. Segundo os resultados deste estudo, a probabilidade de abandono é mais elevada para os estudantes mais velhos, que não entraram na primeira opção, com médias de entrada mais baixas e a quem não foi atribuída bolsa (à qual se candidataram).

É igualmente importante referir que o estudo levado a cabo pela Universidade do Algarve revela que dos estudantes que anularam a matrícula, nos últimos quatro anos, aproximadamente 20% refere-se a alunos que realizaram transferências para outras instituições de Ensino Superior.

A Universidade de Évora, por sua vez, possui indicadores sobre o abandono com sete anos que revelam uma taxa de abandono de cerca de 10%, que no último ano (2010/2011) subiu para cerca de 13%, tendência que esta universidade sente a necessidade de compreender.

Por seu lado, o estudo da dimensão do fenómeno de abandono a nível do sistema de Ensino Superior como um todo exige necessariamente a definição de um critério centralizado e um conjunto de indicadores que possam ser utilizados por todas as instituições. A nível nacional, estando essa centralização de registos de frequência no RAIDES é expectável que futuramente possa ser realizado um acompanhamento a este nível, que dependerá da sistematização de critérios de definição do fenómeno. Em Espanha, como já constatámos, existe um critério nacional (a nível do programa de estudos) que contabiliza os estudantes que estão fora do sistema durante pelo menos dois anos seguidos sem obtenção do respetivo diploma. Exige também, naturalmente, a separação entre abandono do programa de estudos e abandono do sistema.

D. IDENTIFICAÇÃO DE CAUSAS DO ABANDONO ESCOLAR

A nível das causas, existe ainda pouca informação sistematizada nas instituições representadas no workshop. Contudo, uma primeira discussão parece apontar no sentido da necessidade de também reconhecer uma multiplicidade de causas, nomeadamente ao nível de três grandes dimensões: (i) dimensão académica; ii) dimensão social/contextual e (iii) dimensão individual/pessoal. A primeira dimensão diz respeito, por exemplo, à desadequação entre as expectativas do estudante e o curso propriamente dito, o ensino ministrado, e o meio académico onde se encontra inserido, ao desajustamento entre área de estudos e área de primeira opção, a problemas pedagógico-didáticos ou de flexibilidade de horário que podem conduzir ao insucesso escolar. A dimensão social/contextual engloba aspetos relacionados com a representação dos sistemas de ensino superior (universitário / politécnico), da instituição e da área de estudos, e a própria representação do que significa ter um grau do ensino superior. Engloba, ainda, a relação entre a própria área de estudos e o mercado de trabalho, incluindo as perspetivas de empregabilidade. A terceira dimensão, a individual/pessoal, relaciona-se com a motivação intrínseca do estudante e a sua capacidade de se ajustar ao ensino de nível superior e de se integrar na instituição e na vida académica.

Por outras palavras, as causas do abandono podem refletir desadequação a vários níveis: ao nível da opção estratégica tomada (de instituição, de cidade, de curso), do ensino ministrado (métodos de ensino e de avaliação, desinteresse pela área de estudos, falta de preparação e hábitos de estudo), do envolvente social e académico (integração social, apoio académico, vida social), e ao nível das condições económicas (atribuição de bolsa, situação familiar, possibilidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo).

A forma mais comum de tentar determinar as causas do abandono escolar é através da realização de inquéritos, por via do correio eletrónico, ou no momento em que os estudantes formalizam o seu abandono. Esta é, contudo uma maneira pouco eficaz, segundo os representantes das instituições, uma vez que os estudantes que de facto formalizam o abandono junto dos serviços competentes são uma minoria, e dos que o fazem, o número de respostas é muito residual. A maioria dos abandonos continuam a ser “abandonos silenciosos”, daí a sua difícil contabilização.

De entre as várias causas apontadas, as razões económicas, são, sem dúvida, as mais referenciadas, sendo um dos indicadores de risco de abandono verificado precisamente o aumento dos pedidos de planos de pagamento faseado de propinas, bem como a alteração do regime do estudante para tempo parcial.

A não entrada no curso de 1ª ou 2ª opção é também uma das causas possíveis de abandono, tendo um impacto na motivação e envolvimento do novo estudante no seu programa de estudos. Também a falta de informação relativamente aos cursos escolhidos por parte dos estudantes poderá causar desmotivação e potencial abandono. A acrescer a isto, temos também a tão assinalada deficiência de competências base trazidas pelos estudos do Ensino Secundário, que pode ter consequências significativas no sucesso académico e na motivação dos estudantes. Com efeito, a falta de preparação académica e pessoal dos estudantes que entram no Ensino Superior foi uma das causas apontadas para o insucesso escolar, e consequentemente do abandono do sistema, nomeadamente a incapacidade de estudo, de síntese, e a excessiva participação dos pais nas vidas dos filhos, deixando-os não aptos ao novo desafio que é a exigência do Ensino Superior.

Uma das causas também apontadas foi o papel de Bolonha no abandono escolar, podendo este ser explicado pela diminuição das horas de contacto e o enfoque no trabalho autónomo do estudante. A combinação entre menos horas de contacto, a falta de autonomia verificada por parte dos estudantes, e alguma resistência a novas metodologias de ensino por parte dos docentes pode traduzir-se no insucesso escolar e consequentemente levar ao abandono.

Maioritariamente denota-se um número de abandono escolar mais significativo a nível do 1º ano, havendo contudo também a referência a um aumento de abandono a nível do 2º ciclo, nomeadamente por parte dos trabalhadores estudantes.

E. ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO ABANDONO

Ao nível das estratégias de combate ao abandono, as instituições de ensino presentes parecem apostar em estratégias variadas de apoio à integração do estudante, de monitorização do risco de abandono e de facilitação, sobretudo, do pagamento das propinas. Identificou-se um conjunto de estratégias, tais como: o incentivo a estratégias de estudo a tempo parcial, a introdução de modalidades mais flexíveis de pagamento e o contacto direto com os estudantes que abandonam ou em risco de abandono, que podem ser agrupados da seguinte forma:

- O encaminhamento de estudantes com dificuldades económicas e/ou com dificuldades na gestão do seu tempo para o regime de tempo parcial, tem sido cada vez mais apontado aos estudantes como sendo uma possível solução; a inscrição e reinscrição em regime de tempo parcial é visto como uma forma de evitar o abandono e de ajudar os estudantes, e os estudantes trabalhadores, a gerirem as suas responsabilidades e/ou dificuldades;
- A introdução de planos de pagamento de propinas e o aconselhamento para estudantes com dificuldades para as saldar no tempo predeterminado, acompanhados, ou não, com ‘contratos de pagamento’;
- Também relacionada com questões de financiamento dos estudos, de notar a política comum, já há alguns anos, da existência de um fundo de financiamento em algumas instituições, tendo sido a UA a pioneira desta medida. O fundo tem como objetivo prestar auxílio aos estudantes mais carenciados, que se encontram no limiar de conseguir uma bolsa de estudo, mas que não a conseguindo, encontram-se em grandes dificuldades para conseguir suportar os seus estudos. Esta foi aliás uma das razões apresentadas para o aumento de propinas no ano letivo 2012/2013, em algumas instituições de Ensino Superior, precisamente como forma de aumentar esse fundo de apoio, dada a previsão de um agravamento da situação económica de muitos estudantes, dado o contexto atual do país;
- O pagamento da propina ‘à cabeça’ constitui-se como uma iniciativa adotada, por exemplo, no ISEL que inclui o apoio especial de uma instituição bancária através da concessão de crédito; considera-se que diminui o abandono dos alunos do 1º ano porque os compromete, mas remete também, e por outro lado, para a ideia que os alunos desta instituição são maioritariamente de classe social média/média alta;
- O contacto direto com os estudantes que não renovaram as suas matrículas até determinada data para perceber as razões e tentar encontrar soluções para o regresso destes estudantes. Nesse contacto fazem-se sugestões como a mudança para um plano de estudos a tempo parcial ou uma forma mais acessível de pagamento (divisão das propinas em partes mais pequenas);

- O contacto direto com todos os estudantes do 1º ano que tenham feito 26 ou menos ECTS para saber os motivos de tal insucesso. A avaliação do abandono é assim feita numa perspetiva de consulta indivíduo a indivíduo, uma estratégia assente na ideia que as causas mais importantes são aquelas relacionadas com a avaliação da situação pessoal do estudante ainda que alguns fatores contextuais de algumas escolas tenham sido identificados;
- O acolhimento e a adequada integração dos estudantes no 1º ano, tanto os que entram na 1ª

fase como os que entram na 2ª, é tida como uma mais-valia para evitar o abandono da instituição;

- A implementação de estratégias para acompanhamento específico dos alunos com fracos pré-requisitos para a frequência dos cursos, como planos de estudos individualizados;
- A implementação de programas de tutoria/mentoria, em que a intervenção é realizada de estudante para estudante operacionalizando numa vertente mais social pode também ser um fator decisivo de manter os estudantes nas instituições. Neste campo destaca-se a já larga experiência neste tipo de programas por parte do Instituto Superior Técnico, sendo que outras instituições estão a dar os primeiros passos nesta área;
- A aposta em estratégias de e-learning, dando a oportunidade aos estudantes de poder estudar em casa, poupando assim em custos de transporte e de alojamento, e resolvendo também algumas dificuldades relacionadas com incompatibilidade de horários para estudantes que trabalham. Esta é ainda, contudo, uma ideia embrionária, adotada por poucas instituições, e que tem ainda muito pouca procura;
- O envolvimento dos estudantes, desde cedo, em projetos de investigação/desenvolvimento de modo a reforçar o sentido de pertença e pragmatismo, “de se manterem ocupados em coisas práticas que estejam relacionadas com a formação que estão a frequentar” e de evitar abandono provocado pelo desinteresse e pela desmotivação;
- A colaboração com outras instituições locais e/ou regionais com o objetivo de angariar apoio financeiro para os estudantes, em forma de bolsas, atividades remuneradas, e outras, bem como providenciar contacto e experiências com o mundo de trabalho;
- A criação de um observatório de acompanhamento e monitorização do estudante ‘em risco’ de abandonar e/ou de quem deseja desistir mas ainda não formalizou essa desistência;
- A atribuição de um ‘diploma’ de competências ao fim de cada ano para estimular a permanência dos estudantes.

5. Próximos Passos

Pelo exposto, é visível que a maior parte do trabalho de construção de um referencial que, a nível nacional, identifique as causas do abandono e permita às instituições desenvolverem mecanismos de avaliação e monitorização do fenómeno, permitindo-lhes avaliar a sua própria capacidade de resposta, está, em larga medida, ainda por fazer.

A partilha de ideias observadas no workshop permitiu-nos verificar que as dúvidas existentes, relativamente ao tema do abandono escolar, são transversais a todas as instituições que estiveram presentes, em muito causado pela não existência de um conceito geral sobre o seu significado do abandono escolar. A não existência deste conceito geral faz com que cada instituição adote um conceito próprio sendo a recolha dos seus dados diferente de outras instituições, o que impossibilita a comparação fiável entre elas e torna os valores apresentados publicamente por vezes muito díspares. Será, por isso, essencial consensualizar o que significa 'abandono', 'anulação', 'desistência', 'absentismo' para todas as instituições, bem como a forma como se contabilizam as informações referentes a estas situações.

Foi também possível verificar que, apesar de este ser um problema transversal, é também um problema ambíguo e que assume determinadas características que diferem de instituição para instituição, tendo em conta o tipo de instituição de que se fala – universitário ou politécnico –, a sua dimensão, a sua localização geográfica e a sua oferta formativa. Assim sendo, os meios de combate ao abandono também diferem de instituição para instituição, e muitas vezes são condicionados pela necessidade de cada instituição em manter o fluxo financeiro. Importa, neste contexto, que as instituições adotem formas sistemáticas e comparáveis de registo e análise de causas, e consequências do fenómeno e de resultados dos meios adotados para o seu combate, permitindo um conhecimento da realidade nacional relativamente às causas e aos custos (pessoais, sociais e económicas) do abandono escolar, e da eficácia dos mecanismos implementados para o monitorizar e combater.

Em relação a propostas concretas de trabalho futuro, foi várias vezes referida a natureza sistémica e transversal do fenómeno de abandono escolar; neste caso, faz todo o sentido que seja abordado de uma forma colaborativa e cooperativa, sem contrariar a necessária competitividade entre instituições de ensino superior. Neste âmbito, parece-nos frutífero pensar em termos da formação de uma rede nacional de ensino superior, expressamente orientada para a monitorização e combate ao fenómeno. Tudo indica que o RAIDES vai continuar e estender a sua função de recolher informações cada vez mais consistentes sobre os estudantes que ingressam nos vários ciclos do ensino superior; caberá à rede de IES recolher informações robustas sobre quem abandona, como e porquê, os seus estudos.

Será igualmente importante identificar indicadores de risco que permitem às instituições instalar os necessários mecanismos proativos no âmbito do abandono. O estudante que paga propinas mas que falta às aulas; o estudante que vem às aulas mas que está ausente a não ser fisicamente; o estudante cujos resultados não lhe permitem 'passar' de ano; o estudante com problemas de interação social e de integração académica; o estudante que não gosta do curso; o estudante longe de casa pela primeira vez; estes estudantes, e muitos mais, estarão em risco de abandonar, e as instituições necessitarão de estar mais atentas e instalar mecanismos mais abrangentes de identificação e diagnóstico dos problemas.

Para dar sequência ao trabalho realizado neste workshop e como primeiro passo na construção de uma rede capaz de fornecer informação consolidada sobre o abandono, foi sugerida a organização de um segundo workshop no ano 2013 no ISEL, e a elaboração de uma proposta de inquérito a utilizar pelas instituições na recolha de informação. Foi ainda sugerido aos presentes interessados a constituição de um grupo de trabalho transinstitucional sobre esta temática.

Em suma, será pertinente que o trabalho a ser realizado tenha como objetivo o desenvolvimento e a implementação de mecanismos de predição e de redução do abandono, baseados em indicadores fiáveis e de boas práticas que favoreçam a boa integração e permanência no ES e que motivem o regresso daqueles que se viram obrigados a abandonar. Desta forma, permitirá contribuir para programas de melhoria institucionais, que reflitam a situação nacional, e ainda para o conhecimento a construir no âmbito internacional no contexto do Projeto ALFA-GUIA.

RELATORIO WORKSHOP LISBOA: REFLEXIONANDO SOBRE EL ABANDONO ESTUDIANTIL EN PORTUGAL

2º Workshop: “Abandono Escolar no Ensino Superior: Diferentes perspectivas”.

Coordinadores: Instituto Superior de Engenharia de Lisboa, Universidade de Aveiro

Projecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010/94 (12 Abril 2013)

Agradecimientos a Jesús Arriaga García de Andoaín y a Dora Nicolasa Gómez Cifuentes

Data: 12 de Abril 2013

Local: Instituto Superior de Engenharia de Lisboa, ISEL

Destinatários: Representantes das instituições de Ensino Superior que trabalhem/investiguem a temática do Abandono Escolar.

Introdução à temática

O abandono estudantil nas Instituições de Ensino Superior (IES) deve ser analisado pelos principais atores do sistema educativo. Nesse sentido, é necessário continuar as discussões iniciadas em 2011 entre IES portuguesas para avançar na busca de ações que revelam os problemas em profundidade para intervir e melhorar a retenção de jovens no sistema de ensino.

Objetivo central do II workshop

Das reflexões resultantes do primeiro workshop sobre a permanência e redução do abandono estudantil nas IES portuguesas, pretende-se analisar a relevância e adaptar o quadro conceptual subjacente ao Projeto Alfa GUIA de intervenção na redução do abandono.

Por outro lado, é necessário analisar, a partir dos órgãos de governo, os mecanismos que as IES têm usado para melhorar a retenção estudantil.

Para garantir a continuidade da abordagem, espera-se a formação de uma Rede Interinstitucional em Portugal que aborde os problemas e defina linhas de ação para o futuro.

Breve introdução ao projeto ALFA-GUIA

Desde Janeiro de 2011 que um grupo de investigadores da Universidade de Aveiro (UA) e do Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL), se encontram a participar no projeto “GUIA–Gestión Universitária Integral del Abandono”, com referência DCI-ALA/2010/94, financiado pelo programa ALFA III da Comissão Europeia. Este projeto é liderado pela Universidade Politécnica de Madrid (Espanha), contando ainda com a participação de instituições de Ensino Superior (IES) de diversos países da América Latina e da Europa. O objetivo primordial do projeto GUIA é melhorar os índices de permanência de estudantes no Ensino Superior, mediante o estabelecimento de um trabalho colaborativo e de uma rede de cooperação entre as várias instituições envolvidas neste projeto.

Organização do workshop

- 10h00| Sessão de abertura.
10h30| Apresentação do Relatório do Workshop 2012
11h00| Pausa para Café
11h15| Apresentação do Marco Conceptual do ALFAGUIA
12h00| Proposta de inquérito a utilizar pelas instituições.
12h30| Almoço
14h00| Gestão de Instituições de Ensino Superior em relação à permanência de estudantes (com trabalho de baseado em pesquisa previamente submetida à Instituição).
15h45| Pausa paracafé
16h00| Apresentação o da propostada Rede Interinstitucional Constituição da Redeedefinição de ações futuras (com trabalho de grupo e plenário).
17h30| Encerramento.

Considerações finais

Os resultados do trabalho de grupo poderão contribuir para a elaboração de um documento final, trabalhado posteriormente, que será partilhado com todas as IES.

Inscrições

Solicita-se aos interessados inscrição no presente workshop, até dia 8 de Abril, para os seguintes contactos:

- Rita Pereira(ISEL)

- Peo Fonte(ISEL)

ISEL:

- Telefone: 218317285

- e-mail: rpereira@deea.isel.pt

-e-mail:pfonte@deea.isel.pt

Contacto preferencial: correio eletrónico

Relatorio Workshop Lisboa

Reflexionando sobre el Abandono Estudiantil en Portugal

2º Workshop: “Abandono Escolar no Ensino Superior: Diferentes perspectivas”.

El reconocimiento del abandono estudiantil en la educación superior, como un fenómeno social y educativo complejo, multicausal y dinámico, presente en contextos geográficos y culturales diversos, ha motivado a un ejercicio de indagación que debe realizarse en forma conjunta entre las Instituciones de Educación Superior. En ese sentido el 12 de abril en el Instituto Superior de Engenharia de Lisboa, ISEL se llevó a cabo el 2º Workshop: Abandono Escolar no Ensino Superior: Diferentes perspectivas. Esta actividad se realizó con la Universidade de Aveiro, en el marco del Proyecto Alfa GUIA.

Al evento asistieron 54 profesionales, de 26 Instituciones de Educación Superior, de diferentes

sectores de Portugal. Es de destacar que cerca de la mitad de los participantes ocupan puestos directivos en sus instituciones, lo que permitió la reflexión tanto desde la alta dirección como de aquellos que trabajan en las unidades vinculadas al quehacer de la permanencia estudiantil.

Entre los aspectos relevantes del evento se contó con la presencia del Prof. Jesús Arriaga, Coordinador del Proyecto Alfa GUIA, quien dio a conocer los objetivos del mismo, así como las actividades más relevantes y las metas esperadas. Así mismo la Prof. Gillian Moreira, Pro-reitora de la Universidad de Aveiro informó las conclusiones a las que se abordó en el 1º Workshop que se llevó a cabo en su institución en abril del 2012.

La conferencia principal estuvo a cargo de la Prof. Dora Nicolasa Gómez Cifuentes, Directora de Regionalización de la Universidad de Antioquía, Colombia; quien está dirigiendo la construcción colectiva de un marco conceptual para el análisis, predicción, evaluación y actuación del abandono estudiantil de la educación superior, en el que se sustenta la investigación que se está llevando a cabo en Alfa GUIA.



La sesión de la tarde estuvo dedicada a trabajos de grupo, en los cuales se dialogó sobre la existencia o no de estrategias institucionales, políticas y mecanismos que cuentan las IES para reducir el abandono estudiantil. Otro tema muy importante que se debatió fue la continuidad del trabajo, para lo cual se buscó un mecanismo que de forma interinstitucional se puedan llevar a cabo acciones que se reflexione y busque promover el incremento de la permanencia estudiantil en las IES de Portugal.

Las conclusiones a las que se llegó fueron las siguientes:

- Las IES de una u otra manera está atendiendo la problemática del abandono estudiantil, pero un grupo importante lo está haciendo de forma reactiva, sin que esté incorporado en el plan estratégico de la institución.
- Es fundamental trabajar en una definición común sobre el abandono escolar, así como la identificación de indicadores que permitan evaluar el impacto luego de las acciones de mejora.
- Para dar continuidad esta iniciativa se propuso la creación de un Observatorio del Abandono Estudiantil que entre las primeras acciones a desarrollar están:
 - Definición del abandono así como la identificación de indicadores comparables con los cuales se pueda hacer seguimiento y evaluación.
 - Creación de una plataforma digital que permita divulgar la información generada.
 - Promover espacios de discusión de la problemática del abandono escolar y los programas tendientes a incrementar la permanencia estudiantil.
 - Luego de la aplicación de la encuesta sobre abandono que se está llevando a cabo en ISEL y la Universidad de Aveiro, en el marco del Proyecto Alfa GUIA, evaluar y definir su aplicación en las IES interesadas de Portugal.

Este es un proceso largo, que requiere el compromiso y participación de todos los actores de la educación para tener buenos resultados en la permanencia estudiantil y con ello contribuir a la calidad de la educación en Portugal. Este es un proceso que ya se ha iniciado en Portugal y requiere incorporar a más actores, este es un nuevo reto.

PRIMER ENCUENTRO SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN EN NICARAGUA

Coordinadores: Isabel Benavides Gutiérrez, Alfredo Sevilla Rivera, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua

Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010/94 (25 Abril 2013)

Autores: MSc. Isabel Benavides Gutiérrez, MSc. Alfredo Sevilla Rivera.

Programa: ALFA III

IES: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. (UNAN-Managua) Managua, Nicaragua. (2013).

I- INTRODUCCIÓN

En abril del año 2013 se llevó a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN–Managua), en el auditorio de Hispamer Recinto Universitario Rubén Darío, con la participación de unos 60 académicos de todo el país de diversas instituciones académicas, EL I ENCUENTRO SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN EN NICARAGUA.

Este encuentro, coincidió con el Evento Internacional de Coordinación ALFA-III realizado en Managua, Nicaragua los días del 22 al 24 de abril del 2013 y de esta forma contó con la presencia de expertos y líderes como la MSc. Livia Raccanello de ALFA III Project Manager, EuropeAid G2, EC. y el Dr. Jesús Arriaga García de Andoain quién en los programas ALFA III, es el coordinador del Proyecto Europeo GUIA “Gestión Universitaria Integral del Abandono” en el que participan 20 Universidades de 16 países en relación al abandono estudiantil en la enseñanza universitaria.

La organización del encuentro estuvo bajo la dirección de MSc. Isabel Benavides Gutiérrez, Vicerrectora académica de la UNAN-Managua, responsable institucional del Proyecto ALFA-GUIA, la MSc. Thelma Muñoz Tinoco, Directora de la Dirección Académica y el MSc. Alfredo Sevilla Rivera responsable ejecutivo del mismo proyecto en Nicaragua, se contó con un amplio equipo de trabajo y la colaboración del Dr. Jesús Arriaga García de Andoain coordinador del Proyecto Europeo GUIA “Gestión Universitaria Integral del Abandono”

La MSc. Raccanello en la ponencia inaugural explicó que ALFA-III considera positivo el paso que Nicaragua daba al abordar esta importante temática y el Dr. Arriaga dio a conocer: “los avances, logros y retos del Proyecto ALFA-GUIA”, que tiene como objetivo reducir el abandono estudiantil en la Educación Superior en las Instituciones de Educación Superior de 20 países, (16 latinoamericanos y 4 europeos).

Asistieron sesenta representantes de dieciséis centros de enseñanzas en la educación superior, delegados del Ministerio de Educación en Nicaragua, (MINED) gremios sindicales y organizaciones estudiantiles. Se seleccionaron seis temas para conferencias así como resultados de estudios realizados en Nicaragua, se organizaron cinco mesas de trabajo, cada una expuso sus

conclusiones y recomendaciones.

En la clausura se planteo, entre otras acciones, la necesidad de organizar una red nacional de instituciones que aborde el tema del abandono.

El evento fue considerado como exitoso y válido para replicarse en los próximos años en Nicaragua.

II- OBJETIVOS

Objetivos del Primer Encuentro sobre el Abandono en la Educación, en Nicaragua.

Convocar a responsables institucionales de los diferentes subsistemas de educación en Nicaragua, organizaciones gremiales y sociales para el debate de ideas y estrategias relacionados al abandono en la educación.

1- Conocer los logros del Programa ALFA III y del Proyecto Gestión Universitaria Integral del Abandono (GUIA) alcanzados en las conferencias UNAN-Managua, Nicaragua, noviembre 2011 y Pontificia Universidade Católica Do Rio Grande do Sul, Brasil noviembre 2012 vinculados a la IES.

2- Proponer estrategias a nivel institucional para tratar los tipos y causas del abandono.

3- Presentar experiencias de buenas prácticas de acceso e integración en los centros de educación para favorecer el rendimiento y disminuir el abandono.

4- Elaborar sugerencias derivadas de lo expuesto para organizar una Red Nacional de Instituciones para abordar el tema del abandono escolar.

5- Mejorar el conocimiento de los tipos, causas y costes sobre el abandono en la educación, en Nicaragua.

6- Dar a conocer el espacio web de ALFA-GUIA de referencia internacional.

7- Considerar cada 25 de abril un encuentro que de seguimiento a los acuerdos y temas tratados en el Primer Encuentro sobre el Abandono en la Educación, en Nicaragua.

III- ORGANIZACIÓN.

3.1- PROGRAMA:

“INICIO DE LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL”

PRIMER ENCUENTRO SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACION, EN NICARAGUA,

UNAN- MANAGUA, 25 DE ABRIL DE 2013

Local: "Auditorio de Hispamer"

8:00 – 08:30 Inscripción de los participantes

8:30 – 09:00 Palabras de inauguración.

9:00 – 09:30 Conferencia 1: Apertura

ALFA-GUIA: "Avances, logros y retos del proyecto".

Expositor: Doctor Ingeniero Jesús Arriaga, Director Ejecutivo del Proyecto ALFA - GUIA, Universidad de Madrid, España.

9:30 – 9:50 Conferencia 2:

"Factores que inciden en el abandono estudiantil de las carreras universitarias en la Facultad de Ciencias e Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua en el periodo de 2008 al 2011". Diseño de Investigación.

Expositor: Máster José David García, Docente del Departamento de Matemática de la Facultad de Ciencias e Ingeniería. UNAN-Managua.

9:50 – 10:10 Conferencia 3:

"Análisis de la situación académica de estudiantes del primer Ingreso de la Facultad Regional Multidisciplinaria (FAREM – Estelí)". Una experiencia de trabajo.

Expositora: Máster Reyna Sevilla Midence, Decana Facultad Regional Multidisciplinaria – Estelí, UNAN – Managua.

10:10 – 10:30 Refrigerio.

10:30 – 10:50 Conferencia 4:

"Estudio de la deserción en la Facultad Regional Multidisciplinaria (FAREM – Carazo)".

Expositor: Máster Pedro Aburto Jarquín, Decano de la Facultad Regional Multidisciplinaria – Carazo, UNAN – Managua.

10:50 – 11:10 Exposición 5:

"Factores que tienen presencia en la deserción estudiantil en los alumnos de primer ingreso de la Universidad Autónoma de Chinandega (UACH) en el período 2010 – 2011".

Expositor: Licenciado Alberto Fajardo Salgado, Tesis. Programa de Maestría en Administración y Gestión de la Educación, que sirve el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación e Idiomas. UNAN – Managua.

11:10 – 11:30 Exposición 6:

"Sistemas de ingreso, retención y deserción en la Educación en Nicaragua, 2010 – 2012"

Expositora: Doctora Norma Cándida Corea Tórrez, Docente del Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación e Idiomas. UNAN – Managua.

11:30 – 12:00 Preguntas y respuestas.

12:00 – 12:10 Metodología y organización del trabajo en grupo.

12:10 – 1:15 Almuerzo

1:15 – 2:30 Trabajo en grupos.

2:30 – 3:30 Cada grupo expone sus conclusiones (relatores).

3:30 – 4:00 Clausura:

Conclusiones.

Entrega de certificados de participación.

Agradecimiento.

Managua, 25 de abril de 2013

3.2- CONVOCATORIA A INSTITUCIONES Y CUPOS

Instituciones / N°. de cupos

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN–Managua) / 20

Facultad de Educación e Idiomas / 2

Facultad de Humanidades y Ciencias Jurídicas / 2

Facultad de Ciencias e Ingeniería / 2

Facultad de Ciencias Médicas / 2

POLISAL / 2

Facultad de Ciencias Económicas / 2

Facultad Regional Multidisciplinaria FAREM-Carazo / 2

Facultad Regional Multidisciplinaria FAREM-Chontales / 2

Facultad Regional Multidisciplinaria FAREM-Estelí / 2

Facultad Regional Multidisciplinaria FAREM-Matagalpa / 2

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN – León) / 2

Universidad Nacional Agraria (UNA) / 2

Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) / 2

Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI) / 2

Consejo Nacional de Universidades (CNU) / 2

Instituto Nacional Tecnológico (INATEC) / 2

Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED) / 2

Federación de Profesionales Docentes de la Educación Superior (FEPDES) / 1

Federación de Sindicatos de Trabajadores Universitarios de Nicaragua (FESITUN) / 1

Asociación de Trabajadores Docentes (ATD) UNAN-Managua / 1

Sindicato de Trabajadores Administrativos (SITRA) / 1

Unión Nacional de Estudiantes de Nicaragua (UNEN) / 4

Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN) / 2

Equipo de Dirección Académica, UNAN – Managua / 5

Delegados de cada facultad UNAN-Managua / 8

TOTAL CUPOS / 60

3.3- CONFERENCIAS.

3.3.1- Conferencia de apertura

ALFA-GUIA: “Avances, logros y retos del proyecto”.

Expositor: Ing. Jesús Arriaga García de Andoaín, Director Ejecutivo del Proyecto ALFA - GUIA, Universidad de Madrid, España.

Ponente: Dr. Jesús Arriaga García de Andoaín

Hoja de Vida: Ingeniero de Telecomunicación y Doctor Ingeniero por la Universidad Politécnica de Madrid desde 1996. Profesor del área de Tecnología Electrónica desde hace 30 años, es Catedrático de Escuela Universitaria y miembro del Departamento de Sistemas Electrónicos y de Control de la Universidad Politécnica de Madrid.

Ha ocupado diferentes cargos en la Universidad: Jefe de estudios (6 años), Director de Departamento (ocho años) y adjunto del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica desde el año 2004 al 2012. Desde este Vicerrectorado ha coordinado el proceso de adaptación de los Planes de Estudio al Espacio Europeo de Educación Superior, ha coordinado las actividades de Innovación Educativa y ha creado el Observatorio Académico de la UPM.

Ha sido miembro del grupo de elaboración del Modelo Educativo de la UPM y actualmente trabaja como experto en los proyectos: Observatorio de empleabilidad y empleo universitario y Ranking CYD, sistema de indicadores del sistema universitario español, Comprometido con la Innovación Educativa y la incorporación de las Nuevas Tecnologías, ha publicado numerosos artículos y dirigido diferentes proyectos tanto nacionales, particularmente del programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación Español, como internacionales, en temas relativos a la formación mediada por Internet: Determinación de un modelo causal en los factores de calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje. Desarrollo de un sistema de evaluación para los servicios de teleformación en el ámbito universitario y en la formación ocupacional. Enseñanza por Internet: Creación de una biblioteca digital de objetos de aprendizaje accesibles, reutilizables e interoperables, orientados a la formación en las Tecnologías de la Información

Ha sido promotor de diferentes iniciativas orientadas a difundir contenidos en abierto en la Red y miembro del Board of Directors del Open Course Ware Consortium (OCW). Es presidente de la Asociación “Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica”.

Actualmente coordina al proyecto europeo “Gestión Universitaria Integral del abandono” en el que participan 20 Universidades de 16 países en relación al abandono estudiantil en la enseñanza universitaria

3.3.2- II Conferencia.

Conferencia II: “Factores que inciden en el abandono estudiantil de las carreras universitarias en la Facultad de Ciencias e Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua en el periodo de 2008 al 2011”. Diseño de Investigación.

Expositor: MSc. José David García, Docente del Departamento de Matemática, Facultad de Ciencias e Ingeniería. UNAN – Managua.

RESUMEN

JUSTIFICACION. A través del tiempo se ha observado un alto número de estudiantes que abandonan sus estudios universitarios, sin que hasta la fecha pueda determinarse a ciencia cierta cuáles son los factores que influyen para que este fenómeno se presente. Sin embargo con esta investigación se determinara cuáles son las causas y que origina este fenómeno para así poder plantear alternativas de solución para la toma decisiones.

Con nuestra investigación que estará dirigido a abordar cual es el origen de esta problemática, podremos sentar las bases para investigaciones futuras, tanto en las demás facultades como para otras instituciones de educación superior.

PROBLEMA ¿Cuáles son los factores que inciden en el abandono estudiantil de las carreras universitarias en la Facultad de Ciencias e Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua?

Objetivo General

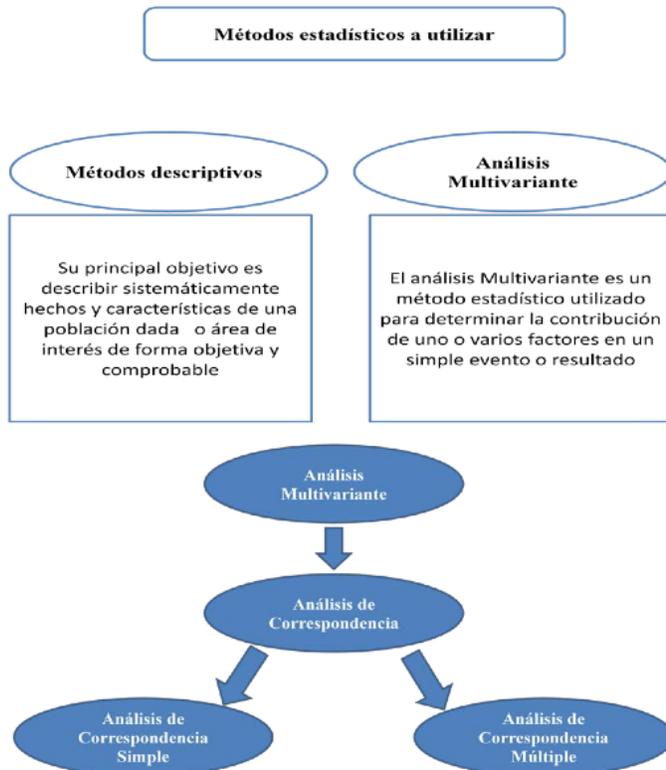
Analizar los factores que inciden en el abandono de los estudios universitarios de la facultad de Ciencia e Ingeniería de la UNAN-Managua en el periodo del 2008 al 2011.

Objetivos Específicos

- Identificar a través de métodos estadísticos descriptivos las características generales de los alumnos que abandonan los estudios universitarios en la facultad de ciencias e ingeniería.
- Determinar a través de un análisis factorial de correspondencia, los factores que influyen en el abandono estudiantil.
- Analizar los diferentes impactos en el ámbito individual, institucional y social que causa el abandono estudiantil.

DISEÑO

Es retrospectivo de corte transversal ya que vamos a abordar a estudiantes que abandonaron sus estudios del 2008-2011.



INSTRUMENTO En el presente estudio, se recolectará la información a través de una encuesta diseñada para identificar las principales causas del abandono en los estudiantes universitarios de la facultad de Ciencia e Ingeniería de la UNAN-MANAGUA.

MATERIAL El procesamiento de la información se realizara mediante el software estadístico; Soluciones Estadísticas de Productos y Servicios mejor conocido como SPSS. Este procesamiento se realizara en la versión 18.

POBLACION La población de estudio se encuentra formada por todos aquellos estudiantes que habiéndose matriculado en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua; Recinto Universitario Rubén Darío, facultad de Ciencias e Ingenierías abandonaron sus estudios universitarios en sus respectivas carreras.

3.3.3- III Conferencia.

Conferencia III: “Análisis de la situación académica de estudiantes de Primer Ingreso de la Facultad Regional Multidisciplinaria (FAREM – Estelí)”. Una experiencia de trabajo.

Expositora: MSc. Reyna Isabel Sevilla Midence, Decana Facultad Regional Multidisciplinaria. UNAN–Managua.

Ponente: MSc. Reyna Isabel Sevilla Midence,

Hoja de vida: Nicaragüense, Docente de Educación Superior, Máster en Formación y Desarrollo de los Recursos Humanos; Universidad Internacional de Andalucía- España, Especialista en Metodología de la Investigación Científica; Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, Nicaragua., Licenciada en Contaduría Pública y Finanzas; Centro Universitario Regional del Norte (CURN – ESTELI), Estelí, Nicaragua., Postgrado en Auditoría Integral; Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN- Managua) y Centro Universitario Regional Carazo, Nicaragua. Contadora Pública Autorizada; Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Colegio de Contadores Públicos de Nicaragua, Managua, Nicaragua. Licenciada en Administración de Empresas; Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN- Managua) y Centro Universitario Regional de Matagalpa, Matagalpa, Nicaragua. Licenciada en Ciencias de la Educación; Centro Universitario Regional del Norte (CURN – ESTELI), Estelí, Nicaragua.

Destacada participación: en la Asociación Latinoamericana de Investigadores de Fraudes y Crímenes Financieros y en el Colegio de Contadores Públicos de Nicaragua. Ha tenido una destacada Experiencia Laboral en la Facultad Regional Multidisciplinaria Estelí (FAREM), Estelí, Nicaragua, donde labora desde Enero 1983 a la fecha como Docente de Tiempo Completo, desde 2007 A 2010 fue Directora de Departamento “Ciencias Económicas y Administrativas” en Febrero 2001 a Enero 2002 Gerente de Proyecto TROPISec, Supervisora del equipo que realiza auditorías en las cooperativas, alcaldías y ONGS del norte de Nicaragua (TRÓPICO SECO), de Febrero 1987- Agosto 1994, Jefe de Departamento de Centro Universitario Regional de Estelí.

Eventos Científicos: en Mayo 1991 Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, Nicaragua participo en la Ponencia en el primer Congreso Científico- UNAN- Managua

Investigaciones Realizadas: Tesis de maestría sobre el Tema “Las necesidades de capacitación para el Personal no docente del Centro Universitario Regional del Norte, en función de los puestos de trabajo que desempeñan, en 1996 elaboró el trabajo Productos Tradicionales y Empleo en la Ciudad de Estelí, en 1997, La Higiene y Seguridad Laboral en las Empresas Tabacaleras de la Ciudad de Estelí, en 1985, Las Técnicas de Estudio en la Educación Superior y de junio 2010 a la fecha, Decana de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí.

RESUMEN.

Análisis de la Situación Académica de Estudiantes de Primer Ingreso de FAREM- Estelí; Una experiencia de trabajo

La atención a los primeros años de carreras universitarias, representa una tarea de vital importancia dentro del quehacer académico en correspondencia con la misión y visión Universitaria.

En la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí se reciben bachilleres con serias dificultades entre ellas:

- Bajo rendimiento en las asignaturas de Matemática y Español que se advierte desde los resultados de los exámenes de admisión a la universidad.

- Dificultad en ortografía, caligrafía, redacción, interpretación, hábitos de lectura, lectura comprensiva, lectura interpretativa y técnicas de lectura, aritmética, resolución de problemas, entre otros.
- Sumado a los problemas anteriores encontramos estudiantes con dificultades económicas, problemas emocionales, con poca o nula estabilidad familiar, problemas con grupos juveniles, problemas de adicciones, falta de adaptación al ambiente universitario

Los docentes están conscientes de la problemática antes señalada, sin embargo no están preparados para incorporarlos de manera que su tránsito sea lo menos traumática posible. Esta temática debe significar un aprendizaje permanente en los estudiantes, que sienta bases sólidas desde los primeros años, por ello se considera los siguientes pasos a seguir:

- Facilitar la integración del estudiante de nuevo ingreso a la vida universitaria, desarrollando mecanismos de ayuda académica y social.
- Lograr un estudiante universitario integral, participativo en todas las esferas posibles de la vida universitaria.
- Promover una actitud facilitadora en docentes y autoridades; pero con la acción determinante, consciente y voluntaria del estudiante.
- Que los estudiantes logren la independencia académica efectiva promoviendo la investigación desde el aula.
- El desarrollo de acciones y estrategias para estimular nuevas metas que conduzcan hacia el universitario integral.
- El fomento de la responsabilidad compartida.

Fuente de información

- Colectivos Pedagógicos
- Análisis cualitativo y cuantitativo de rendimiento académico.
- Asambleas Estudiantiles
- Resultados de evaluaciones
- Prueba de Ingreso a la educación superior
- Informe de Tutorías.

3.3.4- IV- Conferencia.

Conferencia IV: “Estudio de la deserción en la Facultad Regional Multidisciplinaria (FAREM-Carazo)”.

Expositor: MSc. Pedro Aburto Jarquín, Decano de la Facultad Regional Multidisciplinaria, Dpto. Carazo, (FAREM Carazo) UNAN–Managua, Nicaragua.

Ponente MSc. Pedro Aburto Jarquín,

Hoja de vida: Actualmente es Decano FAREM Carazo. Maestro en Administración Funcional de empresas e instituciones, Maestro en Currículo y Docencia Universitaria, Candidato a Dr. en

Educación.

RESUMEN

El análisis sobre el fenómeno de la deserción en la Facultad Regional Multidisciplinaria de Carazo, ha sido un interés de las autoridades superiores, dado que si el fenómeno lo analizamos a nivel general de las Universidades del CNU, este alcanza hasta un 40%, a nivel de la UNAN Managua, representa un promedio del 18%, a nivel de la FAREM Carazo, alcanza el 11%, como puede observarse, no se trata de un problema propiamente dicho, lo que no implica discontinuar con las estrategias que se han venido implementando y que los participantes señala como factores motivacionales: ferias vocacionales, clases a la excelencia académica, cursos propedéuticos, visitas a los colegios de secundaria, etc. Más bien considero hay que darles mayor énfasis y seguimiento para medir su impacto en estudios posteriores sobre este mismo tema.

En cuanto a la deserción en los centros de educación primaria y secundaria y otras modalidades, el porcentaje es mayor, motivado por otros factores adicionales a los ya expuesto en este estudio. Los factores incidentes en el fenómeno de la deserción según los resultados han sido, los de carácter Exógenos en su gran mayoría y factores endógenos en menor proporción, pero estos son los que nos interesan controlar a los interno, los endógenos resultan difíciles de controlarlos.

Palabras claves: Deserción estudiantil, Factores exógenos, Factores endógenos, ferias vocacionales, clases a la excelencia académica, cursos propedéuticos.

1. INTRODUCCIÓN

El tema de la deserción estudiantil, sus características y causas, ha sido poco abordado en nuestro país en el nivel universitario, generalmente se trabaja más este tema en los subsistemas educativos primaria y secundaria. Sin embargo, la deserción estudiantil universitaria y particularmente en la universidad pública es un tema que debe de ser estudiado a profundidad, puesto que por la función social que cumple, la universidad debe de garantizar su efectividad medida a través de múltiples indicadores, entre los que están el acceso, la cobertura, la equidad y la calidad, entre otros, de tal forma que se garantice el menor índice de deserción posible.

En los más de veinte años de existencia de la FAREM-Carazo –anteriormente CUR-Carazo¹- se ha dado un crecimiento acelerado cuanti-cualitativo de la facultad, ampliando la oferta educativa, incrementado la población estudiantil, mejorando las condiciones logísticas, perfeccionando la formación y superación del personal, estableciendo convenios nacionales e internaciones, lo cual ha llevado a la FAREM-Carazo a posicionarse como una institución de referencia en la región.

Con todo y esto, el fenómeno de la deserción es complejo y está permeado directamente por la realidad vital del estudiante, su contexto social y económico, su personalidad, su motivación, sus expectativas, entre otros. Surgen entonces algunas preguntas tales como: ¿Es en realidad un problema de preocupación, el fenómeno la deserción estudiantil en la FAREM-Carazo? ¿Cómo aprecian los diferentes actores de la comunidad universitaria este fenómeno? ¿Cuáles son las

principales causas evidenciadas de deserción en la FAREM-Carazo? A éstas y otras preguntas se pretende ir dando respuesta sistemáticamente a través de una serie de estudios, de los cuales la presente investigación se constituye como punto de partida.

OBJETIVOS

Objetivo General

Estudiar las principales causas que inciden en el comportamiento de la deserción universitaria en la FAREM Carazo.

Objetivos Específicos

- a- Identificar los factores exógenos que inciden de manera directa e indirecta en el abandono universitario.
- b- Identificar los factores endógenos que inciden de manera directa e indirecta en el abandono universitario.
- c- Describir el comportamiento de la deserción universitaria por carrera turno y modalidad de estudios.
- d- Proponer alternativas de solución al fenómeno de la deserción, para minimizarla aun más.

MARCO TEÓRICO

Definición de Deserción El concepto de deserción no es tan fácil de definir, y muchas veces se asocia a fenómenos como, el retiro forzado, la repetición y el retraso escolar. También nos encontramos con el dilema de si contabilizar o no como deserción aquellos episodios en que un estudiante se retira por uno o más semestres de la universidad y luego retornan, o aquellos casos en que se cambia de universidad, de facultad o de carrera.

Para fines de aclaración nos remitimos a la siguiente definición: “Deberá entenderse por deserción estudiantil, el abandono definitivo de las aulas de clase por diferentes razones y la no continuidad en la formación académica, que la sociedad quiere y desea en y para cada persona que inicia sus estudios de primaria, esperanzados en que termine felizmente los estudios universitarios.” (Correa, y otros, Abril - Mayo - Junio 1999 pág. 67) Siguiendo el mismo concepto de correa, se exponen a continuación, las clases o tipos de Deserción

Deserción Total: Abandono definitivo de la formación académica individual.

Deserción discriminada por causas: Según la causa de la decisión.

Deserción por facultad (Escuela o Departamento): Cambio facultad – facultad.

Deserción por programa: Cambio de programa en una misma facultad.

Deserción a primer semestre de carrera: Por inadecuada adaptación a la vida universitaria.

Deserción acumulada: sumatoria de deserciones en una institución.”

Estudiantes en riesgo de deserción

Ante el fenómeno de la deserción y las consecuencias que este tiene para la sociedad, se hace importante el tratar de identificar en forma oportuna aquellos estudiantes que están más propensos a desertar del sistema. Por tal razón se ha definido un conjunto de situaciones que se consideran de riesgo para el tema de la deserción. Para la experiencia propia de la FAREM Carazo, consideramos en riesgo de deserción, aquéllos estudiantes que han dejado en el semestre o año académico más de tres asignaturas, los que regularmente cometen ausentismo por razones laborales, principalmente.

Variables asociadas a la deserción

- “La deserción estudiantil tiene variables asociadas, que la impactan con diferente intensidad. Es importante instrumentalizar cualitativamente el impacto de cada variable y así categorizarlas. Tenemos entre otras, las siguientes:
- Ambientes educativos universitarios.
- Ambientes familiares.
- Proceso educativo y acompañamiento al estudiante en su formación.
- Edad. La mayoría de los estudiantes universitarios son muy jóvenes.
- Adaptación social del estudiante desertor con sus pares u homólogos.
- Bajos niveles de comprensión unida a la falta de interés y apatía por programa curricular.
- Modelos pedagógicos universitarios diferentes a los modelos de bachillerato, que impone un alto nivel exigencia.
- Programas micro-curriculares universitarios rígidos con respecto a los de su formación secundaria, de alta intensidad temática, dispuestos en corto tiempo.
- Evaluaciones extenuantes y avasalladoras. Las evaluaciones y trabajos universitarios tienen mucho mayor nivel de complejidad que las de secundaria.
- Cursos no asociados ni aplicables con su ejercicio profesional.
- Factores económicos que impiden la continuidad del desertor en la Universidad.
- Cantidad de oferentes.
- Orientación profesional.

Para Telémaco Talavera, presidente del CNU (Consejo Nacional de Universidades), en declaraciones al nuevo diario, se expresó que: “el nivel de deserción podría andar entre un 30 y un 40 por ciento. Agregó que las posibles causas de esto podrían ser los problemas económicos, familiares o bien las exigencias académicas de las distintas carreras”.

METODOLOGÍA

El tipo de investigación es mixta (cuantitativa y cualitativa) porque es un proceso donde se colectan, analizan y vinculan datos cualitativos y cuantitativos. Su diseño es no experimental y el tipo de estudio es exploratorio.

Estadísticamente, se seleccionó de la población de 351 estudiantes que decidieron abandonar sus

estudios universitarios en el periodo a 25 estudiantes del segundo semestre del 2012, utilizando muestreo aleatorio simple. Dado que las muestras aleatorias son probabilística calcularemos el tamaño de muestra tomando 20 estudiantes que desertaron en el periodo seleccionado como base y usaremos la siguiente fórmula del muestreo aleatorio simple usando el estadístico de la proporción.

$$n = \frac{N(p)(1-p)}{(N-1)\left(\frac{e}{z}\right)^2 + (p)(1-p)}$$

Donde

P = 0.5 (proporción que significa que los estudiantes han desertado en el periodo seleccionado)

1- P = 0.5 (proporción que significa que los estudiantes no han desertado en el periodo seleccionado)

Z = 1.96 existe un 95% de certeza que la muestra será eficiente

E = error de la proporción = 0.0588

N= 25 Estudiantes que desertaron en el periodo seleccionado.

$$n = \frac{25(0.5)(0.5)}{24\left(\frac{0.0588}{1.96}\right)^2 + (0.5)(0.5)} \quad n = 20$$

RESULTADOS OBTENIDOS

Principales motivos de abandono o deserción de los estudiantes en orden de prioridad.

Cuando los estudiantes notifican oficialmente a la secretaria de la Facultad el motivo del abandono de la carrera que estudia, las principales causas señaladas por ellos en las solicitudes realizadas, se encontraron las siguientes:

1. Por trabajo (33%),
2. Por problemas económicos (27%)
3. Por problemas de horario que coincide con su jornada laboral (13%)
4. Por viaje fuera del país (13%)
5. Por problemas familiares (13%)
6. Otros (diversos) (1%)

CANTIDAD DE ESTUDIANTES QUE DESERTARON POR CARRERA, AÑO Y MODALIDAD SABATINA

BAJAS CARRERAS	MODADLIDAD								
	ENCUENTRO				PROFESIONALIZACION				TG
	2010	2011	2012	TOT	2010	2011	2012	TOT	
ADMINISTRACION DE EMPRESAS	4	2	5	11					11
ADMINISTRACION TURISTICA Y HOTELERA									
BANCA Y FINANZAS	2	1	1	4					4
CIENCIAS DE LA COMPUTACION		1	1	2					2
BIOLOGIA						1	1	2	2
CIENCIAS NATURALES						3		3	3
FISICA-MATEMATICA						1	1	2	2
INGLES					5	5	5	15	15
LENGUA Y LITERATURA HISPANICA					1	1	2	4	4
CIENCIAS SOCIALES									
CONTADURIA PUBLICA Y FINANZAS	2		4	6					6
ECONOMÍA									
ECONOMIA AGRICOLA									
INGENIERA EN SISTEMAS DE INFORMACION									
INGENIERIA INDUSTRIAL Y DE SISTEMAS									
MERCADOTECNIA	1			1					1
PSICOLOGIA									
TURISMO SOSTENIBLE									
TOTAL GENERAL	9	4	11	24	6	11	9	26	50

Si comparamos el año 2010 con el 2011, se disminuyó en un 44.4% en número de estudiantes desertados, incrementando en un 175% para el 2012 en la modalidad por encuentro, las carreras con mayor índice de deserción son las carreras de primer opción y las más demandadas como son Administración de Empresas, Contaduría Pública y Finanzas y Ciencias de la Computación. En los cursos de Profesionalización a realizar las comparaciones del año 2010 con el 2011 el incremento es del 83.3%, disminuyendo en un 18.18% para el año 2012 siendo la carrera de Ingles con mayor índice de deserción con el 57% en el periodo 2010-2012. La deserción en la modalidad por encuentro y profesionalización es de 48% y 52% respectivamente y del total de todas las modalidades es el 32.68%.

CANTIDAD DE ESTUDIANTES QUE DESERTARON POR CARRERA, AÑO Y MODALIDAD REGULAR

BAJAS	MODALIDAD													TG
	MATUTINO				NOCTURNO				VESPERTINO					
CARRERAS	2010	2011	2012	TOT	2010	2011	2012	TOT	2010	2011	2012	TOT	TG	
ADMINISTRACION DE EMPRESAS	2		1	3	11	3	4	18					21	
ADMINISTRACION TURISTICA Y HOTELERA			1	1									1	
BANCA FINANZAS Y	1	1		2			1	1	1	2	1	4	7	
CIENCIAS DE LA COMPUTACION					1	3	3	7	1	1	5	7	14	
BIOLOGIA														
CIENCIAS NATURALES														
FISICA-MATEMATICA														
INGLES														
LENGUA LITERATURA HISPANICA Y														
CIENCIAS SOCIALES														
CONTADURIA PUBLICA FINANZAS Y	2	1	2	5	3	6	5	14					19	
ECONOMÍA														
ECONOMIA AGRICOLA	3	1		4						3	2	5	9	
INGENIERIA EN SISTEMAS DE INFORMACION						2	1	3					3	
INGENIERIA INDUSTRIAL Y DE SISTEMAS	1		2	3	1		2	3					6	
MERCADOTECNIA					2	5	1	8	1		1	2	10	
PSICOLOGIA									1	1		2	2	
TURISMO SOSTENIBLE	2	2	1	5					1	2	3	6	11	
TOTAL GENERAL	11	5	7	23	18	19	17	54	5	9	12	26	103	

Las carreras con mayor deserción en la Modalidad Regular son: Administración de Empresas,

Ciencias de Computación y Contaduría Pública y Finanzas al igual que en la Modalidad por encuentro, siendo las carreras con mayor índice de deserción las del turno nocturno. En el turno Matutino los índices de deserción con respecto al 2010, disminuyeron en un 54.5% en el 2011 y 36.3% en el 2012 a nivel de modalidad es el índice más bajo con el 22.33% del total. En el turno Vespertino los índices de deserción del 2010 con respecto al 2011 se incrementaron en un 80% en el 2011 y incrementándose en un 33.3% en el 2012. Sin embargo a nivel de modalidad el porcentaje de deserción es del 25.24% el siendo el segundo de los tres.

Mientras que el turno nocturno presenta el porcentaje más alto de deserción de la modalidad con el 52.43 % de la población estudiantil que deserto en el periodo 2010-2012.

De los 153 Estudiantes desertados en el periodo 2010-2012, en los turnos nocturno (35.3%), encuentro y profesionalización (32.68 %) se concentra el mayor porcentaje de deserción con el 68%

ESTUDIANTES CON MÁS DE TRES ASIGNATURAS REPROBADAS POR AÑO Y MODALIDAD REGULAR

CARRERAS	MATUTINO				NOCTURNO				VESPERTINO				TG
	2010	2011	2012	TOT	2010	2011	2012	TOT	2010	2011	2012	TOT	
ADMINISTRACION DE EMPRESAS	24	31	26	81	53	34	34	121	3			3	205
ADMINISTRACION TURISTICA Y HOTELERA	24	24	26	74								0	74
BANCA Y FINANZAS	13	5	4	22	10	9	3	22	5	3	19	27	71
CIENCIAS DE LA COMPUTACION					5	4	2	11	19	29	29	77	88
BIOLOGIA													0
CIENCIAS NATURALES													0
FISICA-MATEMATICA													0
INGLES													0
LENGUA Y LITERATURA HISPANICA													0
CIENCIAS SOCIALES													0
CONTADURIA PUBLICA Y FINANZAS	12	7		19	38	39	49	126					145
ECONOMIA									11			11	11
ECONOMIA AGRICOLA	22	11	6	39					17	31	29	77	116
INGENIERIA EN SISTEMAS DE INFORMACION					16	26	33	75			13	13	88
INGENIERIA INDUSTRIAL Y DE SISTEMAS	38	27	28	93	22	17	30	69					162
MERCADOTECNIA					24	25	28	77	3	5	20	28	105
PSICOLOGIA									26	32	29	87	87
TURISMO SOSTENIBLE	4	3	5	12					14	7	3	24	36
TOTAL GENERAL	137	108	95	340	168	154	179	501	98	107	142	347	1188

En la siguiente tabla se presentan las carreras con estudiantes que han reprobados más de tres asignaturas por año y posibles desertores, las de mayor numero son las carreras de Administración de Empresas, Contaduría Pública y Finanzas, Economía Agrícola e Ingeniería industrial y de Sistemas, con mayor cantidad de estudiantes los del turno Nocturno.

ESTUDIANTES CON MÁS DE TRES ASIGNATURAS REPROBADAS POR AÑO Y MODALIDAD REGULAR

DAD SABATINA

CARRERAS	ENCUENTRO				PROFESIONALIZACION				TG
	2010	2011	2012	TOT	2010	2011	2012	TOT	
ADMINISTRACION DE EMPRESAS	33	18	32	83					83
ADMINISTRACION TURISTICA Y HOTELERA									0
BANCA Y FINANZAS	17	10	10	37					37
CIENCIAS DE LA COMPUTACION	20	9	8	37					37
BIOLOGIA					0	1	2	3	3
CIENCIAS NATURALES					8	15	16	39	39
FISICA-MATEMATICA					10	25	27	62	62
INGLES					3	12	21	36	36
LENGUA Y LITERATURA HISPANICA					5	4	10	19	19
CIENCIAS SOCIALES						11	8	19	19
CONTADURIA PUBLICA Y FINANZAS	30	16	24	70					70
ECONOMÍA									
ECONOMIA AGRICOLA									
INGENIERIA EN SISTEMAS DE INFORMACION									
INGENIERIA INDUSTRIAL Y DE SISTEMAS									
MERCADOTECNIA	31	14	9	54					54
PSICOLOGIA									
TURISMO SOSTENIBLE									
TOTAL GENERAL	131	67	83	281	26	68	84	178	459

En la siguiente tabla se presentan las carreras con estudiantes que han reprobados más de tres asignaturas por año y posibles desertores, las de mayor numero son las carreras de Administración de Empresas, Contaduría Pública y Finanzas, Ciencias de la Computación al igual que en la modalidad Regular, Mercadotecnia y la carreras de ciencias de la Educación tales como: Física Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, carreras en la mayorías de sus estudiantes de segunda opción e Ingles como la segunda carrera de mayor deserción en la modalidad de profesionalización siendo esta un carrera de primer opción.

1. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ENCUESTA ESTUDIANTIL

Cuando a los estudiantes se les aplicó la encuesta, las principales causas señaladas por ellos, sobre la deserción estudiantil, opinaron de la siguiente manera: (No se pudo determinar por carrera, turno y/o modalidad, sino que fue una encuesta aplicada de manera general.)

Tabla 1: Sexo entrevistado

SEXO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Masculino	5	25.0	25.0	25.0
Femenino	15	75.0	75.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

En la Tabla 1, se puede observar que el 75% de los entrevistados son del sexo femenino y el 25% son del sexo masculino.

Tabla 2: ¿cuáles fueron las causas que te obligaron retirarte de los estudios universitarios? Marque no más de dos opciones?

¿Cuáles fueron las causas que te obligaron retirarte de los estudios universitarios? Marque no más de dos opciones	RESPUESTAS		PORCENTAJE DE CASOS
	Nº	PORCENTAJE	
Empleo	16	40.0%	80.0%
Desempleo	4	10.0%	20.0%
Motivacional	4	10.0%	20.0%
Poca atención por parte de los profesores	6	15.0%	30.0%
Ubicación en otras carreras	10	25.0%	50.0%
Total	40	100.0%	200.0%

En la Tabla 2: se puede observar que, el 65% de los estudiantes opinan que una de las principales causas que lo obligaron a retirarse de los estudios es el empleo que poseen actualmente que interfiere con los horarios de clases de la universidad y la ubicación en otras carreras, mientras que el 20% señaló que el desempleo les dificulta la continuación de los estudios y la desmotivación que tienen por la carrera que estudian, el 15% señaló poca atención por parte los profesores en el momento de que se les presentaron dificultades.

Tabla 3: ¿Cree usted que alguno de los siguientes factores influyeron para tu retiro de la universidad?

¿Cree usted que alguno de los siguientes factores influyeron para tu retiro de la universidad?	RESPUESTAS		PORCENTAJE DE CASOS
	Nº	PORCENTAJE	
PLANES DE ESTUDIOS OBSOLETO	11	28.9%	55.0%
PROGRAMAS RECARGADOS	6	15.8%	30.0%
METODOLOGÍA TRADICIONAL REALIZADA POR EL MAESTRO.	11	28.9%	55.0%
NO TENER UN PROGRAMA INDIVIDUAL PARA EL ESTUDIO.	6	15.8%	30.0%
LA UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LA UNIVERSIDAD.	4	10.5%	20.0%
TOTAL	38	100.0%	190.0%

En los resultados que se muestran en la tabla 3: Al preguntárseles a los estudiantes que factores influyeron para que se retiraran de la universidad, el 57.8% de los estudiantes respondió que fue debido a que los planes de estudios que se ofertan están obsoletos y que la metodología que utilizan los profesores al impartir sus clases es tradicional, mientras que el 31.6% considera que los programas están recargados de contenidos y no cuentan con un programa individual de estudio, el 10.% opina que el principal factor que influye en su retiros de la universidad es la ubicación geográfica de la Facultad.

Tabla 4: Si el problema del retiro fue motivacional ¿qué factores señala como mayores incidentes?

Si el problema del retiro fue motivacional ¿qué factores señala como mayores incidentes?	Respuestas		Porcentaje de casos
	Nº	Porcentaje	
FALTA DE EMPLEO.	12	31.6%	60.0%
INFLUENCIA FAMILIAR / SOCIAL.	6	15.8%	30.0%
FALTA DE ESTUDIO.	6	15.8%	30.0%
SALARIOS BAJOS.	12	31.6%	60.0%
NO HAY MOTIVACIÓN POR PARTE DE LOS PROFESORES.	2	5.3%	10.0%
TOTAL	38	100.0%	190.0%

En los resultados que se muestra en la Tabla 4: al preguntárseles a los estudiantes que decidieron abandonar sus estudios si el problema fue motivacional ellos indicaron lo siguiente: el 63.20% manifestaron que los factores con mayor incidencias son los salarios bajos que reciben en las empresas donde trabajan y la falta de empleo, 31.60% indicaron que los factores de mayor incidencia son la falta de estudio y la influencias familiar y social, solo el 5.30% sostuvo que no hay motivación por partes de los profesores.

2. CONCLUSIONES

a) Entre las principales causas de la deserción estudiantil encontradas en el estudio están las relacionadas con aspectos Académicos, Económicos, Motivacionales y Normativos.

- b) Entre las causas exógenas relacionadas con la deserción estudiantil universitaria en la FAREM-Carazo, en el periodo en estudio, están relacionadas con lo económico, el ambiente familiar y el trabajo. (movilidad por trabajo, horarios laborales).
- c) Entre las causas endógenas relacionadas con la deserción estudiantil universitaria en la FAREM-Carazo, en el periodo en estudio, están las relacionadas con la inadaptabilidad al y del currículo.
- d) Entre las carreras con más alto índice de deserción en la FAREM-Carazo, en el periodo en estudio están: Administración de Empresas, Contaduría Pública y Finanzas y Ciencias de la Computación.
- e) El turno con más alto índice de deserción es el turno nocturno, con más del doble que cualquier otro de los turnos o modalidades.
- f) Entre las estrategias que han venido fomentándose para la disminución del índice de deserción están: Profesores Guías, Cátedras a la Excelencia, Programa de Becas, Cursos Propedéuticos, entre otros.

3. RECOMENDACIONES

- a) Fomentar cursos propedéuticos, previo al inicio de semestre académico.
- b) Asignar profesores guía por grupo.
- c) Impulsar cátedras a la excelencia académica.
- d) Motivar al estudiante desde el ingreso a la universidad hasta su egreso.
- e) Fomentar la lectoescritura.
- f) Fomentar los encuentros vocacionales.
- g) Acompañamiento al estudiante por sus profesores. Atención estudiantil.
- h) Estudiar la posibilidad de abrir nuevas modalidades de estudio de carácter mixto. (Regular y virtual).
- i) Estudiar a profundidad las variables intervinientes en el fenómeno de la Deserción estudiantil en la FAREM Carazo.

4. BIBLIOGRAFÍA /WEBGRAFÍA.

Deserción Estudiantil Universitaria. Conceptualización. [Publicación periódica] / aut. Correa Carlos Arturo y Páramo Gabriel Jaime // Revista Universidad Eafit.. - Abril - Mayo - Junio 1999. - págs. 65 -78.

Deserción Estudiantil Universitaria. Conceptualización. [Libro] / aut. Jaime Gabriel Páramo y Correa Carlos Arturo. - 1999.

Buscan Estrategia Continental contra deserción universitaria. I Conferencia Latinoamericana de Abandono en la Educación Superior. UNAN Managua. 2011. Elnuevodiario.com.ni

Informes semestral y anual de Secretaria académica de la FAREM Carazo.

3.3.5- V Conferencia.

Conferencia V: “Factores que tienen presencia en la deserción estudiantil en los alumnos de primer ingreso de la Universidad Autónoma de Chinandega (UACH) en el período 2010 – 2011”.

Expositor: MSc. Alberto Fajardo Salgado, Tesis. Programa de Maestría en Administración y Gestión de la Edu-

cación, que sirve el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación e Idiomas.

Ponente, MSc. Alberto Fajardo Salgado,

Hoja de Vida: Álvaro Alberto Fajardo Salgado, Nicaragüense, Docente Universitario, Psicólogo Educativo, Estudios Realizados en la Escuela Normal de Jinotepe: Franklín Delano Roosevelt, Departamento de Carazo, Nicaragua (1970) donde obtuvo Diploma “Bachiller en Ciencias y Letras” y “Maestro de Educación Primaria”. Posteriormente realizó estudios en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. (UNAN Managua), donde obtuvo el Título de Psicólogo Educativo. Managua Nicaragua,(1983) esta misma universidad realizó estudios de Post grado en Psicopatología y Orientación Psicológica para niños con dificultades.

Otros estudios:

Pedagogía General, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN-León)

Didáctica General Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN-León)

Psicología General Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN-León)

Psicología Evolutiva y Pedagógica Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN-León)

Pedagogía en los Cursos por Encuentro Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN-León)

Didáctica de las Ciencias Sociales Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN-León)

Maestría en Administración y Gestión de la Educación Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. (UNAN-Managua).

Cargos Laborales: Profesor de Educación Primaria, Profesor de Educación Media en el área de Ciencias Sociales y Psicología, Docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación en la UNAN León, Docente de Universidad Popular de Nicaragua, UPONIC, Docente de la Universidad Autónoma de Chinandega, UACH, actualmente Rector de la Universidad Autónoma de Chinandega UACH.

FACTORES QUE TIENEN PRESENCIA EN LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHINANDEGA UACH EN EL PERÍODO 2010-2011

RESUMEN:

El fenómeno de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma de Chinandega (UACH), constituye un motivo de preocupación y ha dado lugar a que se dediquen esfuerzos importantes para determinar las causas que inciden en este y buscar medidas que permitan reducir su efecto, ya que sus consecuencias para los estudiantes que abandonan son determinantes en la posterior ubicación en la escala social de los individuos. Para la universidad ésta trae consecuencias económicas, y es además un indicador de eficiencia institucional, dado que las causas del abandono no obedecen a motivos de carácter estrictamente personal, sino que en el fenómeno se encuentran la interacción de múltiples factores.

PALABRAS CLAVES

Deserción, Factores Sociales, Factores Económicos, Factores Organizacionales, Factores Académicos, Retención

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Valorar los factores que tienen presencia en la deserción de los estudiantes de primer ingreso en la Universidad Autónoma de Chinandega (UACH) en el período lectivo 2010-2011.

Objetivos Específicos

- Describir los factores sociales y económicos que provocaron deserción en los estudiantes de primer ingreso en la universidad autónoma de Chinandega (UACH).
- Describir los factores organizacionales y académicos de la institución que provocaron deserción en los estudiantes de primer ingreso en la universidad autónoma de Chinandega (UACH).
- Determinar los factores sociales y económicos, organizacionales y académicos que se asocian al fenómeno de la deserción en los estudiantes de primer ingreso en la universidad.
- Elaborar propuesta de plan de acciones estratégicas que contribuyan a la retención estudiantil en la universidad.

El tipo de investigación que se utilizó en estudio es de tipo descriptiva bajo el enfoque cuali-cuantitativo, se tomó como población a los docentes que imparten clase en los primeros años, las autoridades que laboran en los diferentes cargos en la UACH y a los estudiantes desertores de primer ingreso durante el periodo 2010-2011.

En el caso concreto de la UACH, se encontró que son los factores sociales y económicos los que tienen mayor presencia en la deserción, dentro de los factores sociales, las situaciones personales y familiares son las causas de mayor incidencia en la deserción. Mientras que en los factores económicos, las que presentaron mayor incidencia en la deserción son la falta de apoyo económico familiar, los bajos ingresos que no permiten cubrir los aranceles estudiantiles, la incompatibilidad entre el trabajo y el estudio y el acceso limitado a los materiales de estudio.

En menor presencia se encontró los factores organizacionales y académicos los cuales inciden en el fenómeno de deserción estudiantil, se encontró que las acciones orientadas por los responsables de las carreras no son suficientes, dado que no logran disminuir el problema, además presentan incidencia el dominio de los reglamentos y los resultados en los exámenes así como el acceso a la bibliografía. En lo que se refiere a lo académico que se encontró que el modelo académico es causa de deserción, el uso limitado de los recursos didácticos utilizados por el docente durante la clase así como la utilización inadecuada de las metodologías de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes.

- Se recomienda que la universidad, debe crear una unidad administrativa que de forma permanente desarrolle seguimiento al fenómeno de la deserción e inicie todo un proceso de cambios en su modelo educativo.
- Establecer líneas de comunicación con las alcaldías de los municipios a fin de firmar convenios de cooperación para apoyar con programas de becas.
- Establecer periódicamente programas de capacitación docente con énfasis en la metodología por encuentro.
- Coordinar la ejecución de un plan de inducción con los estudiantes de nuevo ingreso que permita guiarlos en las normas académicas del sistema de evaluación, de los métodos de estudio y todo lo concerniente a sus deberes y derechos.
- Acompañar durante todo el primer año a los estudiantes que lo demanden en sus gestiones administrativas, así como intermediar con los docentes.
- Solicitar a la vice rectoría la autorización de docentes que brinden clases extras a los grupos sin costo para los estudiantes.

- Brindar todas las facilidades a los estudiantes en cuanto a los arreglos de pago, trámites de matrícula, inscripciones de clase, procedimientos de exámenes de rescate, especiales y reprogramados.

A los docentes se les recomienda utilizar más metodologías activas participativas. Además se le propone a la Universidad Autónoma de Chinandega un plan estratégico con los siguientes objetivos;

- Fortalecer la capacidad de gestión de la estructura universitaria orientada hacia la retención estudiantil mediante capacitaciones al personal.
- Generar un movimiento de sensibilización y compromiso social sobre el problema del abandono con organizaciones e instituciones públicas y privadas.
- Desarrollar un sistema de evaluación y capacitación del profesorado de la institución, para mejorar el sistema de enseñanza aprendizaje, que ayude en la disminución de la deserción estudiantil.

3.3.6- VI Conferencia.

Conferencia VI: “Sistemas de ingreso, retención y deserción en la Educación en Nicaragua, 2010-2012”

Expositora: Dra. Norma Cándida Corea Tórrez, Docente del Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación e Idiomas. UNAN-Managua.

Ponente, Norma Cándida Corea Tórrez,

Hoja de Vida: Doctora en Pedagogía (Ph.D) Programa “Calidad e Innovación de los Procesos Educativos” por la Universidad Autónoma de Barcelona. Máster en “Calidad Educativa”, Máster Metodología de la Investigación Educativa; Especialista en: Desarrollo Humano, Higiene Educativa (Escolar), “Innovación Educativa” y Evaluación de carreras en instituciones de la Educación Superior. Curso internacional: Cultura, Historia y Educación Comunitaria en América Latina. OEA-ICETEX. Colombia. Educadora en Salud.

Coordinadora Académica de la maestría de Administración y Gestión de la Educación. Par Evaluadora de carreras universitarias y de instituciones Universitarias a nivel Nacional y Centroamericano. Profesora de las áreas de Gestión, Investigación, Evaluación, Fundamentos Psicopedagógico en la Educación Preescolar en las carreras de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Experiencia Administrativa Académica: Directora del departamento de Pedagogía en cuatro momentos diferentes entre los años de 1992 a 2010 y Secretaria Académica en el periodo de 1985.

Investigaciones y publicaciones se relacionan con las áreas del Régimen de vida, desarrollo de la investigación en la educación superior, didáctica, ejercicio directivo, evaluación de programas e instituciones.

Publicaciones:

Corea T, Norma y otros (2013) Los sistemas de acceso, normativas, permanencia, estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en Nicaragua. Pág. Web publicaciones -UNAN Managua.

Corea N. y otros (2012) “La organización y atención a la diversidad en centros de educación Secundaria de Nicaragua. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua Publicado en La organización atención a la diversidad En centros de educación secundaria de Iberoamérica. Reflexiones y experiencias Joaquín Gairín Sallán (Coordinador).

Corea, N. (2011) Realidad y perspectivas de las competencias para el ejercicio directivo en Nicaragua. Publicado en “Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y Experiencias en Iberoamérica. Joaquín Gairín Sallán y Diego Castro Ceacero (Coordinadores). ISBN: 978-956-8986-03-2.

Corea T, N y Villanueva, G (2010) Estrategias Metodológicas para la Integración de la Investigación en la Formación de los Profesionales de la Educación. Innovaciones en las universidades del CNU. IBSN: 978-99924-1-010-3.

Corea, N (2001) Régimen de Vida y Rendimiento Académico. Tesis UAB, Barcelona España.

Corea, N. y otros (2012) Los sistemas de acceso, normativas, permanencia, estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en Nicaragua, informe nacional, Proyecto ACCEDES (DCI-ALA/2011/232).

Corea T, Norma y otras. Prácticas de Crianzas de la Niñez Nicaragüense de Cero a Seis Años. Coordinadora y Co-investigadora, En representación de la UNAN. Managua. Investigación realizada en el Marco del Programa de Atención Integral a la Niñez Nicaragüense de 0 a 6 años, Financiada por el BID Banco Internacional de Desarrollo y el Gobierno de Noruega, ejecutado el FONIF y PAININ.

Motivación que tienen los Niños Trabajadores por el Estudio en el Centro Escolar Verde Sonrisa. Co-investigadora.

Algunas Actividades del Régimen de Vida de los Escolares y su Relación con el Rendimiento Académico en alumnos de Sexto Grado de la Escuela Wisconsin.

Porcentaje de jóvenes que están fuera del sistema educativo en Nicaragua, hizo referencia de las estadísticas de del CNU sobre los jóvenes inscritos en la universidades del CNU

RESUMEN:

En Nicaragua sobre el Ingreso o Acceso a la educación superior explico que:

- Varía en relación a la naturaleza de la universidad.
- En las estatales generalmente realizan un examen de admisión en matemática y español
- Sólo una de las estatales lo determina con base a un curso propedéutico de carácter clasificatorio.
- Las universidades privadas pertenecientes al Consejo Nacional de Universidades también realizan cursos propedéuticos.
- Las universidades privadas no pertenecientes al CNU la mayoría no aplican ningún procedimiento de admisión, salvo la obligación de ser graduado de educación media y pagar los aranceles correspondientes

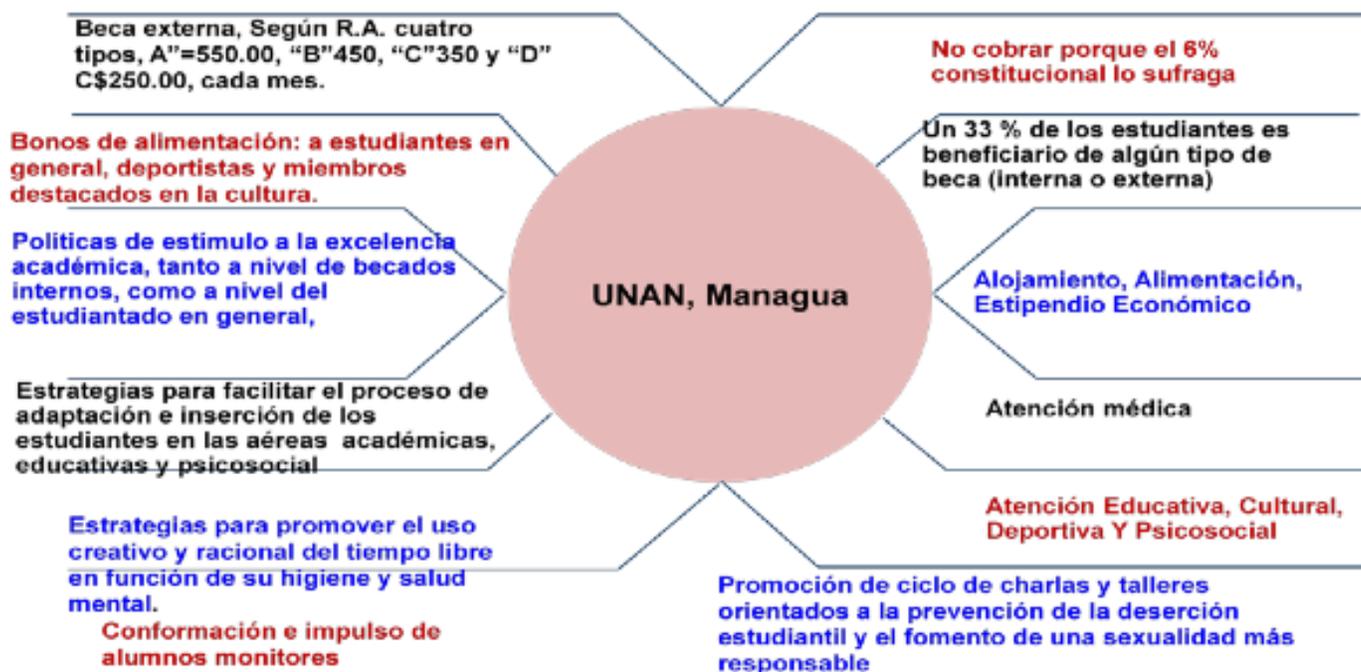
También abordo los temas Factores relacionados con la vulnerabilidad académica de los estudiantes, retención estudiantil por carrera en la UNAN Mangua versus deserción.

Carreras con Mayor retención

Arquitectura, Optometría Médica, Ingeniería Civil, Química Industrial, Admón Educación, Microbiología, Derecho, Economía, Educación Especial, Psicología, Ing. Energías Renovables, Enf. Materno Infantil, Ing. Sistema de Información, Carreras Menor retención , Matemática, Ing. en Geología, Educación Musical, Biología Gerencia Ambiental, Francés, Física (Educación), Matemática(Educación), Traducción Francesa, Ing. Electrónica, Antropología, Administración

Explico sobre las estrategias o buenas prácticas para garantizar una buena retención estudiantil

Estrategias que se aplican la UNAN-Managua para aumentar la retención o permanencia estudiantil en Nicaragua



Y para finalizar dejo futuras acciones dirigidas a evitar la deserción, descritas a continuación:

- El perfeccionamiento de una base de datos para caracterizar de manera integral a la población estudiantil de educación superior iniciando con la UNAN Managua.
- Crear una línea de base sobre las características de los estudiantes universitarios para identificar estudiantes según nivel de vulnerabilidad.
- Fomentando y creando estrategias de mayor pertinencia para atender a los estudiantes en las diferentes etapas de su trayectoria académica, disminuir la deserción estudiantil y lograr mayor éxito académico.
- Perfeccionando los mecanismos de ingreso o acceso a la educación superior con mayor atención a la diversidad.
- Divulgando las prácticas exitosas e innovando nuevas prácticas educativas para incidir positivamente en los grupos vulnerables.

3.4- TRABAJO EN EQUIPO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA
(UNAN-MANAGUA) VICERRECTORÍA ACADÉMICA

Primer Encuentro sobre el Abandono en la Educación en Nicaragua
GUÍA DE PREGUNTAS – TRABAJO EN EQUIPO

Dispondrán de 40 minutos para trabajar las tres primeras preguntas.

1. ¿Qué políticas y estrategias de acceso se pueden derivar de lo expuesto?
2. ¿Qué buenas prácticas se pueden implementar para mejorar la retención escolar?

Dispondrán de 35 minutos para trabajar estas dos preguntas.

3. Sugerencias para organizar una red nacional de instituciones para abordar el tema del abandono escolar.

3.5- EQUIPOS Y MESAS DE TRABAJO

Mesa de Trabajo N° 1

Fecha: 25 de abril 2013 Coordinador de la Mesa: MSc. Marlon Díaz Zúniga
Roberto González

Local: Auditorio

N°	Nombres y Apellidos	Facultad
1	MSc. Raúl Ruíz Carrión	Educación e Idiomas
2	Ing. Mercedes Matus Medina	UNA
3	Dr. Manuel Gómez Guerrero	Ciencias Médicas
4	MSc. Gloria Doña Hernández	Instituto Politécnico de la Salud
5	MSc. Maritza Delgadillo	Ciencias Económicas
6	Lic. Erick Gustavo Cruz Pérez	FAREM – Carazo
7	Licda. Mariela Gutiérrez Hernández	FAREM – Matagalpa
8	Sr. Marcial de Jesús García Pilarte	SITRA
9	Br. Noel Morales Quant	UNEN
10	MSc. Erick Quintana	UNAN – León

¿Qué políticas y estrategias de acceso se pueden derivar de lo expuesto?

Políticas

- Disminuir a nivel de Educación Superior los índices de abandono.

Estrategias:

- Fortalecer los programas de inducción al estudiantado.
- Fortalecimiento entre los vínculos Universidad, empresa, gobierno y organismos de apoyo a la educación.
- Divulgar y concientizar a la comunidad universitaria sobre el problema del abandono en la educación.

¿Qué buenas prácticas se pueden implementar para mejorar la retención escolar?

- Enseñarle como planificar y organizar el tiempo de estudio al estudiantado.
- Promover la atención a los estudiantes por parte del docente.
- Promover las oficinas de consejería.
- Promover los círculos de calidad en los estudiantes.
- Asignar docentes guías por grupo de clase apoyado por los docentes.
- Formación permanente del profesorado.
- Promover la investigación en los estudiantes sobre el tema del abandono.

Sugerencias para organizar una red nacional de instituciones para abordar el tema de abandono escolar.

Crear un observatorio para el seguimiento, monitoreo y evaluación del abandono en la educación.

¿Cómo valora este encuentro?

- Es muy importante porque es un problema de política pública, en donde todos debemos involucrarnos.
- Como un espacio para la auto reflexión sobre el tema de abandono en la educación.
- Oportunidad de intercambio de experiencias sobre el tema del abandono en la educación.

Mesa de Trabajo N° 2 y 5

Fecha: 25 de abril 2013

Coordinador de la Mesa: MSc. Dr. Guillermo Gosebruch.

Local: Auditorio Roberto González

N°	Nombres y Apellidos	Facultad
1	MSc. José Sebastián Gutiérrez	Ciencias e Ingeniería
2	Lic. Randolph Zeledón López	Humanidades y Ciencias Jurídicas
3	MSc. Pedro Aburto Jarquín	FAREM – Carazo
4	Lic. Eduardo Avendaño	ATD
5	Br. Miguel Gutiérrez Díaz	UNEN
6	Ing. Elida Méndez Talavera	UNA
7	Arq. Juan Francisco Herrera	UNI
8	Licda. Daysi del Socorro Rivas Mercado	INATEC
9	Licda. Haydee Hernández	FESITUN
10	Licda. María Elsa Guillén	MINED
11	Licda. Ivette Sánchez Mendioroz	UNA
12	Dr. Ingeniero Jesús Arriaga	Universidad de Madrid
13	Licda. Maritza Espinales	FESITUN
14	MSc. Martha Guido	UNAN – León
15	MSc. Guillermo López	MINED
16	MSc. Beverly Estela Castillo Herrera	FAREM – Estelí
17	MSc. Maritza Reyes Castro	FAREM – Matagalpa
18	Br. Luis Andino Paiz	UNEN
19	Licda. María Teres Solís	INATEC
20	Lic. Alberto Fajardo Salgado	Departamento de Pedagogía / Facultad Educación e Idiomas

¿Qué políticas y estrategias de acceso se pueden derivar de lo expuesto?

- Ya existen en las líneas de investigación en La UNAN, una de ellas es la de la deserción.
- Aprobar una categoría de Docente investigador.
- Institucionalizar las experiencias de la Universidad, en relación a sus logros.
- Contar con una base estadística, así como generar las variables necesarias orientadas para investigar la deserción.
- Políticas de continuidad educativas para los docentes empíricos
- Generar políticas para tener una responsabilidad compartida con los padres.
- Articular los subsistemas educativos.
- Hacer de la educación una prioridad para el País.
- Lograr que la transformación curricular, genere cambio de paradigmas.
- Genera los servicios o departamentos de vida estudiantil
- Aumentar cobertura y cercanía a la poblaciones, revisar las políticas de acceso

¿Qué buenas prácticas se pueden implementar para mejorar la retención escolar?

- Hacer curso introductorio a los nuevos ingresos y a los padres.
- La universidad en el campo
- Las prácticas y convenios con empresas.

- SINACAM
- Implementación de programas de acompañamiento a los estudiantes.
- Los cursos virtuales.
- En la carrera de agroindustria las venta de los productos que generan fondos para los estudiantes.
- Proyectos con las fincas, donde hay intercambio, que genera fondos.
- Atención de las clínicas psicológicas.
- Recuperación de los productos alimenticios tradicionales, a partir de productos.
- Planes de prevención a los riesgos(drogas etc)
- La culminación estudios con tesis, bien monitoreada.
- Profesores guías
- Movimientos de alumnos ayudantes y monitores.

Sugerencias para organizar una red nacional de instituciones para abordar el tema de abandono escolar.

- Sensibilizar a las universidades sobre el tema.
- Sensibilizar a la sociedad.
- Articular los subsistemas de educación, salud.
- Dimensionar el problema
- Hacer un instrumento, que sea compartido por las universidades.
- Ser amplio en la conformación de la red, ejemplo incluir a la Policía, MINED, transporte, y organismos del Estado, empresa privada etc.
- Hacer una política Nacional sobre la articulación.
- Coordinación entre las Universidades y la SEJUVE
- Incluir a UNEN.
- Incluir Maestros de Primaria y secundarias en las redes locales
- Incluir a la comisión de educación de la Asamblea.
- Importante también pensar incluir la calidad en las discusiones.

¿Cómo valora este encuentro?

- La problemática es multifactorial, y amerita una respuesta integral y sistémica.
- Permitente
- Oportuno.

Mesa de Trabajo N° 3

Fecha: 25 de abril 2013

Coordinador de la Mesa: MSc. Carmen María Treminio

Local: Auditorio Roberto González

N°	Nombres y Apellidos	Facultad
1	MSc. Isabel Velásquez Pinell	Ciencias Económicas
2	MSc. Sergio A. Vado Conrado	FAREM – Carazo
3	MSc. Marlene Herrera Cardoza	ATD
4	Br. Elvin Emileth Arauz Arancivia	UNEN
5	MSc. Reyna Sevilla Midence	Decana FAREM – Estelí
6	Licda. Claribel Sándigo Martínez	UNA
7	Lic. Erick Manuel Calero Hernández	UNI
8	MSc. Melania Rivera	UPOLI
9	MSc. Margarita Espinoza	FEPDES

¿Qué políticas y estrategias de acceso se pueden derivar de lo expuesto?

- Promoción y articulación de los subsistemas para establecer mecanismos de ingreso a la Universidad.
- Evaluación y mejora permanente del sistema de ingreso a la Universidad.
- Actualización de normativas y reglamentos adaptados a las nuevas exigencias que demanda el sistema educativo.
- Desarrollo de una política de gestión del talento humano. (Estímulo, actualización, capacitación, reclutamiento, selección y contratación).
- Impulsar una política en el Modelo Educativo sobre cultura emprendedora e innovadora.
- Promoción constante de las relaciones interinstitucionales para el apadrinamiento de los estudiantes.
- Creación del Departamento de Vida Estudiantil (Central y Sedes).
- Evaluaciones sistemáticas de los perfiles de las carreras que se adapten al nuevo contexto.

¿Qué buenas prácticas se pueden implementar para mejorar la retención escolar?

- Orientación vocacional
- Charlas motivacionales.
- Curso propedéutico.
- Cursos introductorios.
- Impulsar trabajos interdisciplinarios.
- Compartir experiencias.
- Metodologías innovadoras
- Alumnos monitores
- Acompañamiento a estudiantes
- Atención psicológica
- Divulgación de logros de los estudiantes.

Sugerencias para organizar una red nacional de instituciones para abordar el tema de abandono escolar.

- Promoción del Foro Educativo sobre abandono escolar.
- Compartir experiencias interuniversitarias

- Impulsar una mesa de ingreso donde estén representados los subsistemas.
- Creación de una plataforma virtual

¿Cómo valora este encuentro?

- Se valora positivo este encuentro debido a que forma parte del inicio de un proceso de sensibilización y toma de conciencia de la importancia del tema.
- Oportunidad de sumar esfuerzos interuniversitarios para motivar al diálogo y asumir compromisos.
- Espacios para plantear alternativas de solución al tema.
- Se sugiere que se le de seguimiento y se evalúen todos los resultados que se obtengan en esta actividad.

Mesa de Trabajo N° 4

Fecha: 25 de abril 2013

Coordinador de la Mesa: MSc. Harold R. Gutiérrez.

Local: Auditorio Roberto González

N°	Nombres y Apellidos	Facultad
1	MSc. José Luis González Rodríguez	FAREM – Matagalpa
2	Sr. Adolfo Álvarez	SITRA
3	MSc. Ricardo Araica Zepeda	UNA
4	MSc. Nubia Montiel	UPOLI
5	MSc. Freddy Franco	FEPDES
6	MSc. Magdalena González Moncada	Ciencias Médicas
7	MSc. Sandra Reyes Álvarez	Instituto Politécnico de la Salud
8	MSc. Lidia María Cortés Castillo	Humanidades y Ciencias Jurídicas
9	Dra. Norma Cándida Corea Tórrez	Educación e Idiomas
10	MSc. José David García	Docente UNAN – Managua / Facultad de Ciencias e Ingeniería

¿Qué políticas y estrategias de acceso se pueden derivar de lo expuesto?

- Mantener y promover las ferias vocacionales y visitas a los colegios.
- Fomentar círculos de interés permanente en los colegios e institutos de secundaria.
- Fortalecer el trabajo de consejería en el nivel de secundaria y la aplicación de un test de actitudes para determinar opciones favorables a seguir.
- Establecimiento de políticas de captación, por ejemplo becas a mejores estudiantes.
- Impulsar los cursos propedéuticos con fines de orientación vocacional y/o con fines de identificación con su carrera.

- Continuar perfeccionando los mecanismos de análisis para mejorar el sistema de ingreso a la universidad.
- Análisis y aplicación de la Ley 582, en cuanto a la enseñanza por competencias, en función de la articulación de los subsistemas educativos.

¿Qué buenas prácticas se pueden implementar para mejorar la retención escolar?

- Continuar sistematizando las experiencias sobre los sistemas de ingreso estudiantil, atendiendo particularidades.
- Implementar estrategias de enseñanza de aprendizaje cooperativo, en función de un aprendizaje pertinente, contextualizado y significativo.
- Fomentar la aplicación de las TIC en la interacción docentes-estudiantes en el desarrollo de las asignaturas, aunadas a un proyecto de educación y acceso gratuito tecnológico (por ejemplo: Internet Inalámbrico, Plataformas virtuales)
- Tomar conciencia del papel que juega el docente en el aspecto motivacional de los estudiantes de nuevo ingreso.
- La preparación de todos los docentes en pedagogía de la educación superior.
- Fortalecer los movimientos de alumnos monitores en las diferentes asignaturas.

Sugerencias para organizar una red nacional de instituciones para abordar el tema de abandono escolar.

- Considerar el tema del Abandono Escolar a nivel de las más altas instancias educativas nacionales.
- Fomentar la movilidad académica de docentes y alumnos entre distintas universidades nicaragüenses y el sistema de prácticas de formación profesional en las instituciones.
- Tomar en cuenta el papel de los distintos actores sociales intervinientes en los procesos educativos según las características de cada región (Por ejemplo, la Iglesia en la Costa del Caribe).
- Promover la responsabilidad social de la Empresa Privada y Pública, mediante programas de apadrinamiento educativo. (Por ejemplo: Movistar, Empresa Terán, Gallo más Gallo, entre otras)
- Involucrar a instituciones que trabajan con el tema de vulnerabilidad, migraciones, movilidad y reinserción social.
- Establecer como línea de investigación prioritaria en las diversas carreras de la universidad el tema del abandono escolar.

¿Cómo valora este encuentro?

- Se valora de muy bueno y muy oportuno para llamar la atención sobre el problema del abandono escolar y sobre el papel que jugamos como universidad en la pertinencia de nuestra actuación en la sociedad.
- Se sugiere sistematizar los resultados y acompañarlos con investigaciones formales con propuestas de intervención, y darle continuidad a este tipo de encuentros.
- Logro: Establecimiento de contactos entre representantes de distintas universidades para continuar la relación sobre el tratamiento del tema

- Sugerencia: Aplicar un instrumento con diferentes criterios en función de los objetivos del encuentro para su valoración.

Asistencia delegados de los Decanos y Director I.P.S.

Fecha: 25 de abril 2013

Local: Auditorio Hispamer

N°	Nombres y Apellidos	Facultad / Centro
1	MSc. Raúl Ruíz Carrión	Educación e Idiomas
2	Lic. Randolph Zeledón López	Humanidades y Ciencias Jurídicas
3	MSc. Lidia María Cortés Castillo	Humanidades y Ciencias Jurídicas
4	MSc. José Sebastián Gutiérrez	Ciencias e Ingeniería
5	MSc. Marlon Díaz Zúniga	Ciencias e Ingeniería
6	MSc. Magdalena González Moncada	Ciencias Médicas
7	Dr. Guillermo Gosebruch Icaza	Ciencias Médicas
8	Dr. Manuel Gómez Guerrero	Ciencias Médicas
9	MSc. Gloria Doña Hernández	Instituto Politécnico de la Salud
10	MSc. Sandra Reyes Álvarez	Instituto Politécnico de la Salud
11	Dra. Marlene Gaitán Díaz	Instituto Politécnico de la Salud
12	MSc. Isabel Velásquez Pinell	Ciencias Económicas
13	MSc. Maritza Delgadillo	Ciencias Económicas

Asistencia delegados de Decanos y Director I.P.S.

Fecha: 25 de abril 2013

Local: Auditorio Hispamer

N°	Nombres y Apellidos	Facultad / Centro
1	Lic. Erick Gustavo Cruz Pérez	FAREM – Carazo
2	MSc. Harold R. Gutiérrez Marcenaro	FAREM – Carazo
3	MSc. Sergio A. Vado Conrado	FAREM – Carazo
4	MSc. Beverly Estela Castillo Herrera	FAREM – Estelí
5	MSc. Carmen María Treminio Zavala	FAREM – Estelí
6	MSc. José Luis González Rodríguez	FAREM – Matagalpa
7	MSc. Maritza I. Reyes Castro	FAREM – Matagalpa
8	Licda. Mariela Gutiérrez Hernández	FAREM – Matagalpa
9	MSc. Marlene Herrera Cardoza	ATD
10	Lic. Eduardo Martín Avendaño	ATD
11	Sr. Adolfo Álvarez	SITRA (Secretario General)
12	Sr. Marcial de Jesús García Pilarte	SITRA
13	Br. Noel Morales Quant	UNEN
14	Br. Luis Andino Paiz	UNEN
15	Br. Elvin Emileth Arauz Arancivia	UNEN
16	Br. Miguel Gutiérrez Díaz	UNEN

Asistencia Instituciones y Representantes de Gremios

Fecha: 25 de abril 2013

Local: Auditorio Hispamer

N°	Nombres y Apellidos	Facultad / Centro	Firma
1	MSc. Martha Guido	UNAN – León	
2	MSc. Erick Quintana	UNAN – León	
3	Ing. Elida Méndez Talavera	UNA	
4	Lic. Claribel Sándigo Martínez	UNA	
5	MSc. Ricardo Araica Zepeda	UNA	
6	Licda. Ivette Sánchez Mendioroz	UNA	
7	Ing. Mercedes Matus Medina	UNA	
8	Arq. Juan Francisco Herrera	UNI	
9	Lic. Erick Manuel Calero Hernández	UNI	
10	MSc. Nubia Montiel	UPOLI	
11	MSc. Melania Rivera	UPOLI	
12	Licda. Deysi del Socorro Rivas Mercado	INATEC	
13	Licda. María Teresa Solís	INATEC	
14	Lida. María Elsa Guillén	MINED	
15	Lic. Guillermo López	MINED	
16	MSc. Margarita Espinoza	FEPDES	
17	MSc. Freddy Franco	FEPDES	
18	Licda. Maritza Espinales	FESITUN	
19	Licda. Haydee Hernández	FESITUN	

Asistencia Expositores

Fecha: 25 de abril 2013

Local: Auditorio Hispamer

N°	Nombres y Apellidos	Procedencia
1	Doctor Ingeniero Jesús Arriaga	Director Ejecutivo del Proyecto ALFA GUÍA, Universidad de Madrid, España
2	MSc. José David García	Docente UNAN – Managua / Departamento de Matemáticas / Facultad de Ciencias e Ingeniería
3	MSc. Reyna Sevilla Midence	Decana Facultad Multidisciplinaria Estelí / UNAN – Managua
4	MSc. Pedro Aburto Jarquín	Decano Facultad Multidisciplinaria Carazo / UNAN – Managua
5	Lic. Alberto Fajardo Salgado	Programa Maestría en Administración y Gestión de la Educación Fac. de Educ. e Idiomas /UNAN – Managua
6	Dra. Norma Cándida Corea Tórez	Docente Departamento de Pedagogía / Facultad de Educación e Idiomas / UNAN – Managua

IV- ANEXOS

Medios de comunicación nacionales abordan las temáticas del Primer Encuentro sobre el Abandono en la Educación en Nicaragua.



MSc. Livia Raccanello, ALFA III Project Manager, EuropeAid G2, EC. y **Dr. Jesús Arriaga García de Andoain** Coordinador del Proyecto Europeo GUIA "Gestión Universitaria Integral del Abandono"



MSc. Isabel Benavides Gutiérrez,
Vicerrectora Académica UNAN-Managua
Resp. Institucional ALFA-GUIA, Nicaragua



MSc. Alfredo Sevilla Rivera,
Resp. Ejecutivo. ALFA-GUIA
Nicaragua

