



CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO

Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina



IESALC

Instituto Internacional
para la Educación
Superior en América
Latina y el Caribe



UNIVERSIDAD DE
TALCA

Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA

Colección Gestión Universitaria ISBN: 956-7106-49-5 Inscripción N° 155.724

Primera edición:

Dirección Ejecutiva: Santa Magdalena 75, 11° piso

Teléfono: 234 1128 - Fax: 234 1117

Santiago, Chile

Alfabetas Artes Gráficas

Carmen 1985 - Fono/Fax: 551 5657

Santiago, Chile

Mayo 2006

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
--------------------	---

PRIMERA PARTE: ANÁLISIS GENERAL

◆ I. Antecedentes	11
◆ II. Objetivos del Estudio	19
◆ III. Consideraciones Metodológicas	19
◆ IV. Especificaciones Usadas para Sistematizar la Información	22
◆ V. Resultados	28
◆ VI. Comentario Final	43
◆ Anexos:	
• Anexo 1 :Modelo de Cuadros para los Estudios Nacionales	45
• Anexo 2 :Sugerencias para las Encuestas	50
• Anexo 3 :Trayectorias Potenciales de Estudiantes y Desertores	52
• Anexo 4 :Glosario	53

SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS NACIONALES

◆ Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria en Bolivia <i>Enrique A. Rivera Rearte</i>	65
◆ O Fenômeno da Evasão Escolar na Educação Superior no Brasil <i>Natalicia Pacheco de Lacerda Gaioso</i>	81
◆ Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria de Chile <i>Luis Eduardo González Fiegehen</i>	119
◆ Estudio sobre la Deserción en la Educación Superior en Colombia <i>Carolina Guzmán Ruiz y Jorge Franco Gallego</i>	149

◆ Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria de Costa Rica <i>María Isabel Brenes V.</i>	171
◆ Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria de Cuba <i>José Luis Almuinias Rivero</i>	185
◆ Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria de Guatemala <i>José Humberto Calderón Díaz</i>	223
◆ Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria de Honduras <i>Abel Obando Motiño</i>	243
◆ Deserción y Repitencia en la Educación Superior en México <i>Alejandra Romo López y Pedro Hernández Santiago</i>	271
◆ Estudios sobre la Deserción y Repitencia en la Educación Superior en Panamá <i>Vielka de Escobar</i>	289
◆ Deserción y Repitencia en la Educación Superior Universitaria en Paraguay <i>Mónica B. Basualdo Navarro</i>	315
◆ Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria en República Dominicana <i>Mayra Brea de Cabral</i>	339
◆ Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria de Uruguay <i>Marcelo Boado</i>	359
◆ Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria de Venezuela <i>Jesús Alejandro González Alpino</i>	399

TERCERA PARTE: ESTUDIOS INSTITUCIONALES

◆ Reflexiones en Torno al Fenómeno de la Deserción <i>María Dolores Pérez Piñeros. Colombia</i>	407
◆ Deserción Estudiantil en el Pregrado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile <i>Olaya Ocaranza, Mónica Quiroz. Chile</i>	419
◆ Deserción Estudiantil del Pregrado en la Pontificia Universidad Católica de Chile <i>María Soledad Seguel B. Chile</i>	427
◆ Deserción y Repitencia en las Carreras de Pregrado: El caso de la Universidad de Talca (Chile) <i>Sebastián Donoso y Rodolfo Schmal. Chile</i>	435

PRESENTACIÓN

El incremento de la matrícula asociada a una diversificación del estudiantado y a la incorporación masiva de jóvenes con una preparación escolar más débil ha redundado en un deterioro en la eficiencia de titulación en la educación superior.

Por otra parte, la equidad que es sin duda uno de los aspectos que más preocupa a las autoridades educacionales de los países de la Región, si bien ha tenido logros importantes en cuanto al mayor acceso a las universidades no ha tenido los mismos resultados en cuanto a la permanencia en las carreras y a la inserción laboral de los jóvenes provenientes de familias con menores ingresos.

El presente libro reúne los estudios nacionales y los trabajos institucionales sobre repitencia y deserción que fueron presentados y discutidos en un Seminario Internacional realizado en la Universidad de Talca, Chile, en septiembre de 2005.

La publicación del libro, que ha sido posible gracias al esfuerzo conjunto del Centro Interuniversitario de Desarrollo –CINDA– y el Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe –IESALC–, de UNESCO, intenta dimensionar la repitencia y la deserción en la Región y proponer opciones para revertir la situación actual.

Para llevar adelante esta importante tarea se contó con la participación de un conjunto de expertos de América Latina y el Caribe, quienes contaron con la colaboración de los ministerios de educación y de organismos estatales y privados para corregir datos y realizar el trabajo de campo.

La experiencia del trabajo realizado, si bien da cuenta de la escasez y la debilidad de información disponible, ha permitido dimensionar este fenómeno y revelar sus implicancias y la magnitud de sus costos. Asimismo, el estudio de seguimiento que se hizo a algunos desertores permitió develar las implicancias personales y familiares que puede tener la repitencia y deserción para los estudiantes que se ven afectados por ello.

El libro se ha organizado en tres partes. En la primera se da cuenta del modelo utilizado en el estudio y del marco referencial que lo sustenta.

En la segunda parte se muestra lo que ocurre en la repitencia y deserción universitaria, en diversos países de la Región mediante estudios nacionales que incluyen los casos de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

La tercera parte presenta los esfuerzos que se están realizando en algunas instituciones de la Región para diagnosticar oportunamente, dar apoyo y en definitiva disminuir la repitencia y deserción de las universidades.

La preparación del estudio regional, la sistematización de los datos agrupados y la

edición del libro es responsabilidad de Luis Eduardo González, Director del Área de Políticas y Gestión Universitaria de CINDA y Consultor de IESALC/UNESCO.

Junto con entregar este trabajo a la comunidad académica de la Región, a las autoridades educacionales y al público en general, se deja constancia de los agradecimientos a quienes participaron en la elaboración de los estudios, como aquellos que de una u otra forma colaboraron con la entrega de datos o con otros aportes a la consecución de este trabajo.

Un reconocimiento especial a la Universidad de Talca, Chile, entidad en la que se desarrolló un importante seminario internacional organizado por el proyecto CINDA/IESALC.

Iván Lavados Montes Claudio Rama

Director Ejecutivo CINDA Director IESALC/UNESCO

Santiago de Chile, mayo 2006

PRIMERA PARTE ANÁLISIS GENERAL



I. ANTECEDENTES

El fracaso escolar, junto con la cobertura y la calidad de la educación son los tres aspectos que más concitan el interés de los planificadores e investigadores en educación. El fracaso expresado en la repetición y la deserción puede ser de diferentes tipos. Un tipo de fracaso es el “académico”, imputable a la institución y que se corresponde con la interpretación más tradicional del rendimiento académico. Un segundo tipo de fracaso supone un escaso compromiso del estudiante con los estudios y se denomina “por ausencia”¹.

La repitencia y la deserción son fenómenos que en muchos casos están concatenados, ya que la investigación demuestra que la repitencia reiterada conduce, por lo general, al abandono de los estudios. Tanto la repitencia como la deserción son siempre procesos individuales, si bien pueden constituirse en un fenómeno colectivo o incluso masivo, y ser estudiado como tal. En dicho caso, por lo general, se asocia a la *eficiencia del sistema*.

La repitencia se entiende como *la acción de cursar reiterativamente una actividad docente, sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico*. La repitencia en la educación superior puede presentarse de varias formas de acuerdo al régimen curricular. Puede estar referida a todas las actividades académicas de un período determinado (año, semestre o trimestre), o bien, a cada asignatura para el caso de currículo flexible. Esta última es la más frecuente en las universidades de la Región. En ambos casos la repitencia se refleja en el *atraso o rezago escolar*. Es de-

Margarita Latiesa. Universidad de Granada. Artículo sobre deserción universitaria en Europa, recogido por la *Revista Diálogo*.

cir, en la prolongación de los estudios por sobre lo establecido formalmente para cada carrera o programa. Si bien no son conceptos unívocos, puesto que un repitente puede recuperarse tomando mayor carga académica, es más fácil medir el atraso escolar por la disponibilidad de datos. Como lo indica la experiencia, es particularmente difícil disponer de datos completos y confiables que permitan establecer indicadores de amplio espectro sobre la repitencia cuando hay currículo flexible. De ahí que comúnmente se acepte el atraso escolar como un indicador *proxy* de la repitencia, el cual será utilizado en el presente estudio.

Para medir el atraso escolar en la educación superior se presenta una situación conflictiva con la condición de egresado. Tradicionalmente se entendía por egresado a aquellas personas que habiendo completado las asignaturas del plan de estudio, les faltaba completar tan solo ciertas actividades terminales, como la tesis, examen de grado o práctica profesional para obtener su grado o título. En la actualidad la tendencia es a simplificar las exigencias de titulación, optándose en muchas universidades de la Región por suprimir la categoría de egresado, como una forma de mejorar las tasas de titulación. En consecuencia, no se consignan datos sobre egresados ni se entregan estadísticas al respecto. Por consiguiente, para medir el atraso escolar en varios países solo se puede disponer de datos agregados sobre titulados.

La deserción se puede definir como *el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella*². Algunos definen la deserción en la educación superior en forma más operativa como “la cantidad de estudiantes que abandona el sistema de educación superior entre uno y otro período académico (semestre o año). Se calcula como el balance entre la matrícula total del primer período, menos los

egresados del mismo período y más los alumnos reintegrados en período siguiente, lo cual genera el nuevo estado ideal de alumnos matriculados sin deserción”³.

Resulta obvio que la calidad de “desertor universitario” es de por sí transitoria, y puede revertirse siempre que el individuo decida hacerlo, en la medida que no haya impedimento alguno para retomar los estudios abandonados en algún momento.

La deserción, entendida como una forma de abandono de los estudios superiores, adopta distintos comportamientos en los estudiantes afectando la continuidad de sus trayectorias escolares. Estos comportamientos se caracterizan por:

³ Universidad de la República de Uruguay. Comisión Sectorial de Enseñanza, Bases del llamado a

proyectos de investigación: deserción estudiantil año 2003. ³ ICFES. La Educación Superior en Colombia, Resumen estadístico 1991-1999, s/f.

- . • Abandono o suspensión voluntaria y definitiva de los estudios y del sistema de educación superior por parte del alumno.
- . • Salida de alumnos debido a deficiencias académicas y consecuentemente bajo rendimiento escolar.
- . • Cambio de carrera (el alumno continúa en la misma institución pero se incorpora a otra cohorte generacional) o de institución.
- . • Baja de los alumnos que alteran el orden y la disciplina institucional. Generalmente obstaculiza el ingreso a otra escuela o facultad⁴.

Como se observa, los desertores pueden reinsertarse en el sistema ya sea para completar su carrera o seguir otra. Las posibles trayectorias se muestran en el Anexo 3.

La deserción se ha analizado desde a lo menos tres perspectivas. En primer lugar, desde una óptica interna referida a los procesos de enseñanza (calidad educativa, estructura y pertinencia curricular, formación docente, etc.). Desde una segunda, que pone el énfasis en los procesos externos a lo propiamente educativo (características del estudiantado, situación socioeconómica del país, acceso a financiamiento, etc.); y de una tercera, que se centra en la interacción entre ambos tipos de factores. Para este último enfoque la deserción debe ser considerada como el producto de la interrelación de múltiples factores, que relacionan el sistema educativo y la estructura social y económica de la sociedad; y como una manifestación de los profundos cambios que han acaecido en las instituciones universitarias, en la composición del alumnado y en el mercado de trabajo.

Entre los factores que inciden en la repitencia y la deserción que se encuentran en la literatura se pueden señalar los siguientes⁵:

- . • *Personales*. Las características personales del estudiante, por ejemplo, la falta de actitud de logro en el crecimiento profesional. La incompatibilidad del tiempo dedicado al trabajo y a los estudios. El poco interés por los estudios en general, por la carrera y por la institución en que estudia. La poca acogida que le brinda la universidad. Las expectativas del estudiante respecto de la importancia de carrera que estudia.
- . • *Institucionales y pedagógicas*. La deficiente orientación vocacional recibida antes de ingresar a la licenciatura, que provoca que los alumnos

⁴ Tinto, V. “Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva”, Carlos María de Allende (trad.), en Revista de la Educación Superior, www.uady.mx/sitios/anuesur/documentos/tutorias

⁵ Cantero Beciez Bradley. Análisis de los Factores que Intervienen en la Trayectoria Escolar del Alumno, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Acatlán, México, 23/04/2003. Estudio piloto de trayectoria escolar que se realizó a la generación 99-2002 y

un sondeo entre alumnos que abandonaron la carrera del 1^{er} y 3^{er} semestre correspondientes a las generaciones 2001-2004 y 2003-2006. González, Luis Eduardo; Uribe, Daniel. Estimaciones sobre la Repitencia y Deserción en la Educación Superior Chilena y Consideraciones sobre sus Implicaciones. Revista del Consejo Superior de Educación, Santiago, 2003.

y alumnas se inscriban en las carreras profesionales sin sustentar su decisión en una sólida información sobre las mismas. Las características académicas previas del estudiante. La carencia de una práctica temprana y la ausencia de asignaturas que aproximan al ejercicio profesional desde los primeros años. Los contenidos y la forma de estudiar en que varias asignaturas se aproximan a las de los ramos de la enseñanza media. La falta de preocupación institucional frente a resultados negativos de la organización universitaria en su conjunto, tales como el nivel de formación y profesionalización de los profesores, la manera en que se organiza el trabajo académico, la pertinencia y la actualización del currículo, los apoyos materiales y administrativos. El cambio de carrera (el alumno o alumna continúa en la misma institución, pero se incorpora a

otra licenciatura) o de institución.

- *Socioeconómicas y laborales.* Las condiciones económicas desfavorables del estudiante y la carencia de financiamiento. Las bajas expectativas de encontrar trabajo estable y con una remuneración adecuada. La obligación de estar titulado para ejercer, la desarticulación familiar.

Según algunos analistas⁶ se pueden identificar tres períodos críticos para la deserción en la trayectoria de los estudiantes:

- La transición entre el nivel medio superior y la licenciatura que se caracteriza por el paso de un ambiente conocido a un mundo en apariencia impersonal, lo que implica serios problemas de ajuste para los estudiantes.

- El proceso de admisión, cuando el estudiante se forma expectativas equivocadas sobre las instituciones y las condiciones de la vida estudiantil, que al no satisfacerle, pueden conducir a decepciones tempranas y, por consiguiente, a la deserción.

- Cuando el estudiante no logra un adecuado rendimiento académico en las asignaturas del plan de estudios y la institución no le proporciona las herramientas necesarias para superar las deficiencias académicas.

El fenómeno de la repitencia y la deserción tiene importantes implicancias personales, institucionales, sociales y económicas. En lo personal, implica una condición de fracaso que afecta emocionalmente por la disonancia con las aspiraciones e incide en la trayectoria ocupacional de los individuos⁷. En lo institucional implica una disminución del rendimiento acadé

⁶ Tinto, V., *op. cit.*

⁷ Ver Magendzo, Salomón; González, Luis Eduardo. Salud Mental de los Jóvenes Egresados Hace Tres Años de la Educación Media. En Revista de Estudios de la Juventud, Madrid, España, junio de 1988.

mico de la universidad y un incremento innecesario del número de alumnos. En lo social la deserción contribuye a generar inequidad y desequilibrios sociales y desvirtúa los objetivos que la sociedad le ha entregado a la educación superior. En lo económico el costo que esto implica para los sistemas es enorme. En un estudio reciente de UNESCO,

en 15 países que cubren un 90% de la Región, el costo de la deserción se estimaba en U\$ 11,1 billones de dólares al año, lo que en países como Brasil equivale al costo de dos millones de estudiantes universitarios⁸.

Una revisión de la literatura, realizada en forma previa a los estudios que se incluyen en el presente libro, indicaba que el problema de la repitencia y la deserción era de una magnitud considerable en todos los países de la Región.

De acuerdo a los antecedentes previos en Argentina, se estimaba que en las universidades nacionales solo el 12% de los estudiantes que ingresan se graduaban, y si bien no había datos oficiales para las instituciones privadas, se estimaba que del orden de un 30% concluía con éxito su carrera⁹. Se consideraba que un 50% de la deserción ocurría durante los dos primeros años de la carrera¹⁰.

En Bolivia los antecedentes previos al estudio estimaban que el 77% de los estudiantes que abandonaban la universidad cada año lo hacía sin concluir sus estudios. Se consideraba, además, que un 5% de los que iniciaban estudios universitarios egresaban y 2% se titulaba. Además, se estimaba que el promedio de duración de los estudios de licenciatura era de 13 años¹¹.

En Chile se pensaba que la tasa de graduación era del orden de 39%, si bien hay una variación considerable entre carreras¹².

En el caso de Colombia, en un estudio realizado a fines de la década de los 90, la deserción se calculó como el cociente entre su valor absoluto de un año en particular y el total de alumnos matriculados del primer período del mismo año. El comportamiento de la deserción estudiantil para los años 1990-1999, tuvo variaciones que oscilaban entre el 68,14% y el 47,68%, lo que muestra tendencias extremas que obedecen a factores externos no pre

⁸ Informe de Albert Motivans Based on a UNESCO Institute for Statistics Study commissioned by the Inter-American Development Bank. Ver www.unesco.org Repetition at high cost in Latin America and the Caribbean February 3, 2004.

⁹ Entrevista al Secretario de Políticas Universitarias Juan Carlos Pugliese, diario el *Clarín*, 25 de agosto de 2002. Sitio Web la cátedra.com.ar diciembre de 2003, usando como fuentes datos del Ministerio de Educación, Consejo Interuniversitario Nacional. También hay un estudio específico de Inés Juré, Adriana Solari, Silvia Luján y Marco Targhetta en la Universidad Nacional de Río IV, que dio un 15,4% de deserción (Ponencia presentada al Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, Universidad Nacional de Río IV, s/f. Estudio.

¹⁰ Informe Crítico de la Educación Superior en Argentina, realizado por 30 especialistas integrantes de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior, coordinados por el Ministro Andrés Delich. INFOSIC, mayo de 2003, Norberto Fernández Lamarra, Informe Nacional de la Educación Superior en Argentina, IESALC noviembre de 2002.

¹¹ José Manuel Juárez y Sonia Comboni. El sistema Educativo nacional de Bolivia, OEI, 1997. ¹² González Luis Eduardo; Uribe Daniel, *op. cit.*

decibles. En cuanto a los valores absolutos, la menor deserción durante la segunda mitad de los años noventa correspondió al año 1994, con 17.005 alumnos, mientras que el más alto fue en el año 1998, con un abandono total de 41.209 estudiantes. Se observó igualmente una marcada disminución entre 1990 y 1994, pasando de 24.014 a 17.055, aumentando de ahí en adelante hasta 1998 la cifra mencionada anteriormente. En 1999 se calculaba la deserción en 21.560 estudiantes. En general el comportamiento de la variable “egresados” tuvo una tendencia permanente al crecimiento, lo que sucedió igualmente con los ingresados por primera vez, excepto de 1997 en adelante, cuando se observa una sensible baja en esta variable¹³. Frente a este hecho la Federación de Profesores Universitarios de Colombia proponía, entre otras cosas, utilizar el crédito como herramienta económica paliativa¹⁴. Por otra parte, estimaciones del año 2004 calculan la deserción en el orden del 50%, pero podría ser mayor en algunas carreras. Así en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con sede en Tunja, se señalaba que de los 45 alumnos inscritos para el primer semestre de Medicina, se graduaban tan solo 8 ó 9, es decir, que la deserción ascendería al 80 por ciento¹⁵.

En Honduras, según antecedentes de la Universidad Autónoma, egresaba en el

período normal un 22% de los matriculados en el ingreso correspondiente, estimándose la deserción en Departamentos como Matemática en un 51%.

En México, estudios realizados a fines de los años 90 indicaban que el 60% de los estudiantes concluían las materias de su plan de estudios cinco años después del tiempo estipulado y que solo un 20% obtenía su título. Asimismo, en un trabajo realizado en la Universidad Veracruzana se señalaba que un 25% de los estudiantes que iniciaban sus estudios, los abandonaban sin haber aprobado las asignaturas del primer semestre¹⁶. Estimaciones posteriores de la ANUIES, indican que un 60% de los estudiantes que ingresaba a una carrera egresaba de ella y que la *eficiencia terminal*, es decir, los que completaban sus estudios en el tiempo estipulado, era del orden del 40%. Existían, sin embargo, enormes diferencias entre estados en los que el porcentaje de egresados, en general para 1998, era de 39%, aunque variaban entre el 91% y el 15%, dependiendo del estado¹⁷.

En Nicaragua, estudios desarrollados en varias universidades públicas del país, mostraban que la deserción, en la mayoría de las carreras, no ex

¹³ ICFES. La Educación Superior en Colombia. Resumen estadístico 1991-1999, s/f.

¹⁴ Federación Nacional de Profesores Universitarios de Colombia. Diciembre del 2003. Ver ilustrado.com

¹⁵ Entrevistas al Viceministro de Educación Superior de Colombia, Javier Botero Álvarez, y antece

dentos entregados por el Decano de Medicina, Dr. José Antonio Támara, publicados en Economía

Hoy, 2 de febrero de 2004. ¹⁶ Estudio realizado en 1998 por Díaz de Cossio y Chain en 1999. Citado en Tinto, V., *op. cit.*

¹⁷ Wietse de Vries. Políticas Federales en la Educación Superior Mexicana. Desempeño Organizacio

nal y Decisiones de Políticas en los Estados Unidos y México. The Alliance for International Higher

Education Policy Studies, julio 2002.

cedía el 40%. Si se hacía la estimación de graduados, tomando en consideración tanto el número de titulados como el de egresados, los porcentajes de graduación eran de un 53% para graduados y de un 73,4% considerando egresados y graduados¹⁸.

En Paraguay, si bien no se contaba con estadísticas que revelaran la cantidad exacta de estudiantes que concluían sus carreras, tanto en el sector público como en el privado, se presumía que existía un 40% de deserción universitaria, porcentaje que respondía fundamentalmente a problemas económicos y académicos del alumnado¹⁹.

En República Dominicana, según estimaciones de la Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología, solo un 10% de los universitarios concluía sus carreras en los cinco años que establecen la mayoría de las instituciones educativas, alcanzando la deserción en algunas universidades al 50%. En ciertos casos, como en carreras de Arquitectura, los últimos muestreos arrojaban que el 75% de los estudiantes había abandonado los estudios. Los antecedentes disponibles indicaban que la deserción universitaria se producía con más intensidad en los dos o tres primeros años de la carrera²⁰.

En Uruguay, los fenómenos señalados precedentemente habían sido fuente de preocupación en el ámbito de la enseñanza universitaria luego de su fuerte expansión de la matrícula a partir de la década del sesenta. No obstante el crecimiento de la matrícula universitaria, la población entre 35 y 44 años que había finalizado la educación terciaria, era de 10%. Como resultado, tanto de factores de oferta como de demanda educativa, las cifras indicaban que se había priorizado la ampliación de cobertura, especialmente en los niveles básicos de educación, respecto a tasas de egreso de los niveles superiores. Uruguay dispone, con relación a otros países de la Región, de una mayor proporción de jóvenes que finalizan el ciclo básico educativo, aunque el porcentaje de los que continúan (y culminan) los estudios, tanto secundarios (segundo ciclo) como terciarios, es inferior²¹.

En Venezuela existían pocos estudios nacionales sobre el problema del rendimiento de la

educación superior, pero algunos trabajos parciales indicaban que el porcentaje de deserción en los diversos tipos de instituciones estaba entre el 30% y el 45%. En otras palabras, un grupo numeroso de alumnos se retiraba a los pocos años de su ingreso o permanecían por un tiempo muy superior al previsto para graduarse, esto es, en promedio, dos años más que los legalmente establecidos. Otros estudios habían destacado

¹⁸ Carlos Tunnerman. Entrevista a Nuevo Diario, 19 de febrero de 2003.

¹⁹ Informe publicado en el *Diario ABC*, Asunción, Paraguay, agosto de 2003.

²⁰ Entrevista a Rafael Bello Díaz Subsecretario de Educación Superior de República Dominicana a

Listín Diario, 3 agosto del 2003. ²¹ BID, "Uruguay: El sistema educativo uruguayo: Estudio de diagnóstico y propuesta de políticas pú

blicas para el sector". Departamento Regional de Operaciones 1. División de Programas Sociales 1. Septiembre de 2000.

la discrepancia entre la duración promedio de las carreras de acuerdo a las especificaciones curriculares y el tiempo real que toma al estudiante para obtener el título profesional correspondiente²².

De acuerdo a lo encontrado en la revisión bibliográfica previa, para enfrentar las situaciones descritas en los diferentes países de la Región se habían establecido algunas estrategias para superar esta situación problemática. Entre ellas se pueden citar:

- *A nivel del sistema.* Promover una mejor articulación entre la educación media y superior. Modular los currículos. Favorecer la creación de salidas intermedias y considerar la articulación entre instituciones de educación superior para facilitar la movilidad y la continuidad de los estudios. Promover la creación de carreras cortas.
- *Institucionales y pedagógicas.* Perfeccionar los procesos de orientación vocacional y admisión de nuevos estudiantes. Simplificar los procesos de titulación e incorporarlos dentro de los períodos regulares estipulados en los planes de estudio. Fomentar la flexibilización de los currículos. Promover la definición de perfiles basados en competencias y certificar competencias de modo de validar los aprendizajes logrados en las etapas intermedias de cada carrera. Propiciar el perfeccionamiento pedagógico de los docentes universitarios y el uso de nuevas tecnologías que faciliten el aprendizaje. Promover la creación de estudios propedéuticos y cursos remediales y de nivelación para disminuir la heterogeneidad de los estudiantes que ingresan a la universidad. Fomentar la creación de tutorías y sistemas de seguimiento a los estudiantes. Mejorar los sistemas internos de información sobre los resultados académicos. Impulsar el desarrollo de experiencias innovadoras, en especial aquellas que hayan demostrado su efectividad en otras instituciones Propiciar el mejoramiento continuo. Fortalecer la capacidad de autorregulación, la acreditación de carreras y del uso responsable de la autonomía de modo de asegurar la calidad de la enseñanza.
- *Económicas.* Establecer subsidios, becas y créditos para estudiantes de los estratos de menores ingresos, con el fin de disminuir su impacto en la deserción. Establecer fondos concursables para realizar investigaciones y proyectos de innovación, que contribuyan a disminuir la repitencia y la deserción en la educación superior.

²² Víctor Morales, Eduardo Medina, Neftalí Álvarez. La Educación Superior en Venezuela, Informe 2002 IESALC-UNESCO, Caracas, 2003.

II. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

2.1. OBJETIVO GENERAL

A través de diversos estudios nacionales y de casos institucionales, en este libro se pretende

dimensionar la magnitud de la repitencia y deserción en los países de la Región, a nivel del sistema de educación superior y a nivel institucional, analizando los factores que inciden en ella, así como sus implicancias y posibles propuestas para paliarlas. Para ello se utilizó tanto información estadística agregada, como antecedentes cualitativos y datos ejemplificadores de carreras de mayor impacto y relevancia de las cuales se pudiera disponer de información desagregada.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Generar información válida y confiable que muestre la magnitud del fenómeno de la repitencia y la deserción en los sistemas de educación superior en países de la Región.

Identificar con mayor precisión los factores más relevantes que inciden en la repitencia y la deserción universitaria.

Determinar las implicancias, personales, institucionales, sociales y en relación a los costos para el sistema, de la repitencia y la deserción en la educación superior.

Configurar propuestas de políticas y estrategias, en lo posible basadas en experiencias exitosas, que permitan disminuir la repitencia y deserción en la educación superior, tanto a nivel de los sistemas nacionales como a nivel institucional. Sugerir asimismo variables y datos que resulten relevantes de recopilar y sistematizar a nivel del sistema para apoyar la toma de decisiones.

III. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Una de las grandes dificultades para implementar estudios de repitencia y deserción en la educación superior en los países de la Región es la ausencia de datos y la calidad de los mismos. De hecho, la única manera de obtener resultados confiables en esta materia es a través del seguimiento de cohortes de ingreso, hasta que el estudiante con mayor rezago se haya titulado. Sin embargo, esto resulta demasiado complejo de aplicar en carreras con currículo flexible y con aprobación independiente por asignatura. A lo anterior, se suma la situación de la diversidad de entradas debido a la incorporación de estudiantes a cursos superiores, a programas compartidos, a ciclos básicos y a bachilleratos, situación que se ha incrementado en años recientes. Hacer este mismo trabajo a nivel de sistema es en la actualidad imposible tanto por la complejidad misma de los cálculos como porque no se dispone de los datos mínimos requeridos (tasas de transición, retención y abandono).

Dada esta situación, los especialistas en el tema utilizan modelos estimativos e indicadores que entregan resultados aproximados (*Proxies*). Dichos indicadores permiten al menos dar una idea general y cuyos resultados no son contraintuitivos. Diversos modelos tales como el de Schiefelbein²³, el de Klein²⁴ y el de Tikkiwal, B.D y Tikkiwal²⁵ han sido utilizados para dimensionar la repitencia en el sistema escolar, principalmente en el nivel básico. Pero la experiencia indica que en educación superior los datos son aún más escasos y menos comparables. Por ello, para el análisis global se ha optado, para los estudios nacionales, trabajar con estadísticas muy simples que por lo general están disponibles, permitiendo así un mayor grado de homogeneidad y comparabilidad de los estudios por país.

Cabe señalar que el estudio se focalizó solo en carreras universitarias de pregrado, incluyendo tanto a instituciones públicas como privadas.

Para realizar los estudios nacionales se estableció una pauta de trabajo común de modo de obtener resultados estandarizados y compatibles que permitieran tener una visión globalizada a nivel de la región en relación a los objetivos planteados.

En relación al primer objetivo de generar información válida y confiable, que mostrara la magnitud del fenómeno de la repitencia y la deserción en los sistemas de educación superior en

países de la Región, en cada estudio nacional se consideraron las siguientes actividades:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre repitencia y deserción en el país.
- Clasificar la población mayor de 25 años según su nivel de instrucción universitaria, por sexo.
- Estimar y analizar la deserción global utilizando la eficiencia de titulación, calculada como el cociente entre la cantidad de estudiantes que se titula cada año y los que ingresan en el año correspondiente a la duración de la carrera, desagregado por áreas del conocimiento y sexo.

²³ Laurence Wolff, Ernesto Schiefelbein, Paulina Schiefelbein. Primary Education in Latin America: The Unfinished Agenda. Inter-American Development Bank Washington, D.C. Sustainable Development Department Technical Papers Series Mayo del 2002. Ver www.iadb.org/sds/publication/publication

²⁴ El de Klein ha sido utilizado en Brail. Ver UNESCO 2001: *Summit of the Americas: Regional Educational Indicators Project, Regional Report*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.

²⁵ Tikkiwal, B.D y Tikkiwal, G.C. *Measurement of wastage in education: A review*. Journal of Educational Planning and Administration. 1993 Vol. VII N° 3. July, pp. 293-308, y Tikkiwal, B.D y Tikkiwal, G.C. *Measurement of wastage and therefore of efficiency of education*. Statistics, Development and Human Rights: IAOS Conference 2000, Montreux, Suiza, septiembre 2000. Ver www.iaos2000.admin.ch

- Calcular y analizar de la deserción específica para las carreras de Ingeniería Civil (especialidad en obras civiles), Derecho y Medicina, sobre la base del seguimiento de cohortes en dos universidades estatales y dos privadas.
- Estimar la repitencia específica utilizando el atraso o rezago en titularse en las carreras de Ingeniería Civil (especialidad en obras civiles), Derecho y Medicina, sobre la base del seguimiento de cohortes en dos universidades estatales y dos privadas.

Para el logro del segundo objetivo de identificar con mayor precisión los factores más relevantes que inciden en la repitencia y en la deserción universitaria, se describieron los factores relevantes en la repitencia y la deserción entrevistando a desertores de las carreras de Ingeniería Civil (especialidad en obras civiles), Derecho y Medicina, en dos universidades estatales y dos privadas.

En cuanto al tercer objetivo de determinar las implicancias, personales, institucionales, sociales y en relación a los costos para el sistema, de la repitencia y la deserción en la educación superior se efectuaron las siguientes actividades:

- Describir y analizar las implicancias de la repitencia y la deserción a nivel personal institucional y social, entrevistando sobre el tema a los mismos desertores del punto anterior, a autoridades (vicerrectores académicos, decanos, jefes de oficina de registro) de las cuatro universidades consideradas y entrevistas a algunos investigadores o especialistas en el tema (funcionarios del ministerio, viceministros, directores de informática o planificación de los ministerios).
- Estimar los costos de la deserción, sobre la base del gasto anual promedio por estudiante y la cantidad de desertores.

Con respecto al cuarto objetivo de configurar propuestas de políticas y estrategias, en lo posible basadas en experiencias exitosas, que permitieran disminuir la repitencia y deserción en la educación superior, tanto a nivel de los sistemas nacionales como a nivel de sistemas institucionales. Asimismo, sugerir variables y datos que resulten relevantes de recopilar y sistematizar a nivel del sistema, para apoyar la toma de decisiones, se realizaron las siguientes actividades.

- Recopilar y analizar experiencias exitosas para disminuir la deserción.
- Proponer políticas y estrategias a nivel de sistemas nacionales e institucionales para disminuir la deserción, en lo posible respaldadas con ejemplos exitosos.

A pesar de establecerse requerimientos relativamente simples, no en todos los países se dispuso de la información necesaria. O no estaba en tabla de manera compatible y hubo que implementar solo aquello que fuera viable o fue necesario hacer las adaptaciones correspondientes.

IV. ESPECIFICACIONES USADAS PARA SISTEMATIZAR LA INFORMACIÓN

No obstante lo señalado anteriormente, y con el fin de lograr la mayor homogeneidad posible en los estudios nacionales, se especificó detalladamente la forma de recopilar la información en cada una de las actividades mencionadas.

Como fuentes primarias de información se utilizaron encuestas mediante entrevistas o cuestionarios realizados a actores relevantes como desertores, autoridades universitarias, especialistas nacionales y funcionarios de los organismos universitarios (Consejo de Rectores) y de los ministerios de educación; como fuentes secundarias de información para el estudio, se usaron las bases de datos de los ministerios de educación, los censos, las oficinas de registro de las universidades seleccionadas y los estudios, documentos y trabajos realizados sobre el tema.

A continuación se describen las especificaciones utilizadas en los estudios nacionales. Además en anexos se detallan las tablas y las categorías que permitieron ordenar los datos de cada país, considerando cinco aspectos centrales que determinan los objetivos. Esto es: las estimaciones de la deserción global, el análisis de la deserción en carreras específicas, la estimación de la repitencia para carreras específicas, el análisis de los factores e implicancias de la repitencia y la deserción y finalmente la estimación de costos.

4.1. ESTIMACIONES DE LA DESERCIÓN GLOBAL

4.1.1. Nivel de instrucción terciaria de la población mayor de 25 años

Un primer dato recopilado fue el nivel de instrucción terciaria de la población que, por lo general, estaba disponible en las tablas censales. La forma de sistematizar dicha información se muestra en el cuadro 1 (ver anexo 1).

4.1.2. Estimación de la deserción global por área del conocimiento y por sexo

Para lograr una estimación de la deserción global utilizando datos más factibles de estar disponibles, se definió la *eficiencia de titulación* “E” del sistema, como la proporción de estudiantes “T” que se titulaba en un año “t”, en comparación con la matrícula nueva en primer año “N”, en el tiempo correspondiente a una duración “d” de las carreras establecidas en los planes de estudios oficiales. Es decir:

$$E = \frac{T}{N} \cdot \frac{t}{(t-d)}$$

Para calcular la duración promedio de las carreras, en caso que no se pueda obtener el dato exacto, se hizo una estimación gruesa de la duración promedio de las carreras de pregrado (licenciaturas), en cinco años. Para evitar posibles distorsiones debido a situaciones especiales en algún año determinado, el cálculo se hizo para los últimos cinco años.

El cuadro se elaboró, dentro de lo posible, con un mayor grado de desagregación agrupando las carreras por áreas del conocimiento y también cruzando por sexo, como se

muestra en los cuadros 2 y 3 (ver anexo 1).

Los resultados de estos cuadros no dan cuenta exacta de la deserción, pero al menos permiten comprender su magnitud. Para justificar su aproximación al monto real se asumió para el cálculo que los repitentes de años anteriores compensarían a los rezagados de cada cohorte de ingreso, supuesto que muchas veces no es tan equívoco.

Nótese que el cálculo se hizo en base a la cantidad de titulados y no de egresados, para evitar las distorsiones que genera el conteo de los egresados en diferentes instituciones y porque, en general, en los países había mayor información sobre los titulados.

En aquellos países en que ni siquiera se pudo obtener información agregada sobre la eficiencia de titulación, se consideró al menos la *Eficiencia interna de titulación* “Ei”, la cual está dada por la razón entre los titulados en el año t “T” y la matrícula total “M” de la carrera para ese año t, dividida por el número de años que dura cada carrera “d” (se dividió por cinco si este dato no existía).

$$E_i = (M/d) / T$$

De igual manera que en el caso anterior, para evitar posibles distorsiones debido a situaciones especiales en algún año determinado, el cálculo hizo para los últimos cinco años.

Asimismo el cuadro, dentro de lo posible, se confeccionó con un mayor grado de desagregación, agrupando las carreras por áreas del conocimiento y, también, cruzando por sexo como se muestra en los cuadros 2a y 3a (ver anexo 1).

En este caso se suma al anterior, el supuesto de una distribución homogénea de la matrícula de las carreras en diferentes niveles, lo cual genera distorsiones importantes. Este indicador es bastante grueso, pero al menos permitió tener una idea de la dificultad de los estudiantes para titularse.

4.2 ESTIMACIÓN DE LA DESERCIÓN EN CARRERAS ESPECÍFICAS

Se consideraron en el estudio tres carreras, Derecho, Ingeniería Civil en Obras Civiles²⁶ y Medicina. El criterio para ello fue tener una representación para diferentes áreas del conocimiento. Además, eran carreras de relevancia significativa, con alta demanda. Por otra parte, se estimaba que las ingenierías eran carreras con alta deserción, mientras que en Medicina es menor y en Derecho suele darse una situación intermedia. Para las ingenierías se optó por la especialidad de Obras Civiles por ser la más común.

En el caso de carreras que tenían planes comunes en los primeros años, lo que es especialmente frecuente en el caso de las ingenierías civiles, se hizo una estimación de la matrícula nueva en la especialidad seleccionada (obras civiles) de acuerdo a antecedentes históricos u opiniones de expertos.

4.2.1. Estimación basada en estadísticas nacionales

La deserción se estimó utilizando la Eficiencia de Titulación. Para ello se usó la misma fórmula anterior del cociente entre los titulados en el año “t” y la matrícula nueva de acuerdo a la duración promedio estipulada en los planes de estudio de cada una de las carreras seleccionadas. Esto es:

$$E = \frac{T}{(t)} / \frac{N}{(t-d)}$$

En donde:

“T” corresponde a los titulados en el año (t).

“d” es la duración promedio de las carreras en años según planes de estudio.

“N”_(t-d) es la matrícula nueva en primer año para el año correspondiente de acuerdo a la duración de la carrera.

Asimismo, para disminuir el posible efecto de las desviaciones anuales debido a condiciones particulares, se consideraron los últimos cinco años, lo que se muestra en el cuadro 4 (ver anexo 1). En caso de usar estimaciones de la matrícula nueva en la especialidad, se indicó la proporción y el criterio utilizado.

²⁶ En Chile la denominación de Civil corresponde a las denominadas ingenierías largas (5 a 6 años de duración), en comparación con otras como Ingeniería de Ejecución que son carreras de menor duración (cuatro años). En este caso se está tomando las carreras largas en la especialidad Civil, lo que en algunos países se denomina Ingeniería Civil Civil o Ingeniería Civil en Obras Civiles o Ingeniería Civil en Construcción. En lo sucesivo en el texto se utiliza indistintamente para ello la denominación Ingeniería, Ingeniería Civil, Ingeniería Civil en Obras Civiles e Ingeniería en Obras Civiles.

4.2.2. Cálculo basado en datos reales de seguimiento de cohortes de ingreso

Para realizar este cálculo fue necesario hacer un trabajo de terreno. Para ello se propuso considerar, en lo posible, cuatro instituciones, dos estatales y dos privadas, que:

- . • Fueran representativas a nivel nacional.
- . • Tuvieran las carreras específicas señaladas (Derecho, Ingeniería Civil en Obras Civiles y Medicina).
- . • Tuvieran un tamaño manejable.
- . • Estuvieran interesadas en participar en el estudio y dispuestas a entregar toda la información.
- . • Dispusieran de bases de datos completos, confiables y ojalá computarizados para facilitar el procesamiento.

En casos en que las condiciones lo permitieron, se consideraron más de cuatro instituciones.

Para facilitar el acceso a los datos institucionales se aseguró la confidencialidad de los antecedentes de cada institución, entregando resultados generales para las carreras en estudio, pero no individualizados por universidad, para evitar comparaciones innecesarias. Además, todos los acuerdos y autorizaciones para realizar el estudio se establecieron por escrito con las autoridades superiores. También se acordó desde el inicio que los resultados del estudio, en lo concerniente a cada institución, se entregarían posteriormente a sus autoridades. En algunos casos las instituciones prefirieron manejar internamente la información y entregar los resultados, lo cual resultó ventajoso para los responsables del estudio.

Para hacer el cálculo en cada institución, se tomó para cada carrera la cohorte que ingresó tres años antes que el período normal de duración de la carrera. Por ejemplo, si la carrera de Ingeniería Civil en Obras Civiles tenía una duración de seis años, debe tomarse la cohorte que ingresó hace nueve años.

Luego se estableció para dichas cohortes la cantidad de estudiantes que se titularon en el año (t), que correspondía al período normal de duración de la carrera (d), la cantidad que se titularon un año más tarde (t+1), dos años más tarde (t+2) y tres años después (t+3), respectivamente, y aquellos que aún no se titulaban y aún seguían estudiando. Los estudiantes de la cohorte de ingreso que no estaban en ninguna de las categorías anteriores, corresponden a los desertores. Las cifras se entregaron diferenciadas por sexo.

En síntesis, el cuadro 5 es el que debería completar cada institución para las carreras en estudio (ver anexo 1). Este cuadro 5 es de uso interno y no se incorporó en el informe, para resguardar la confidencialidad de los datos institucionales.

Sumando todos los datos recogidos para las tres carreras en las cuatro instituciones consideradas (o más si es el caso) se construyó un cuadro síntesis total cuyo formato se muestra en el cuadro 6, el cual se expresa en cifras porcentuales (ver anexo 1).

El porcentaje de deserción específica que entrega el cuadro se perfeccionó asumiendo que la mitad de los estudiantes que aún permanecían estudiando terminarían finalmente su carrera. Considerando las columnas del cuadro 6 la deserción ajustada sería

$$\text{Deserción} = G + 0,5 F$$

De esta manera se construyó el cuadro 7 con la deserción específica (ver anexo 1)

Para efectos de análisis se hizo la comparación de la eficiencia específica de titulación para las carreras seleccionadas, estimada en base a las estadísticas nacionales y de acuerdo a los cálculos realizados para la deserción real. Para hacer comparables ambos datos fue necesario estimar el índice de eficiencia de titulación real en tanto por uno, mediante el siguiente algoritmo.

$$\text{Eficiencia de titulación real} = 1 - (\% \text{ Deserción corregida} / 100)$$

Con estos antecedentes se construye el cuadro 8 (ver anexo 1).

4.3. ESTIMACIÓN DE LA REPITENCIA PARA CARRERAS ESPECÍFICAS

Dadas las dificultades para obtener datos agregados a nivel nacional sobre tasas de repitencia, incluso para hacer un análisis más detallado en instituciones con currículo flexible, se analizó la repitencia en base al atraso o rezago en titularse y trabajar este aspecto más bien con un enfoque cualitativo mediante entrevistas a desertores y autoridades universitarias.

En consecuencia, para el análisis cuantitativo se utilizaron los mismos cuadros 5 y 6 (Anexo 1) en que se especifica el atraso en titularse que tienen los estudiantes de las carreras señaladas.

4.4. ANÁLISIS DE LOS FACTORES E IMPLICANCIAS DE LA REPITENCIA Y LA DESERCIÓN

Estos aspectos se trabajaron mediante una encuesta por entrevistas a desertores y autoridades universitarias.

Para ello se trabajó con una muestra indicativa (no representativa estadísticamente) de a lo menos un desertor elegido al azar (y que fuera localizable) para cada una de las tres carreras seleccionadas en las universidades con las cuales se trabajó. En total 12 entrevistados (un estudiante por tres carreras y cuatro instituciones). En caso que las entrevistas no se pudieron realizar personalmente, se hicieron telefónicamente y, en los casos que esto no fue factible, se llevó a efecto mediante cuestionarios enviados por correo.

Como se ha señalado anteriormente, se entrevistaron además, de la misma forma que a los desertores, a los vicerrectores académicos, a los responsables del registro académico y a los decanos o jefes de carreras, en las instituciones participantes. También se recogió la opinión de especialistas nacionales y funcionarios especializados de los gobiernos centrales tales como viceministros de educación superior, directores de planificación de los ministerios y encargados del procesamiento de datos a nivel central.

4.5. ESTIMACIÓN DE COSTOS

Una de las implicancias más importantes de la repitencia y de la deserción es el costo que ello implica para los países. La debilidad de los datos hizo muy difícil el cálculo de dichos costos. Sin embargo, fue posible intentar algunas estimaciones gruesas en relación a los costos directos.

Para ello, y en la medida que los datos lo permitieron, se estableció un indicador que permite formarse una idea del orden de magnitud de las cifras basadas en la deserción anual. El indicador de costos "Ic" para el año "t" se calculó como el producto de la cantidad de desertores anuales "Da" por el costo promedio anual por alumno "Ca" para el año "t". Es decir

$$Ic = Da \times Ca$$

Para estimar el número de desertores se necesitó conocer la tasa de deserción promedio anual, "TD", la que se calculó como el complemento de la eficiencia de titulación "E" (ver cuadro 2 en anexo 1). Es decir:

$$TD = 1 - E$$

La cantidad de desertores anuales "Da" para el año "t" se estimó como el producto de la tasas de deserción por la cantidad de estudiantes que conformaban la matrícula nueva "N" que ingresó a la universidad en el año t-d, siendo "d" la duración de las carreras (Si no estaba disponible el dato de la duración real, se consideró una duración de cinco años como promedio para las licenciaturas). Para ello, se supuso que la matrícula nueva, la deserción y el flujo de estudiantes durante un período en estudio no cambiaban. Es decir, para un año t se tiene

$$Da = TD \times N_{(t-d)}$$

Para calcular el promedio anual de los costos directos por estudiante se consideraron dos situaciones diferentes.

Para las instituciones estatales, en las que en muchos países los estudiantes no pagan por estudiar, se supuso que un 75% de los fondos que aporta el Estado a las universidades se destina a docencia. En consecuencia, el costo promedio anual por alumno CPA en las universidades estatales se estimó como:

$$CPA = 0,75 (\text{Aportes estatales a las universidades}) / \text{Matrícula total}$$

Para las universidades privadas se asumió que el costo anual promedio por estudiante CPAP es igual a lo que los alumnos cancelan anualmente. En el caso de existir información sobre los aranceles de las instituciones privadas se calculó un promedio simple. Si el dato de aranceles no estaba disponible se estimó considerando el arancel promedio de las universidades más grandes y representativas, lo cual se hizo mediante consulta directa a las instituciones.

El costo promedio anual total Ca corresponde al promedio ponderado de los costos anuales por alumno de las instituciones estatales CPA y privadas CPAP en que los pesos de cada ponderación estaban dados por el tamaño de la matrícula total en ambos tipos de instituciones. El costo se expresó en dólares americanos de acuerdo a la tasa de cambio de cada país para hacer posible las comparaciones internacionales.

El gasto adicional por repitencia solo es posible estimarlo si se conoce el atraso promedio para titularse en las carreras, para lo cual se calculó el producto del número de años adicionales por el costo promedio anual.

V. RESULTADOS

5.1. DESERCIÓN TEMPRANA DEL SISTEMA EDUCATIVO Y EXCLUSIÓN EN EL NIVEL TERCIARIO

El problema de la deserción debe analizarse en el contexto social y económico de la Región y particularmente teniendo una visión general de los sistemas educativos.

Si bien la educación superior ha crecido notablemente en las últimas décadas, aún se mantiene en la mayoría de los países como una condición de “exclusión” para una proporción mayoritaria y significativa de la población. Es así como menos del 20% de los adultos mayores de 25 años ha accedido a la universidad y menos de un 10% ha completado sus estudios universitarios (ver cuadro 1).

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS O MÁS, SEGÚN EL NIVEL DE INSTRUCCIÓN TERCIARIA POR SEXO

País	% con estudios universitarios incompletos (menos de 16 años de escolaridad)			% con estudios universitarios completos (17 o más años de escolaridad)		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
	Argentina	18,0	13,1	15,5	14,2	10,5
Bolivia						
Brasil						
Chile	10,8	10,6	10,7	9,6	7,3	8,4
Colombia	6,7	7,0	6,9	10,7	9,3	9,9
Costa Rica			5,0			10,0
Cuba						9,6
Guatemala				2,0	1,6	1,8
Honduras						11,8
México	8,0	6,0	7,0	6,0	3,0	5,0
Panamá	4,8	6,1	5,5	9,4	11,4	10,4
Paraguay	2,6 16,8	2,1	2,4	5,3 8,8	5,2	5,3
República Dominicana	4,8	19,8	18,3	4,4 10,1	10,3	9,6
Uruguay		5,4	5,2		4,2	4,3
Venezuela					11,8	11,0
Promedio	9,1	8,8	8,5	8,1	7,5	8,4

Fuentes: Elaborado en base

a informes nacionales. Presentaciones en el Seminario Internacional “Rezago y Deserción en la Educación Superior” organizado por CINDA, IESALC y Universidad de Talca, Talca, Chile, septiembre de 2005.

Los esfuerzos realizados por los países para superar esta condición se reflejan en el crecimiento de la matrícula y en el incremento de las tasas de cobertura bruta para la población joven. Si bien comparativamente se puede constatar un avance sustantivo en comparación con la población adulta (ver cuadro N° 2), aún se mantiene una mayoría excluida que deserta del sistema educativo sin acceder a los estudios universitarios²⁷.

Por otra parte, la experiencia en la mayoría de los países muestra que la distribución de la cobertura bruta no es igual para los diferentes quintiles de ingreso. En el quintil más alto es, en muchos casos, similar a la de países desarrollados, mientras que en los quintiles más bajos la

exclusión es mucho mayor. En consecuencia, el incremento previsible de la población estudiantil universitaria ocurrirá en los quintiles de menores ingresos, los cuales, debido a su menor capital cultural, en el contexto de la cultura dominante, debiera tender a que la repitencia y la deserción universitaria aumente en los próximos años si no se establecen políticas y estrategias adecuadas.

²⁷ Cabe señalar que si bien el incremento de la matrícula en América Latina y el Caribe es notable, es menor que lo ocurrido en otras regiones.

CUADRO 2. MATRÍCULA, COBERTURA Y TASA DE ESCOLARIZACIÓN DE NIVEL TERCIARIO

País	Matrícula educación terciaria 2003 Tasa de cobertura estimada 18 a 24 años	% de la población mayor de 25 años con educación terciaria (3)
		Femenina Total Último año del dato disponible
Argentina	1.918.708	41,4
Bolivia	311.015	11,8
Brasil	26,4	12,0
Chile	3.582.105	1991 7,9
Colombia	29,5	9,9
Costa Rica	521.609	1992 4,1
Cuba	19,1	5,0
Guatemala	77.823	1980 11,6
Honduras	15,4	12,3
México	111.739	1992 10,4
Panamá	235.997	1993 11,8
Paraguay	3,4	(4)5,8
República Dominicana	(1)2.147.075	2004 2,2
Uruguay	15,9	1981 2,2
Venezuela	146.892	3,3
	17,6	1983 2,2
	286.954	1990 (2)6,6
	98.520	13,5
	27,7	13,5
	983.217	1990 (2)6,6
	28,7	6,6
		1992 11,2
		10,1
		1990 11,3
		11,8
		1990

Fuentes: Elaborado sobre la base de datos estadísticos de UNESCO y proyecciones de población de CELADE. Notas: (1) Matrícula corresponde al año 2002.

(2) Corresponde a mayores de 15 años.

(3) No se consideran los datos anteriores al año 1980.

(4) Dato extractado del estudio de Cuba. Se indica además que en la actualidad el 12,5% de los trabajadores es profesional universitario.

5.2. DESERCIÓN GLOBAL EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La deserción global a nivel de sistema de educación superior se estimó sobre la base de la "eficiencia de titulación" o eficiencia académica, entendida como la proporción de estudiantes que se titula en un año en comparación con los que ingresan en el año correspondiente a la duración de las carreras²⁸. Para evitar posibles distorsiones debido a situaciones especiales en algún año determinado, el cálculo se hizo para los últimos cinco años.

²⁸ *Eficiencia de titulación* "E" del sistema es la proporción de estudiantes "T" que se titula en un año "t" en comparación a la matrícula nueva en primer año "N" en el tiempo correspondiente a una duración "d" de las carreras establecidas en los planes de estudios oficiales. Es decir: $E = T(t) / N(t-d)$. En caso de no disponer del dato exacto de la duración promedio de las carreras se puede

aproximar a cinco años.

Si bien se trata de un estimador y no de una proporción exacta, se puede señalar que, con excepción de Cuba, anualmente se gradúan, en un período normal, del orden del 43% de los que ingresan (que a manera de indicador *proxy* podría considerarse como los graduados para la cohorte de ingreso en el tiempo duración estipulada en cada carrera, lo cual implica que la deserción sería del orden del 57%, asumiendo que la tasa de repitencia es similar al incremento por titulados rezagados). Esta situación, por cierto, no es satisfactoria (ver cuadro 3).

Al analizar los datos según el tipo de institución se puede observar que el orden de magnitud de la eficiencia de titulación es similar para universidades públicas y privadas, siendo levemente superior en las públicas si bien esa situación no se presenta en todos los países.

CUADRO 3. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PROMEDIO PARA LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS, SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN

País	Promedio del último quinquenio		
	Universidades públicas	Universidades privadas	TOTAL
Argentina			
Bolivia			26,7
Brasil	26,0	46,0	41,0
Chile	50,0	37,4	46,3
Colombia	49,0	49,0	49,0
Costa Rica*	46,0	73,0	
Cuba	75,0		75,0
Guatemala	24,2	12,8	
Honduras			51,0
México			
Panamá	58,0		
Paraguay		67,0 21,0	
República Dominicana	24,0		24,0
Uruguay		28,0 28,0	28,0
Venezuela		40,0 57,0	48,0
Promedio	44,3	40,5	43,2

Fuentes: Elaborado en base a informes nacionales, presentaciones en el Seminario Internacional "Rezago y Deserción en la Educación Superior organizado por CINDA, IESALC y la Universidad de Talca, Talca, Chile, septiembre de 2005.

*Considera solo dos universidades.

Al desglosar los datos por área del conocimiento se observa que la mayor eficiencia de titulación se da en las áreas de Salud, Educación, Derecho, Administración y Comercio, mientras que las más bajas corresponden a Humanidades e Ingeniería (ver cuadro 4).

El análisis por sexo indica que en promedio la eficiencia de titulación para las mujeres es mayor que para los hombres. Sin embargo, en algunos países como Cuba y Uruguay el indicador es prácticamente igual para ambos sexos (ver cuadro 5).

CUADRO 4. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PROMEDIO PARA LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS, SEGÚN ÁREA DEL CONOCIMIENTO

País	Promedio del último quinquenio					
	Agropecuaria Derecho	Arte y Humanidades	Arquitectura Educación	Cs. Básicas Ciencias Tecnología e Ingeniería	Cs. Sociales Salud	Administra- ción y Comercio TOTAL
Argentina	17,6					17,6
Bolivia						26,7
Brasil	60,6	48,0	65,5	87,7	57,0	76,2 51,0
Chile	36,0	36,7	40,2	54,6	21,5 20,0	72,9 51,1 62,5 50,6 46,3
Colombia						49,9
Costa Rica	30,0	34,0	35,0	49,0	48,0 28,0	64,0 34,0 50,0 40,0 46,0
Cuba	70,5	74,0	76,8	84,0	81,0 65,2	76,3 80,8 91,4 75,0
Guatemala	30,5	8,6	8,3	10,6	25,9 22,4	11,0 14,7 21,1 13,5 17,2
Honduras	39,0	13,9	13,5			21,4
México	44,0	36,0	50,0	39,0	39,0 40,0	57,0 50,0 47,0
Panamá	26,0	42,0	70,0	82,0	76,0 30,0	66,0 56,0 71,0 57,0 58,0
Paraguay*	46,0	93,0	35,0	59,0	54,0	82,0 62,0 67,0
Rep. Dom.	27,0	15,0	17,0	22,0	29,0 15,0	43,0 14,0 34,0 24,0
Uruguay**	52,6	20,0	15,2	13,8	27,6 4,8	33,2 40,6 27,0 28,0
Venezuela	37,4	43,5	23,7	57,8	66,7 25,7	25,3 38,6 53,6 56,9
Promedio	41,9	40,8	36,8	47,4	49,0 23,1	48,8 38,5 54,2 49,6 43,0

Fuente: Elaborado sobre la base de los informes de los países.

*Solo considera universidades públicas.

**Solo universidad estatal.

CUADRO 5. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERÍODO 1999-2003, SEGÚN SEXO

País	Promedio del período		
	Hombres	Mujeres	Total
Argentina			
Bolivia			27,5
Brasil	53,8	69,4	62,5
Chile	43,4	49,6	46,3
Colombia	69,3	79,8	74,4
Costa Rica	39,0	51,0	46,0
Cuba	74,7	75,2	75,0
Guatemala	15,8	8,4	12,1
Honduras	45,0	52,0	49,0

México	42,0	51,0	47,0
Panamá			
Paraguay	44,0	60,0	50,2
República Dominicana	20,0	29,0	25,0
Uruguay	28,0	28,0	28,0
Venezuela	40,0	57,0	48,0
Promedio	43,2	50,3	45,3

Fuente: Elaborado sobre la base de los informes de los países.

5.3. DESERCIÓN EN CARRERAS ESPECÍFICAS

Como se señaló en el acápite 4.2, para el análisis de la deserción en carreras específicas se consideraron los casos ejemplificadores de Derecho, Medicina e Ingeniería por representar a tres diferentes áreas del conocimiento y debido que en la literatura se postulaba que Medicina tenía una baja deserción, Ingeniería una alta deserción y Derecho tenía una situación intermedia. Las estimaciones se realizaron por dos vías. En primer lugar mediante el análisis de las estadísticas nacionales y en segundo lugar a través del seguimiento de cohortes reales.

5.3.1. Estimación basada en estadísticas nacionales

Para hacer la estimación basada en estadísticas nacionales se utilizó el mismo modelo de cálculo de la “eficiencia de titulación” presentado en el punto anterior para el cálculo de la deserción global a nivel de sistema²⁹. Se consideró igualmente el promedio de los últimos cinco años de modo de augurar una mayor estabilidad de los datos (cuadro 6).

CUADRO 6. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERÍODO 1998-2002 PARA CARRERAS ESPECÍFICAS (BASADO EN ESTADÍSTICAS NACIONALES)

País	Derecho	Ingeniería en Obras Civiles	Medicina
Argentina			
Bolivia	43,0	30,0	42,0
Brasil (1)	91,7	88,9	97,3
Chile	20,9	34,4	96,0
Colombia			
Costa Rica (2)	65,0	42,0	96,5
Cuba	91,0	67,7	87,0
Guatemala	25,9	18,7	32,0
Honduras	52,2	20,4	49,2
México	62,0	44,0	52,0
Panamá	57,0	42,0	97,0
Paraguay (5)	49,0	55,0	99,0
República Dominicana	30,0	19,0	37,0
Uruguay	27,6	(3) 33,2	(4) 40,6
Venezuela	66,7	38,6	100

Uruguay		47,0			12,0
Venezuela					
Promedio deserción	39,8 36,7	40,4	33,3 29,8	32,1	46,1 39,9 37,7

Fuente: Elaborado en base a los estudios nacionales.

(1) Considera solo universidades públicas.

³⁰ En el modelo se toma como base la cohorte que ingresó tres años antes que el período normal de duración de la carrera. Por ejemplo, para una carrera de seis años se toma la cohorte que ingresó hace nueve años. Luego se establece para dichas cohortes la cantidad de estudiantes que se titularon en el año (t), que corresponde al duración de la carrera (d), la cantidad que se titularon un año más

Con el propósito de mejorar y perfeccionar el cálculo, se utilizó el concepto de deserción ajustada, para lo cual se asume que la mitad de los estudiantes que aún permanecen estudiando, finalmente terminan su carrera y que la otra mitad deserta.

Una aproximación a la eficiencia de titulación se puede calcular como el complemento porcentual de la deserción (100-% de deserción).

CUADRO 8. TASA DE DESERCIÓN AJUSTADA PARA CARRERAS ESPECÍFICAS, SEGÚN SEXO (DATOS DE SEGUIMIENTO DE COHORTES)

Carrera	Derecho		Medicina			Ingeniería en Obras Civiles		
	Hombres Mujeres	Total	Hombres Mujeres	Total	Hombres Mujeres Total			
Argentina								
Bolivia	62,0 58,0	60,0	50,0 51,0	50,0	54,0 40,0 52,0			
Brasil		5,3		19,3				41,5
Chile	55,0 51,0	53,0	6,0 12,0	8,0	26,0 27,0 26,0			
Colombia								
Costa Rica	38,3 28,8	32,6	34,5 30,4	31,6	60,2 44,4 55,5			
Cuba	10,4 19,9	17,6	10,8 11,1	10,9	48,1 55,8 50,0			
Guatemala		70,0		47,4				48,3
Honduras	52,3 54,7	53,6	78,0 59,0	70,0	75,0 59,2 71,9			
México	54,0 47,0	51,0	43,0 41,0	42,0	74,0 62,0 72,0			
Panamá	61,7 49,2	54,9	47,8 52,5	50,0	44,0 41,0 43,2			
Paraguay				9,6				
Rep. Dom.	69,6 62,0	65,5	50,2 49,0	49,0	74,3 67,0 72,2			
Uruguay		61,2		37,4				56,4
Venezuela								
Promedio deserción ajustada	49,9 46,2	45,8	39,6 37,9	34,6	54,5 47,8 51,2			
Promedio eficiencia titulación estimada	50,1 53,8	54,2	60,4 62,1	65,4	45,5 52,2 48,8			

Fuente: Elaborado sobre la base de informes nacionales.

tarde (t+1), dos años más tarde (t+2) y tres años después (t+3), respectivamente, y aquellos que aún seguían estudiando. Los estudiantes de la cohorte de ingreso que no estaban en ninguna de las categorías anteriores, corresponden a los desertores.

Al comparar el promedio de los datos agregados por carreras específicas de todos los países considerados en el estudio, calculados sobre la base de estadísticas nacionales y por la vía de estudios de cohortes con datos reales, se observa que tienen el mismo orden de magnitud. En el caso de Derecho la diferencia es de 0,1%, en Ingeniería de 6,0% y en Medicina de 6,9%. Para el caso de Medicina y Derecho los datos nacionales de deserción están levemente subestimados y en el caso de Ingeniería sobreestimados (ver cuadro 9).

En todo caso los resultados del análisis por carreras específicas ratifican la magnitud del problema, si bien dan cuenta de las diferencias que se dan en algunas carreras como Medicina, que aparece con una menor deserción que las otras dos carreras estudiadas.

CUADRO 9. COMPARACIÓN ENTRE LA ESTIMACIÓN DE LA EFICIENCIA DE TITULACIÓN ESTIMADA Y LA CALCULADA EN INSTITUCIONES EJEMPLIFICADORAS

País	Derecho	Ingeniería en Obras Civiles	Medicina
	Estadísticas Seguimiento nacionales cohorte	Estadísticas Seguimiento nacionales cohorte	Estadísticas Seguimiento nacionales cohorte
Argentina			
Bolivia	43,0 40,0	30,0 48,0	42,0 50,0
Brasil		88,9 58,5	97,3 80,7
Chile	20,9 47,0	34,0 74,0	96,0 92,0
Colombia			
Costa Rica	65,0 67,4	42,0 44,5	96,5 68,4
Cuba	91,0 82,4	67,7 50	87,0 89,1
Guatemala	25,9 30,0	18,7 51,7	32,0 52,6
Honduras	52,2 46,4	20,4 28,1	49,2 30,0
México	62,0 49,0	44,0 28,0	52,0 58,0
Panamá	57,0 45,1	42,0 56,8	97,0 50,0
Paraguay	49,0	55,0	99,0 86,1
República Dominicana	30,0 34,5	19,0 27,8	37,0 51,0
Uruguay	27,6 38,8	33,2 43,6	40,6 62,6
Venezuela	66,7 60,0	38,6	99,0
Promedio eficiencia de titulación	49,2 49,1	41,0 46,5	71,1 64,2
Promedio de la deserción estimada	50,8 50,9	59,0 53,5	28,9 35,8

5.4. REZAGO Y REPITENCIA

Como lo indica la experiencia, la deserción en muchos casos está concatenada con la repitencia reiterada. Pero incluso, más allá de aquello, son muy pocos los estudiantes que se reciben en el tiempo estipulado en los planes de estudios.

Si bien repitencia y rezago no son sinónimos, ya que el rezago o atraso puede recuperarse, por ejemplo, con una mayor carga académica, no hay otra forma de hacer una estimación de la repitencia, sobre todo en los casos de currículo flexible, sino es a través del tiempo excedido en graduarse.

En el caso de Derecho e Ingeniería la tasa de graduados en los tiempos estipulados no alcanza a uno de cada cinco y si no se considera el caso cubano que tiene mejores tasas, esta proporción disminuye a prácticamente uno de cada 20 estudiantes en Derecho y uno de cada diez en Ingeniería. En Medicina, probablemente por las condiciones en que se imparte la carrera y las exigencias de titulación para poder ejercer, la tasa de graduación oportuna es mayor (ver cuadro 10).

Si bien no para todos los países hay datos completos, se estima que en Costa Rica solo el 10% del nivel de licenciatura se gradúa en el tiempo estipulado. En el caso de Panamá más de la mitad de los estudiantes de Derecho prolonga sus estudios más de siete años, en Medicina la mitad se recibe solo con un año de atraso y en Ingeniería el 36,4% se demora más de lo previsto.

CUADRO 10. TASA DE TITULACIÓN EN TIEMPO NORMAL DE DURACIÓN DE LA CARRERA (EN BASE A DATOS DE SEGUIMIENTO DE COHORTES)

País	Derecho	Ingeniería en Obras Civiles	Medicina
Argentina			
Bolivia	5,0	4,0	1,0
Brasil*		6,1	9,1
Chile	19,0	15,0	52,0
Colombia			
Costa Rica*			
Cuba	80,8	34,3	87,8
Guatemala	2,2	4,6	7,3
Honduras	3,5	2,9	1,7
México	13,1	3,9	15,6
Panamá	5,6	43,0	33,6
Paraguay			67,0
República Dominicana	3,4	4,0	60,0
Uruguay			
Venezuela			
Promedio	17,1	14,2	35,5
Promedio sin considerar	5,6	11,7	30,9
Cuba			

5.5. ESTIMACIÓN DE COSTOS

Una de las implicancias más importantes de la repitencia y la deserción es el costo que ello implica para los países. La debilidad de los datos hace muy difícil el cálculo de dichos costos. Sin embargo, es posible intentar algunas estimaciones gruesas en relación a los costos directos.

Para ello, y si los datos lo permiten, se puede establecer un indicador que hace posible formarse una idea del orden de magnitud de las cifras basadas en la deserción anual³¹. Dicho indicador corresponde al producto del costo anual por estudiante por la cantidad de desertores.

Como se señala en el acápite anterior, para calcular el promedio anual de los costos directos por estudiante hay dos situaciones diferentes. Para las instituciones estatales se asume que un 75% de los fondos que aporta el Estado a las universidades se destina a docencia, con lo cual, al conocer la matrícula total se puede estimar un costo por estudiante³². Para las universidades privadas se asumió que el costo anual promedio por estudiante CPAP era igual a lo que los alumnos cancelaban anualmente³³. El costo promedio anual total Ca será el promedio ponderado de los costos anuales por alumno de las instituciones estatales CPA y privadas CPAP en que los pesos de cada ponderación están dados por el tamaño de la matrícula total en ambos tipos de instituciones.

Para hacer comparaciones entre países se optó por expresar el costo en dólares americanos de acuerdo a la tasa de cambio de cada país.

Los resultados muestran cifras muy disímiles que varían entre los 2 y los 415 millones de dólares anuales, siendo en promedio lo que induce a postular que la confiabilidad de los datos no es suficiente, si bien la tendencia es que en las instituciones privadas el gasto sería mayor (ver cuadro 11).

³¹ El indicador de costos I_c para el año "t" se calcula como el producto de la cantidad de desertores anuales D_a por el costo promedio anual por alumno C_a para el año t. Es decir: $I_c = D_a \times C_a$. Para estimar el número de desertores se requiere conocer la tasa de deserción promedio anual, TD , la que se calcula como el complemento de la eficiencia de titulación E . Es decir: $D = 1 - E$. La cantidad de desertores anuales D_a para el año t se puede estimar como el producto de la tasas de deserción por la cantidad de estudiantes que conforman la matrícula nueva "N" que ingresó a la universidad en el año t-d, siendo d la duración de las carreras. (Si no esta disponible el dato de la duración real se puede considerar una duración de cinco años como promedio para las licenciaturas.). Para ello, se supone que la matrícula nueva, la deserción y el flujo de estudiantes durante un período en estudio no cambia. Es decir, para un año t se tiene $D_a = TD * N_{(t-d)}$.

³² El costo promedio anual por alumno CPA en las universidades estatales se estima como: $CPA = 0,75$ (aportes estatales a las universidades) / matrícula total.

³³ Si existe información sobre los aranceles de las instituciones privadas bastaría calcular un promedio simple. Si el dato de aranceles no está disponible se puede estimar considerando el arancel promedio de las instituciones más grandes y representativas, lo cual puede hacerse mediante consulta directa.

CUADRO 11. ESTIMACIÓN DEL COSTO DIRECTO ANUAL DE LA DESERCIÓN			
Tipo de institución Gasto por abandono (US\$)			
	Universidades estatales	Universidades privadas	Total
Argentina			
Bolivia			3,9
Brasil			
Chile 53,8 44,7			96,2
Colombia			
Costa Rica			
Cuba			
Guatemala 3,1 10,4			13,5
Honduras			
México 141,0 145,0			415,0
Panamá 6,2			
Paraguay 1,2 1,0			2,2

República Dominicana 2,8	
Uruguay	
Venezuela	
Promedio 34,7 50,3	

	106,2
--	-------

Fuente: Elaborado en base de los informes de los países.

5.6. CAUSAS, IMPLICANCIAS Y PROPUESTAS PARA SUPERAR LA REPITENCIA Y LA DESERCIÓN

5.6.1 Causas de la deserción

Del análisis de las entrevistas a desertores y autoridades y de los datos recogidos en los estudios, se desprende que las principales causas o factores incidentes en la deserción se pueden agrupar en cuatro categorías: las externas al sistema de educación superior, las propias del sistema e institucionales, las causas académicas y las de carácter personal de los estudiantes.

- Entre las causas externas la principales son: las condiciones socioeconómicas tanto del estudiante como del grupo familiar (el lugar de residencia; nivel de ingresos; nivel educativo de los padres; el ambiente familiar, la necesidad de trabajar para mantenerse o aportar a su familia). Esta situación afecta con mayor fuerza a los quintiles de menores ingresos. Por ello el tema financiero y de la eficiencia en el gasto se hace más crítico.

- Entre las causas propias del sistema e institucionales están: el incremento de la matrícula, particularmente en los quintiles de menores ingresos que requieren de mayor apoyo debido a su deficiente preparación previa; la carencia de mecanismos adecuados de financiamiento del sistema en especial para el otorgamiento de ayudas estudiantiles, créditos y becas; las políticas de administración académica (irrestringido o selectivo sin cupo fijo y selectivo con cupo); el desconocimiento de la profesión y de la metodología de las carreras; el ambiente educativo e institucional y la carencia de lazos afectivos con la universidad.

- Entre las causas de orden académico se pueden considerar: la formación académica previa, los exámenes de ingreso, el nivel de aprendizaje adquirido, la excesiva orientación teórica y la escasa vinculación de los estudios con el mercado laboral, la falta de apoyo y orientación recibida por los profesores, la falta de información al elegir la carrera; la carencia de preparación para el aprendizaje y reflexión autónoma, los requisitos de los exámenes de grado o del medio en la selección de la carrera; la excesiva duración de los estudios, la heterogeneidad del estudiantado y la insuficiente preparación de los profesores para enfrentar la población estudiantil que actualmente ingresa a las universidades. En términos concretos, en uno de los estudios se constataba que las principales diferencias entre desertores y no desertores son: la preferencia en la elección de la carrera (18% de diferencia); las calificaciones de la enseñanza media (18%); y el puntaje en las pruebas de selección (13%).

- Entre las causas personales de los estudiantes cabe enumerar aspectos de orden tanto motivacionales como actitudinales tales como: la condición de actividad económica del estudiante, aspiraciones y motivaciones personales, la disonancia con sus expectativas, su insuficiente madurez emocional, las aptitudes propias de su juventud; 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, dedicación del alumno, falta de aptitudes, habilidades o interés por la carrera escogida.

5.6.2. Implicancias de la repitencia y la deserción

En cuanto a las implicancias se pueden distinguir tres categorías sociales, institucionales y personales.

- Entre las sociales está la retroalimentación del círculo de la pobreza y la gestación de una “capa social” de frustrados profesionales, con posible disminución del aporte intelectual y el potencial aumento del subempleo. Adicionalmente se incrementa el costo para el país de la educación asociada a una suboptimización de los recursos debido al costo de la deserción.
- Entre las institucionales está la limitación para cumplir la misión institucional y un descenso en los índices de eficiencia y calidad. De igual manera tiene implicancias económicas debido a los menores ingresos por matrícula y a los costos adicionales para las universidades tanto públicas como privadas.
- Entre las personales está el disgusto, la frustración y la sensación de fracaso de los repitentes y desertores con los consiguientes efectos en su salud física y mental. Asimismo, se produce una pérdida de oportunidades laborales dadas las menores posibilidades de conseguir empleos satisfactorios y la postergación económica por salarios más bajos, con los consecuentes impactos en los costos en términos individuales y familiares.

5.6.3. Propuestas para superar la repitencia y la deserción

En referencia a las propuestas para disminuir la deserción y rezago se plantearon tres niveles.

- A nivel de sistema de educación superior se propuso: profundizar en el diagnóstico, y realizando estudios nacionales y generando esquemas básicos de medición, mejorar los sistemas y pruebas de selección, el diseño de observatorios laborales, los sistemas de información pública, la definición de estándares de calidad y el énfasis en la eficiencia académica en los procesos de evaluación. Asimismo, se planteó mejorar la articulación con la educación media, facilitar la movilidad institucional, y otorgar mayor apoyo financiero y becas.
- A nivel institucional y académico se planteó: mejorar los mecanismos de detección temprana, identificar grupos de riesgo, otorgar apoyo tutorial integral al estudiante, mejorar la orientación vocacional, realizar seguimiento estudiantil y mejorar la administración curricular, entregar certificaciones tempranas y salidas intermedias.
- A nivel pedagógico se planteó: incrementar la autoestima y autoconocimiento; crear redes de apoyo; trabajar la motivación y autodeterminación; perfeccionar los procesos cognitivos y metacognitivos; incorporar el manejo y control de la ansiedad; considerar los estilos de aprendizaje, la atención, la concentración y los distintos tipos de inteligencias; incorporar sistemas de nivelación y remediales (por ejemplo cursos de nivelación para los estudiantes que no aprueban los exámenes de ingreso y cubrir el desfase con la educación secundaria en materias fundamentales cuyos contenidos son deficientes), el establecimiento de ciclos generales de conocimientos básicos, generar condiciones adecuadas para el aprendizaje (métodos, infraestructura y recursos); establecer innovaciones curriculares (perfiles y enseñanza por competencias y fortalecer la metodología de resolución de problemas); establecer currículos más flexibles; establecer una titulación directa con un trabajo de investigación desarrollado en el último año; realizar cambios metodológicos; incorporar TICs; lograr el

perfeccionamiento pedagógico de los docentes y mejorar los procesos de evaluación; la detección temprana de posibles desertores, prevenir y darles el apoyo necesario y determinar los momentos problemáticos. Informar y orientar sobre las distintas ramas científicas, con énfasis en aspectos de destrezas requeridas así como en las oportunidades del mercado profesional; acordar convenios con sectores productivos para prácticas de internado y para la realización de investigaciones; establecer un diseño y administración curricular apropiado; generar procesos administrativos eficientes y dar orientación al estudiante con riesgos de desertar.

VI. COMENTARIO FINAL

A partir de los resultados de los estudios realizados en los distintos países se puede concluir que:

- . • Se ha generado un gran interés por el tema de la repitencia y la deserción que en la Región Latinoamericana y del Caribe, ya que se ha detectado como un problema relevante y potencialmente de mayor impacto debido al incremento de la matrícula en la educación superior y la creciente incorporación de sectores de menores ingreso y menor preparación previa para incorporarse a la universidad, por lo cual resultan potencialmente más vulnerables.

- . • Existe consenso en que el tema de la deserción se perfila como una tendencia relevante para los próximos años por lo señalado anteriormente.

- . • El nivel de desarrollo en el tema, tanto en lo conceptual como en la investigación empírica, es aún incipiente en la Región. En general, las universidades están en una etapa exploratoria.

- . • La incorporación del tema de la deserción implica un cambio profundo en la docencia, debido a la centralidad del estudiante como el actor fundamental de toda acción educativa.

- . Por otra parte, los resultados obtenidos implican grandes desafíos, por lo cual es necesario emprender varias tareas para disminuir la repitencia y deserción y aminorar su impacto en las personas y los sistemas educativos. En tal sentido:

- . • Una de las acciones pendientes es la consolidación de un campo conceptual cuyo estado de desarrollo es aún incipiente y requiere de mayor elaboración.

- . • Se requiere asimismo avanzar en la definición de conceptos y consolidar un lenguaje colectivo ampliamente compartido a nivel regional.

- . • De igual manera es necesario avanzar en el perfeccionamiento de los cuadros docentes, de modo que puedan asumir su función formadora con

- . una perspectiva que los transforme principalmente en generadores y certificadores del aprendizaje, pero sin desconocer su responsabilidad en la enseñanza.

- . • También es fundamental profundizar en la investigación experimental, para establecer las ventajas, desventajas y riesgos de utilizar diferentes modelos y procedimientos con el fin de evitar incursiones innecesarias con gastos de tiempo y recursos.

- . • Se requiere que las redes de universidades y organismos internacionales especializados generen instancias de cooperación y mecanismos para compartir experiencias, con el fin de beneficiarse mutuamente y optimizar recursos disponibles.

En síntesis, el gran desafío es, por una parte, incrementar la cobertura, la que en América Latina ha crecido a menor ritmo que en otros continentes, y por otra, disminuir la repitencia y deserción. También, mejorar la empleabilidad que es un aspecto relevante ya que esta reproduce la segmentación.

ANEXO 1. MODELO DE CUADROS PARA LOS ESTUDIOS NACIONALES

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS O MÁS, SEGÚN EL NIVEL DE INSTRUCCIÓN TERCIARIA POR SEXO

Sexo	Población total con 25 años o más	% sin estudios terciarios	% con estudios universitarios incompletos (menos de 16 años de escolaridad)	% con estudios universitarios completos (17 o más años de escolaridad)
Hombres				
Mujeres				
Total				

Fuente:

Año del dato:

CUADRO 2. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERÍODO 1999-2003, SEGÚN ÁREA DEL CONOCIMIENTO

Área del conocimiento	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio del período
Agropecuaria						
Arte y Arquitectura						
Ciencias Básicas						
Ciencias Sociales						
Derecho						
Humanidades						
Educación						
Tecnología e Ingeniería						
Salud						
Administración y Comercio						
Total						

Fuente:

CUADRO 3. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERÍODO 1999-2003, SEGÚN SEXO

Sexo	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio del período
Hombres						
Mujeres						
Total						

Fuente:

CUADRO 2A. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERÍODO 1999-2003,
SEGÚN ÁREA DEL CONOCIMIENTO

Área del conocimiento	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio del período
Agropecuaria						
Arte y Arquitectura						
Ciencias Básicas						
Ciencias Sociales						
Derecho						
Humanidades						
Educación						
Tecnología e Ingeniería						
Salud						
Administración y Comercio						
Total						

Fuente:

CUADRO 3A. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERÍODO 1999-2003,
SEGÚN SEXO

Sexo	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio del período
Hombres						
Mujeres						
Total						

Fuente:

CUADRO 4. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERÍODO 1999-2003
PARA CARRERAS ESPECÍFICAS

Carreras	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio anual del período 1999-2003
Derecho						
Ingeniería en Obras Civiles						
Medicina						
Total						

Fuente:

CUADRO 5. TASA DE TITULACIÓN ESPECÍFICA POR CARRERAS EN LA UNIVERSIDAD

Carrera/Sexo	A	B	C	D	E	F	G	% total
	Número de estudiantes de la cohorte de ingreso en año (t+3 +d)	% titulados año "t" (2000)	% titulados año "t+1" (2001)	% titulados año "t+2" (2002)	% titulados año "t+3" (2003)	% estu- diantes que aún perma- necen en la carrera	% desertores G= A- (B+C +E+F)	
DERECHO Hombres								
Mujeres								
Total								
MEDICINA Hombres								
Mujeres								
Total								
INGENIERÍA EN OBRAS CIVILES Hombres								
Mujeres								
Total								

Fuente:

CUADRO 6. TASA DE TITULACIÓN ESPECÍFICA POR CARRERAS, SEGÚN SEXO

Carrera/Sexo	A	B	C	D	E	F	G	% total
	Número de estudiantes de la cohorte de ingreso en año (t+3 +d)	% titulados año "t" (2000)	% titulados año "t+1" (2001)	% titulados año "t+2" (2002)	% titulados año "t+3" (2003)	% estu- diantes que aún perma- necen en la carrera	% desertores G= A- (B+C +E+F)	
DERECHO								
Hombres								
Mujeres								
Total								
MEDICINA								
Hombres								
Mujeres								
Total								
INGENIERÍA EN OBRAS CIVILES								
Hombres								
Mujeres								
Total								

Fuente:

CUADRO 7. TASA DE DESERCIÓN ESPECÍFICA AJUSTADA POR CARRERAS, SEGÚN SEXO

Carrera/Sexo	% desertores (G + 0,5 F)
DERECHO	
Hombres	
Mujeres	
Total	
MEDICINA	
Hombres	
Mujeres	
Total	
INGENIERÍA EN OBRAS CIVILES	
Hombres	
Mujeres	
Total	

Fuente:

CUADRO 8. COMPARACIÓN ENTRE LA ESTIMACIÓN DE LA EFICIENCIA DE TITULACIÓN ESTIMADA Y LA CALCULADA EN INSTITUCIONES EJEMPLIFICADORAS

Carreras	Eficiencia de titulación específica basada en el promedio anual en los últimos 5 años basado en estadísticas nacionales	Eficiencia de titulación basado en datos reales de instituciones ejemplificadoras
Derecho		
Ingeniería en Obras Civiles		
Medicina		
Total		

Fuente:

CUADRO 9. ESTIMACIÓN DEL COSTO DIRECTO ANUAL DE LA DESERCIÓN

Tipo de institución	Eficiencia de titulación	Arancel promedio año t (2003)	Matrícula nueva (t-d)	Gasto por abandono (US\$)
Universidades estatales				
Universidades privadas				
Total				

Fuente:

ANEXO 2. SUGERENCIAS PARA LAS ENCUESTAS

Las encuestas podrán hacerse mediante entrevistas personales o telefónicas, o por cuestionarios enviados por correo. También puede usarse grupos focales.

1) ENCUESTAS PARA DESERTORES

Se propone encuestar a tres desertores seleccionados al azar en las tres carreras escogidas para las cuatro instituciones en que se realizará el estudio.

Aspectos a considerar:

Caracterizar al encuestado mediante datos adscriptivos:

Sexo

Edad

Estado civil (soltero, casado, viudo, convive)

Nivel socioeconómico (tipo de colegio donde cursó su enseñanza secundaria, ocupación del padre, forma en que financiar sus estudios)

Situación familiar (con quién vive, constitución del grupo familiar, estabilidad de la familia)

Nivel de la carrera en que desertó (años o semestres aprobados)

Trayectoria académica (otros estudios previos)

Condición académica (promedio de notas de la enseñanza media, resultados de las pruebas de ingreso, promedio de notas en la universidad)

Situación laboral actual (trabajando, cesante, buscando trabajo por primera vez, fuera de la fuerza laboral, actividad principal actual)

Indagar sobre causas de la deserción

Clasificar en causas económicas, familiares, académicas, motivacionales.

Determinar implicancias de la deserción

¿Cómo le ha afectado en su vida la deserción?

Implicancias laborales

Implicancias emocionales y en las aspiraciones

Implicancias familiares

Interés por continuar estudiando

Autopercepción de sí mismo, autoconfianza

2) ENCUESTA PARA AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Se propone encuestar a: vicerrector académico, jefe oficina de registro, decanos o jefes de carrera de las carreras seleccionadas en las cuatro instituciones escogidas.

Aspectos a considerar: Cargo que ocupa Opinión sobre las tasas de repitencia en las distintas carreras de su institución Cuáles son las carreras más críticas Opinión sobre las causas de la deserción Opinión sobre las implicancias institucionales de la repitencia y la deserción Medidas que se están tomando para disminuir la repitencia y deserción

3) ENCUESTAS PARA ESPECIALISTAS EN EL TEMA Y FUNCIONARIOS DEL NIVEL CENTRAL

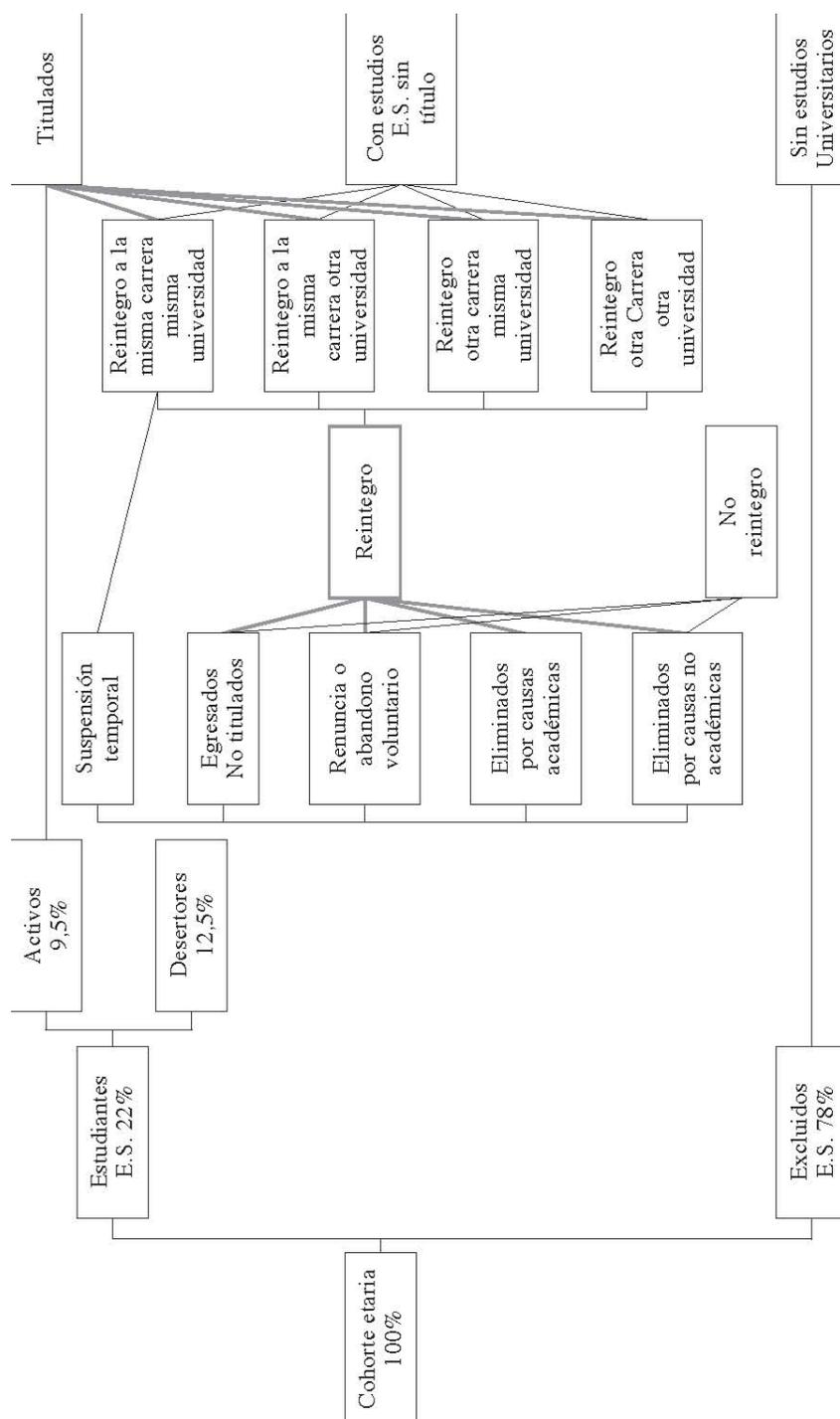
Se propone encuestar a viceministros de educación superior, directores de planificación de los ministerios, encargados de estadísticas nacionales, y dos o tres especialistas o investigadores en el tema.

Aspectos a considerar:

Cargo que ocupa Opinión sobre las tasas de repitencia y deserción en el país Opinión sobre las causas de la deserción Opinión sobre las implicancias de la repitencia y la deserción para los sistemas de educación superior Medidas que se están tomando como país para disminuir la repitencia y deserción Cuáles datos sería importante recabar para conformar bases que sean relevantes para la

toma de decisiones.

ANEXO 3. TRAYECTORIAS POTENCIALES DE ESTUDIANTES Y DESERTORES



ANEXO 4. GLOSARIO

*Abandono*³⁴: Corresponde a la dejación de los estudios

*Alumno irregular*³⁵: Quien por adeudar asignaturas o no haberse inscrito oportunamente, no concluye el plan de estudios en el lapso establecido por la institución.

*Alumno regular*³⁶: El que cursa todas las asignaturas del ciclo escolar en que está inscrito, que no adeuda materias de ciclos previos, por lo que se supone que podrá concluir el plan de estudios en el tiempo establecido por la propia institución.

*Atraso o rezago*³⁷: Es la prolongación de los estudios por sobre lo establecido formalmente para cada carrera o programa (atraso en titularse o graduarse). Si bien atraso y rezago no son conceptos unívocos, puesto que un repitente puede recuperar su atraso tomando mayor carga académica en periodos académicos posteriores, es más fácil medir el atraso escolar por la disponibilidad de datos. Como lo indica la experiencia, es particularmente difícil disponer de datos completos y confiables que permitan establecer indicadores de amplio espectro sobre la repitencia cuando hay currículo flexible. De ahí que comúnmente se acepte el atraso escolar como un indicador *proxy* de la repitencia. Para medir el atraso escolar en la educación superior se presenta una situación conflictiva con la condición de egresado. Tradicionalmente se entendía por egresado a aquellas personas que habiendo completado las asignaturas del plan de estudio, les faltaba completar tan solo ciertas actividades terminales, como la tesis, examen de grado o práctica profesional para obtener su grado o título. En la actualidad la tendencia es a simplificar las exigencias de titulación, optándose en muchas universidades de la Región por suprimir la categoría de egresado, como una forma de mejorar las tasas de titulación. En consecuencia, no se consignan datos sobre egresados ni se entregan estadísticas al respecto. Por consiguiente, para medir el atraso escolar en varios países solo se puede disponer de datos agregados sobre titulados.

*Baja*³⁸: Son aquellos estudiantes matriculados que por cualquier causa no continúan estudios universitarios, siempre que no se le haya otorgado li

³⁴ Enrique Ribera. Informe de Bolivia.

³⁵ Alejandra Romo y Pedro Hernández. Informe de México.

³⁶ Alejandra Romo y Pedro Hernández. Informe de México.

³⁷ Luis Eduardo González. Informe de Chile.

³⁸ José Luis Almunias. Informe de Cuba (Tomado de la Resolución 268/91, Ministerio de Educación

Superior, Capítulo V, Artículos 42 y 43).

encia de matrícula. Incluye las bajas por insuficiencia docente (no aprobación del curso académico matriculado, no se incluyen aquellos estudiantes que tengan derecho a repetir el año por concedérsele licencia de matrícula u otra causa mayor); voluntaria (solicitud propia del estudiante); deserción (no participación en ninguna de las actividades docentes programadas durante las cuatro primeras semanas de inicio del curso académico o no ratificación de la matrícula); inasistencia (no cumplimiento del por ciento mínimo de asistencia establecido); definitiva (estudiante que reingresa pero vuelve a causar baja de cualquier tipo); otras.

Cohorte de ingreso: Conjunto de alumnos con año de ingreso común.

Cohorte de egreso: Conjunto de alumnos con año de egreso común.

Costo promedio anual por alumno: Estimación del valor de la deserción. El costo promedio

anual total “Ca” corresponde al promedio ponderado de los costos anuales por alumno de las instituciones estatales “CPA” y privadas “CPAP” en que los pesos de cada ponderación estaban dados por el tamaño de la matrícula total en ambos tipos de instituciones. El costo se puede expresar en una moneda común, por ejemplo en dólares americanos de acuerdo a la tasa de cambio de cada país para hacer posible las comparaciones internacionales. Una de las formas de estimarlo es calculado sobre la base del 75% del aporte del Estado para las universidades públicas entre el número de estudiantes inscritos. Es decir: $CPA = 0,75$ del aporte estatal a la universidad / matrícula total. Para las universidades privadas el costo anual promedio por estudiante “CPAP” se puede estimar asumiendo que es igual a lo que los alumnos cancelan anualmente. En el caso de existir información sobre los aranceles de las instituciones privadas se puede calcular un promedio simple. Si el dato de aranceles no está disponible se puede hacer una aproximación considerando el arancel promedio de las universidades más grandes y representativas, mediante consulta directa a las instituciones.

*Desertar*³⁹ : Abandonar las obligaciones o los ideales aceptación en la que subyace la idea de ausencia del sujeto del ambiente al cual estaría obligado o de los ideales con los que eventualmente comulgue.

*Deserción del programa, de la institución, del sistema*⁴⁰ : Deserción con respecto al “espacio”, principalmente entendido como espacio académico. Es claro que, en cada caso, puede darse en términos relativos o absolutos.

³⁹ Diccionario de la Real Academia de la lengua española, 2001. ⁴⁰ Carolina Guzmán Ruiz y Jorge Franco Gallego. Informe de Colombia.

Será relativa si el estudiante abandona un programa, institución (o incluso país) para continuar sus estudios en otro.

Deserción en educación superior: (1) Es el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella⁴¹. Entre las distintas formas de deserción se pueden distinguir: la deserción académica, la no académica y los eventos transitorios de deserción, tales como retiros temporales o cambios de programa⁴².

Deserción en educación superior: (2) Puede ser entendida como una forma de abandono de los estudios superiores, adopta distintos comportamientos en los estudiantes afectando la continuidad de sus trayectorias escolares. Estos comportamientos se caracterizan por:

- Abandono o suspensión voluntaria y definitiva de los estudios y del sistema de educación superior por parte del alumno.
- Salida de alumnos debido a deficiencias académicas y consecuentemente bajo rendimiento escolar.
- Cambio de carrera (el alumno continúa en la misma institución pero se incorpora a otra cohorte generacional) o de institución.
- Baja de los alumnos que alteran el orden y la disciplina institucional. Generalmente obstaculiza el ingreso a otra escuela o facultad⁴³.

Deserción en educación superior: (3) Se distinguen tres situaciones: renuncia, eliminación y abandono⁴⁴.

Deserción en educación superior: (4) En términos operativos se puede concebir como “la

cantidad de estudiantes que abandona el sistema de educación superior entre uno y otro período académico (semestre o año). Se calcula como el balance entre la matrícula total del primer período, menos los egresados del mismo período y más los alumnos reintegrados en el período siguiente, lo cual genera el nuevo estado ideal de alumnos matriculados sin deserción⁴⁵. La calidad de “desertor universitario” es de por sí transitoria, y puede revertirse siempre que el individuo decida hacerlo, en la medida que no hay impedimento alguno para retomar los estudios abandonados en algún momento.

⁴¹ Universidad de la República de Uruguay. Comisión Sectorial de Enseñanza. Bases del llamado a proyectos de investigación: deserción estudiantil año 2003. ⁴² María Dolores Pérez, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. ⁴³ Tinto, V. “Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva”, Carlos María de Allende (trad.), en

Revista de la Educación Superior, www.uady.mx/sitios/anuietur/documentos/tutorias ⁴⁴ María Soledad Seguel, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Deserción en educación superior: (5) Corresponde a la situación de quienes no pueden terminar sus estudios ⁴⁶.

Deserción en educación superior: (6) Es el acto deliberado o forzado mediante el cual el estudiante deja su aula o centro educativo ⁴⁷.

Deserción en educación superior: (7) Se entiende como el retiro voluntario u obligatorio de los alumnos de una carrera al finalizar el primer año académico ⁴⁸.

Deserción en educación superior: (8) Se considera como los casos de estudiantes desviados del objetivo y que corresponde a un error, precedido en la mayor parte de las veces por la repitencia generadora del rezago, es decir, la prolongación del periodo de formación por esta causal ⁴⁹.

Deserción en educación superior (9) ⁵⁰: Proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella. Hay coincidencia plena en cuanto a la identificación del desertor, como el individuo que abandona los estudios, sin embargo, no puede afirmarse que haya consenso en cuanto a la temporalidad de la ausencia, es decir, si se refiere a un abandono temporal o si se trata de abandono definitivo.

Deserción estudiantil (1) ⁵¹: Problemática individual, institucional y social que consiste en el abandono, interrupción o desvinculación de los ideales y obligaciones asignados a un estudiante dentro de un programa académico de educación superior. Este concepto incluye:

Deserción abierta: Abandono o retiro de un programa académico, de una institución de educación superior y/o del sistema de educación superior.

Deserción encubierta: Abandono de los ideales propios del hecho de cursar un programa académico de educación superior, los cuales deben ser

⁴⁵ ICFES. La Educación Superior en Colombia. Resumen estadístico 1991-1999, s/f.

⁴⁶ Alberto Dibbern. Informe de Argentina.

⁴⁷ Enrique Ribera. Informe de Bolivia.

⁴⁸ Olaya Ocaranza, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

⁴⁹ Sebastián Donoso, Universidad de Talca, Chile.

⁵⁰ Jesús Alejandro González. Informe de Venezuela (tomado de la Universidad de la República, Uru

guay).
⁵¹ Tomado de "Deserción en Educación Superior en Colombia", Convenio 107 del 2002, Universidad Nacional de Colombia e ICFES, Bogotá, 2003. Jesús Alejandro González. Informe de Venezuela, tomado de Glosario de Términos. Sistema de Universidades estatales, Colombia. Alejandro González Jesús. Informe de Venezuela (tomado de Glosario de Términos. Universidad Central de Venezuela).

asumidos particularmente desde el compromiso del estudiante y van más allá de lo meramente académico, pues apuntan a la formación integral.

*Deserción estudiantil (2)*⁵²: Número de estudiantes que se retira o abandona la universidad en un período determinado, antes de haber concluido sus estudios satisfactoriamente.

*Deserción estudiantil (3)*⁵³: Total de estudiantes que abandona la institución en un año fiscal determinado

Desertor (1) (evadido). Es aquel que deja su carrera ya sea por abandono (no renovó su matrícula dentro de los plazos establecidos) por transferencia interna (cambio de carrera en la misma institución) o por transferencia externa (cambio de institución); independiente del motivo de la salida que puede ser por reprobación (debido a desempeño académico insuficiente al término de un período académico) por asistencia insuficiente o por suspensión voluntaria de sus estudios

*Desertor (2)*⁵⁵: Alumno o estudiante que deja la escuela definitivamente (subrayado nuestro) en un año escolar dado. En el contexto educativo pareciera haber consenso en cuanto a la calificación del sujeto como desertor, una vez que se verifica su ausencia en alguno de los niveles del sistema escolar.

Deserción ajustada o corregida se obtiene al asumir que la mitad de los estudiantes que aún permanecen estudiando en el sistema universitario concluirán finalmente su carrera, y se calcula de la siguiente manera: Deserción ajustada, $DA = H + 0,5 G$. Donde H son los que desertan y no están inscritos en el sistema actualmente, calculado por la diferencia entre el número de matriculados que ingresan en un año y los que van saliendo en diversas etapas; G es el número de estudiantes que se encuentran registrados en el sistema, que no han culminado sus estudios aún.

*Deserción precoz, temprana y tardía*⁵⁴: Deserción estudiantil con respecto al "tiempo".

Precoz: Individuo que habiendo sido aceptado por la institución de educación superior no se matricula.

⁵² Carolina Guzmán Ruiz y Jorge Franco Gallego. Informe de Colombia.

⁵³ UNESCO-Institute for Statistics.

⁵⁴ José Luis Almunias. Informe de Cuba (tomado de Vecino Alegret, F.: Algunas tendencias en el desarrollo de la educación superior cubana. Tesis de Doctorado, 1986). ⁵⁵ José Luis Almunias. Informe de Cuba (tomado de Vecino Alegret, F.: Algunas tendencias en el desarrollo de la educación superior cubana. Tesis de Doctorado, 1986).

rollo de la educación superior cubana. Tesis de Doctorado, 1986).

Temprana: Individuo que abandona sus estudios dentro de los cuatro primeros semestres de un programa universitario (programas de un promedio de 10 semestres).

Tardía: Individuo que abandona los estudios en los últimos seis semestres del programa académico.

*Eficiencia académica limpia*⁵⁶: Es el indicador que relaciona los estudiantes que se gradúan en un ciclo completo (normalmente 5 años de estudios) sin llevar arrastres ni repetir, o sea, con

promoción limpia con respecto a los que comenzaron el primer año de cada cohorte. Puede ser calculada también a través de la multiplicación de los valores de las promociones limpia en diagonal en el tránsito de una misma cohorte de estudiantes por el sistema.

Eficiencia académica terminal o eficiencia en la graduación: Corresponde a la tasa de estudiantes que logra completar sus estudios en los tiempos oficiales establecidos como duración de la carrera en años (d). Se calcula como el número de titulados de un período específico (t) entre los matriculados correspondientes al período t menos el tiempo de duración de la carrera.

$E = T(t) / N(t-d)$. Corresponde también a una forma de dimensionar en forma colectiva la repitencia y la deserción, que son siempre procesos individuales.

Eficiencia de titulación “E” del sistema: Es la proporción de estudiantes “T” que se titula en un año “t” en comparación a la matrícula nueva en primer año “N” en el tiempo correspondiente a una duración “d” de las carreras establecidas en los planes de estudios oficiales. Es decir: $E = T_{(t)} / N_{(t-d)}$. Para calcular la duración promedio de las carreras, en caso de que no se pueda obtener el dato exacto, es posible hacer una estimación gruesa de la duración promedio de las carreras de pregrado (licenciaturas), en cinco años. Para evitar posibles distorsiones debido a situaciones especiales en algún año determinado, el cálculo debe hacerse para los últimos cinco años.

Eficiencia interna de titulación “Ei”: Es un estimador *Proxy* de la deserción cuando no es posible obtener datos de la matrícula nueva. La deserción interna está dada por la razón entre los titulados en el año t “T” y la matrícula total “M” de la carrera para ese año t dividida por el número de

⁵⁶ Alberto Dibbern. Informe de Argentina.

años que dura cada carrera “d” (se puede dividir por 5 si este dato no existe) $Ei = (M/d) / T$.

Eficiencia de titulación real: Corresponde a $1 - (\% \text{ deserción corregida} / 100)$.

Eficiencia vertical⁵⁷: Se calcula a partir de la multiplicación de los valores de la promoción limpia, uno tras otro en los cinco años de un mismo curso académico, de forma vertical, lo que brinda criterios cuantitativos que reflejan el resultado inmediato del trabajo desarrollado.

Exclusión⁵⁸: Es la situación de quienes no pueden acceder a la educación superior.

Fracaso escolar. Es el incumplimiento de las metas educativas de un estudiante; expresado en la repetición y la deserción puede ser de diferentes tipos. Un tipo de fracaso “académico”, imputable a la institución y que se corresponde con la interpretación más tradicional del rendimiento académico. Un segundo tipo de fracaso supone un escaso compromiso con los estudios y que se denomina “por ausencia”⁵⁹.

Índice de costo directo anual de la deserción “Ic” para el año “t” que se calcula como el producto de la cantidad de desertores anuales “Da” por el costo promedio anual por alumno “CPA” para el año “t”. Es decir, $Ic = Da \times CPA$. Donde Da se estima como la tasa de deserción promedio anual (TD) multiplicado por la matrícula del año que corresponde a la duración de la carrera.

Interrupción: Es la suspensión o ruptura de la continuidad de los estudios⁶⁰

*Licencia de matrícula*⁶¹: Se otorga a aquellos estudiantes que estando matriculados en los cursos regulares diurnos, se vean en la imperiosa necesidad de interrumpir sus estudios en el curso académico en que se encuentran, debido a las causas siguientes: enfermedad, embarazo o maternidad, desaprobación de una asignatura en exámenes extraordinarios, participación en actividades de necesidad impostergable, etc. La licencia de matrícula autoriza

⁵⁷ Margarita Latiesa, Universidad de Granada. Artículo sobre deserción universitaria en Europa, reco-

gido por la revista *Diálogo*. ⁵⁸ Enrique Ribera. Informe de Bolivia. ⁵⁹ José Luis Almunias. Informe de Cuba (Tomado de la Resolución 268/91, Ministerio de Educación

Superior de Cuba, Capítulo II, Artículos 12 y 14). ⁶⁰ Carolina Guzmán Ruiz y Jorge Franco Gallego. Informe de Colombia. ⁶¹ José Luis Almunias. Informe de Cuba (tomado de Vecino Alegret, F.: Algunas tendencias en el desa-

rrrollo de la educación superior cubana. Tesis de Doctorado, 1986).
za al estudiante a reincorporarse nuevamente a los estudios que cursaba, sin que se considere reingreso.

*“Mortalidad” académica*⁶²: Abandono o interrupción de los estudios por bajo rendimiento académico, asociado a la reglamentación y requisitos académicos de cada institución de educación superior.

*Promoción limpia*⁶³: Es aquella donde los estudiantes transitan de un curso académico a otro sin arrastres ni repitencia (repiteintes).

Reingreso: Se refiere a aquel estudiante que habiendo sido dado de baja en los cursos regulares diurnos, se le autorice nuevamente la matrícula y cumpla con los requisitos establecidos para ello⁶⁴.

Repitencia: (1) Se entiende como la acción de cursar reiterativamente una actividad docente (curso, taller, seminario, laboratorio, práctica etc.), sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico. La repitencia en la educación superior puede presentarse de varias formas de acuerdo al régimen curricular. Puede estar referida a todas las actividades académicas de un período determinado (año, semestre o trimestre), o bien, a cada asignatura para el caso de currículo flexible. Esta última es la más frecuente en las universidades de la Región. La repitencia y la deserción son fenómenos que en muchos casos están concatenados, ya que la investigación demuestra que la repitencia reiterada conduce, por lo general, al abandono de los estudios.

Repitencia: (2) Es el hecho mediante el cual el estudiante se ve obligado a cursar más de una vez un grado en uno de los niveles educativos⁶⁵.

*Repitiente*⁶⁶: Son aquellos estudiantes que autorizados debidamente pueden continuar sus estudios en los cursos regulares diurnos en el mismo año de estudio y carrera matriculada en el curso académico subsiguiente por razones de peso, sin que hayan solicitado oportunamente licencia de matrícula.

*Repetidor*⁶⁷: Es el estudiante que debe inscribirse nuevamente en asignaturas correspondientes a ciclos o semestres anteriores al que está o debiera

⁶² José Luis Almunias. Informe de Cuba (tomado de la Resolución 268/91, Ministerio de Educación

Superior, Capítulo VI, Artículo 54). ⁶³ Enrique Ribera. Informe de Bolivia. ⁶⁴ José Luis Almunias. Informe de Cuba

(Tomado de la Resolución 268/91, Ministerio de Educación

Superior, Capítulo V, Artículo 36).⁶⁸ Alejandra Romo y Pedro Hernández. Informe de México.⁶⁹ Alejandra Romo y Pedro Hernández. Informe de México.⁶⁷ Enrique Ribera. Informe de Bolivia.

estar cursando, según su cohorte y plan de estudios, debido al incumplimiento de los requisitos mínimos de rendimiento escolar.

*Rezagado*⁶⁸: El que va retrasado en las inscripciones respecto del trayecto escolar de su cohorte, o del egreso de la misma.

Rezago Retraso: Quedar atrás en los estudios⁶⁹.

Rezago en graduarse: Se refiere a la prolongación de los estudios por sobre lo establecido formalmente para cada carrera; es decir, expresa la graduación fuera del ciclo normal de estudio a partir de una cohorte de estudiantes previamente determinada. Este concepto está influenciado por los estudiantes que ostentan las categorías de repitente, reingreso y licencia de matrícula. Se utiliza como indicador *proxy* de la repitencia.

*Rezago estudiantil*⁷⁰: Retraso en el tiempo de titulación con respecto al tiempo previsto académicamente para la terminación de estudios. Este fenómeno está particularmente asociado a tres problemáticas: la repetición, la interrupción de estudios y la sobreedad.

Tasa de deserción promedio anual “TD”, calculada como el complemento de la eficiencia de titulación “E”. Es decir: $TD = 1 - E$

*Tiempo promedio de permanencia de los graduados en el sistema*⁷¹: Se refiere al tiempo promedio –en años– que cada uno de los graduados requiere para concluir sus estudios, tomando en cuenta que no todos lo logran en el periodo de duración normal del ciclo de estudio.

*Tiempo promedio que requiere el sistema para obtener un graduado*⁷²: Se refiere al tiempo promedio –en años– que demora el sistema en obtener un graduado con respecto al periodo de duración del ciclo normal de estudio. Este indicador está afectado por las magnitudes de la repitencia y las bajas.

⁶⁸ Carolina Guzmán Ruiz y Jorge Franco Gallego. Informe de Colombia.

⁶⁹ José Luis Almunias. Informe de Cuba (Tomado de Almunias, J. Luis, García del Portal, y Romero Sotolongo, B.: El modelo de cohorte: un instrumento de evaluación. CEPES-Universidad de La Habana. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. 14. N° 2. 1994).

⁷⁰ José Luis Almunias. Informe de Cuba (Tomado de Almunias, J. Luis, García del Portal, J. y Romero Sotolongo, B.: El modelo de cohorte: un instrumento de evaluación. CEPES-Universidad de La Habana. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. 14. No. 2. 1994).

⁷¹ Alejandra Romo y Pedro Hernández. Informe de México (tomado de Altamira A. El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de la evaluación universitaria. En un modelo ad hoc para la Universidad Autónoma de Chiapas: el caso de la Escuela de Ingeniería Civil, México 1997, p. 34).

*Trayectoria escolar*⁷³: Es definida como el proceso académico que experimentan los estudiantes a lo largo de su recorrido por una institución. Inicia a partir de su ingreso al sistema de educación superior, continúa durante su permanencia y concluye cuando cumple con todos los requisitos académicos administrativos establecidos en el plan y programas de estudio correspondiente. En función del tipo de trayectoria escolar un estudiante puede calificarse como repetido, rezagado, regular e irregular.

SEGUNDA PARTE ESTUDIOS NACIONALES



REPITENCIA Y DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN BOLIVIA

*

ENRIQUE A. RIVERA REARTE

I. ANTECEDENTES

1.1. ANTECEDENTES GENERALES SOBRE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN BOLIVIA

La primera universidad que se funda en Bolivia es la de San Francisco Xavier de Chuquisaca, el 7 de marzo de 1624.

Entre los principios básicos de la Universidad Boliviana se destacan: la autonomía e igualdad jerárquica, la libertad de cátedra, y el cogobierno paritario docente-estudiantil. La realización de su política educativa es nacional, científica, democrática, popular y antiimperialista (Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana). El sistema, dentro de su autonomía, tiene como órgano superior de gobierno al Congreso Nacional de Universidades que se reúne ordinariamente cada cuatro años y extraordinariamente, cuando es necesario; entre congreso y congreso la autoridad máxima es la Conferencia Nacional de Universidades.

El sistema de la Universidad Boliviana cuenta asimismo con un organismo central de programación, coordinación y ejecución que es el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana – CEUB– creado el 16 de diciembre de 1978. Actualmente el CEUB está conformado por seis secretarías: Secretaria Ejecutiva Nacional; de Planificación Académica; de Investigación, Ciencia y Tecnología; de Postgrado; de Evaluación y Acreditación; y de Gestión y Relaciones Internacionales.

*

Académico de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho, Tarija, Bolivia. Equipo de Trabajo: Msc. Lic. Eduardo Cortez Valdivieso, Rector de la UAJMS; Lic. Harold Nelson. Roca Soruco, Ing. Bernardo Echart Limache, Ing. Emmy Alfaro Murillo, Lic. Ana Rosa López Reinoso, Lic. Sulma Farfán Sossa, Lic. César Mercado, Lic. Beatriz Barrera.

En la última década la educación superior boliviana ha sufrido una serie de cambios y transformaciones importantes que en la actualidad configuran un panorama diferente y crecientemente complejo, cuya composición incluye la educación terciaria no universitaria, y dentro de la educación universitaria el sistema de la universidad boliviana con 11 universidades públicas y autónomas y dos con régimen especial, además de 39 universidades privadas.

De la información descrita se desprende que el sistema de la educación superior boliviana es un sistema crecientemente masificado, pues la expansión de la cobertura universitaria que asciende al

24,9% muestra la presión de la demanda estudiantil que existe sobre las universidades, particularmente las autónomas. Esta gran presión sobre las universidades se debe sobre todo a las escasas oportunidades de otros estudios que se ofrecen en el sistema de educación nacional, donde la educación técnica alternativa está muy poco desarrollada y aislada del sistema universitario. Por otra parte, la educación superior en Bolivia se la concibe como impulsora de movilidad y estratificación social y, sin duda, su desarrollo produce cambios en el mercado laboral. La educación superior está percibida por la sociedad como un “poderoso mecanismo de ascenso social para los grupos emergentes”¹. También es bueno destacar que se han producido cambios en la composición de la matrícula observándose una mayor equidad de género y una mayor participación de los sectores populares. En algunas universidades autónomas, la matrícula femenina ya supera el 50%.

1.2. ANTECEDENTES REFERENCIALES

No se ha podido encontrar documentos específicos sobre la temática. Todos los textos encontrados están centrados y/o referidos a la educación en los ciclos primario y secundario y a la Reforma Educativa. En otros casos los artículos hacen referencia a temas colaterales como el Crédito Educativo, que si bien tienen ligazón con la deserción y repitencia, no son la temática propiamente.

En lo concerniente a la educación superior un estudio de la Unidad de Análisis de Políticas Sociales UDAPSO: Crisis de la Universidad Boliviana, 1993) atribuye la actual crisis de la Universidad Boliviana a un proceso descontrolado de masificación que tuvo un impacto negativo en los niveles de calidad y eficiencia acompañado de tasas elevadas de deserción y bajos índices de egreso y titulación. Señala como una de las causales de esta situación la existencia del cogobierno universitario con características de elevada politización que mantiene su vigencia apoyado en concepciones tradicionalistas y conservadoras así como en estatutos del mismo corte, anclados en docentes y estudiantes a propósito del régimen de gobierno de la universidad.

¹ *Ibid.*, pág. 45.

Al presentarse una situación de conciencia social en todos los estamentos sociales en el ámbito nacional que considera la deserción de la educación con bajos niveles de calidad no solo es incompatible con las necesidades del país, sino que es un engaño para los mismos jóvenes que asisten a las universidades. Plantea el cambio del papel del Estado respecto a la universidad, pasando de un “Estado benevolente” a un “Estado evaluador” como medio para superar la actual crisis y la “tensión” existente entre Estado y universidad.

Finalmente releva que en los últimos cinco años, aprovechando el marcado interés de inversionistas privados y de grupos religiosos, el Estado haya impulsado el surgimiento de un gran número de universidades privadas a través de autorizaciones directas del viceministerio del ramo cuyo objetivo sería romper el monopolio de la universidad estatal².

Por otra parte las opciones para reformar el financiamiento de la educación superior están basadas en un informe para el Banco Mundial³.

La referencia central es la reforma impulsada por el gobierno de Augusto Pinochet en Chile entre los años 70 y 80 que terminó con la autonomía política y la gratuidad de las universidades, impuso el cobro de matrículas a las públicas, incrementó la cantidad de matrículas cobradas en el sector privado e implantó un sistema de préstamos para estudiantes de instituciones públicas. También se aplicó otra política complementaria que consistió en vincular la contribución económica

del Estado a las universidades a un sistema de aporte fiscal indirecto y competitivo. Dicho aporte consiste en un monto diferenciado por alumno matriculado sobre la base de su puntaje obtenido en la prueba nacional de ingreso a la educación superior. Así, las instituciones con mejor funcionamiento (que logren atraer a los mejores estudiantes) reciben un aporte fiscal indirecto mayor.

II. RESULTADOS

2.1. DIMENSIONAMIENTO DE LA REPITENCIA Y DESERCIÓN

2.1.1. Estimación de la deserción global

a) Cobertura y nivel de educación terciaria de la población

El total nacional de la población mayor o igual a 25 años es de 3.422,529 hab., de los cuales el 48,6% son varones, es decir, 1.662.211, y el 51,4% son mujeres (1.760.318). De este total, solamente el 12%, es

² www.cinterfor.org.uy/public/spanish/región/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro52/iv/15
 nov.2004 ³ www.fmmeduacion.com.ar/Sisteduc/Banco/finansuperior.htm 15 de nov.2004

decir, 422.671 personas tienen estudios universitarios completos (17 años o más de escolaridad); su distribución por sexo arroja 237.543 hombres y 185.128 mujeres, significando el 56% y 44% respectivamente (ver Cuadro 1).

Asimismo, del total nacional igual o mayor a 25 años, el 15,5%, es decir, 529.093 personas, tienen estudios universitarios incompletos (menos de 16 años de escolaridad), de los cuales el 56% son varones y el 44% son mujeres.

Finalmente, alrededor del 11 % tienen estudios terciarios pero no universitarios, esto es, que han recibido formación profesional especializada como técnico superior, militar o policial, técnico medio, normal superior (magisterio) u otra.

La sumatoria de los segmentos poblacionales del cuadro solo alcanza al 66,3%, quedando un 33,6% de habitantes de 25 años o más que ni siquiera han concluido el nivel secundario y por lo tanto no aparecen en el cuadro referido al nivel de instrucción más alto (nivel superior) alcanzado por la población al momento del censo.

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS O MÁS, SEGÚN EL NIVEL DE INSTRUCCIÓN TERCIARIA POR SEXO

Sexo	Población total con 25 años o más	% con estudios universitarios incompletos (menos de 16 años de escolaridad)	% con estudios universitarios completos (17 o más años de escolaridad)

	Número %	Número %	Número %
Hombres	1.662.211 48,57	299.172 56,54	237.543 56,20
Mujeres	1.760.318 51,43	229.921 43,46	185.128 43,80
Total	3.422.529 100,0	529.093 15,5	422.671 12,3

Fuente: INE, Censo Nal. P y V 2001.

b) Estimación de la eficiencia de titulación global

El indicador de la deserción global a nivel nacional de la educación superior es, por antítesis, el primer referente del nivel de eficiencia del sistema nacional universitario; el primer indicador referente sería la eficiencia de titulación.

No se cuenta con información estadística de fuentes oficiales para los años 1999 a 2003, empero se tiene datos oficiales del CEUB referidos a gestiones anteriores de mucha utilidad para estimar la deserción global.

Asimismo, dicha fuente ofrece datos de los estudiantes nuevos en el Sistema de la Universidad Boliviana para las gestiones de 1990 hasta 1999, de la cual se extraen los datos correspondientes a cuatro gestiones anteriores con referencia a las cohortes respectivas.

Sin embargo, utilizando los datos del Boletín del CEUB (CEUB 2000) en relación a los titulados y la Universidad Boliviana (todas las carreras, todas las universidades públicas) para el periodo 1996-1999 y para alumnos nuevos en el periodo 1992-1995, con estos datos se pueden hacer estimaciones aproximadas sobre la base del conocimiento entre titulados y alumnos nuevos de cuatro gestiones anteriores. Los resultados se muestran en el Cuadro 2.

CUADRO 2. EFICIENCIA DE TITULACIÓN EN LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA

1996	1997	1998	1999
19,3 %	23,5 %	27,5 %	* 26,7 %

* Con base en las proyecciones del CEUB.

Luego, aplicando la fórmula de la Deserción Ajustada = $G + 0.5 F$ (donde G representa el número de desertores a los que debe añadirse el 50% de los que aún permanecen como rezagados), se obtienen los siguientes resultados para la deserción global nacional:

CUADRO 3. DESERCIÓN AJUSTADA EN LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA

1996	1997	1998	1999
59,6 %	61,8 %	63,7 %	*63,3 %

* Con base en las proyecciones anotadas.

Por otra parte también existe información de otras fuentes como el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) que en la publicación de los resultados finales del censo nacional de población y vivienda del año 2001 incluye datos referidos a la matrícula universitaria nueva y antigua, así como de los titulados y egresados de las universidades públicas y privadas para las gestiones 1996 al 1999.

Existen pequeñas diferencias entre las series de una y otra fuente, por lo cual los resultados igualmente no tendrían una variación significativa. Se ha preferido utilizar los datos del CEUB por dos razones, la primera por ser la fuente oficial del sistema universitario nacional, se trata de información de primera mano, y la segunda porque la serie del INE abarca solo tres años y no incluye información de los nuevos matriculados cinco años antes para la referencia de las cohortes respectivas. En lo concerniente a las universidades privadas, si bien los números son mucho menores tanto en matrícula como en titulados, los indicadores estimados son parecidos.

2.1.2. Estimación de la deserción para carreras específicas. Derecho, Medicina e Ingeniería

a) Estimación basada en seguimiento de cohortes

La deserción específica ha sido calculada para las tres carreras elegidas: Derecho, Medicina e Ingeniería Civil sobre la base del seguimiento de cohortes en tres universidades estatales, utilizando la fórmula de la Eficiencia de Titulación⁴, común a todos los estudios nacionales.

Se debe aclarar que en una de las tres universidades se ha tomado la cohorte de 1996 porque los planes de estudio vigentes en toda la década de los años 90 hasta el año 2001 tenían duración de cinco años; en otras universidades los planes de estudio de las tres carreras elegidas duraban seis años, motivo por el cual la cohorte ha sido tomado en 1995. Esto ha determinado que en el caso de algunas de las mencionadas universidades se ha tomado en cuenta datos correspondientes a la cohorte de 1995. Los datos se muestran en el Cuadro 4.

CUADRO 4. TASA DE TITULACIÓN ESPECÍFICA POR CARRERAS POR SEXO

Carrera/Sexo	A 1996 %	B 2000 %	C 2001 %	D 2002 %	E 2003 %	F No EST, perm %	G No deser. %	% Total
DERECHO								
Hombres	721	5	7	5	4	33	45	100
Mujeres	544	6	8	6	4	37	40	100
Total	1.265	5	8	6	4	35	43	100
MEDICINA								
Hombres	612	0	4	28	10	16	42	100
Mujeres	400	1	2	28	9	19	41	100
Total	1.012	0	3	28	10	17	42	100

⁴ $E = T(t) / N(t-d)$, donde T = titulados en el año (t), d = la duración promedio de las carreras en años según planes de estudio, y N (t-d) = la matrícula nueva (primer año).....

INGENIERÍA CIVIL								
Hombres	324	4	10	6	4	45	31	100
Mujeres	44	2	18	11	14	30	25	100
Total	368	4	11	6	5	43	30	100

1996

B = N° de titulados en el año 2000 C = N° de titulados en el año 2001 D = N° de titulados en el año 2002 E = N° de titulados en el año 2003 F = N° de estudiantes que aún permanecen en la carrera G = N° de desertores

Con estas precisiones se procede a la descripción de la tabla precedente de la deserción específica (no ajustada) donde se puede ver que la deserción a nivel nacional en la carrera de Derecho es del 43% siendo un poco más alta en los hombres (45%), mientras que en las mujeres es un poco más baja (40%). Igualmente en Medicina la tasa de deserción alcanza el 42% (41% en las mujeres) y en Ingeniería Civil es del 30%, igualmente es más baja en las mujeres con el 25 %, mientras que para los varones es del 31%.

En el Cuadro 5 se muestran los resultados de la tasa de deserción específica ajustada en la Universidad Boliviana por carreras según sexo.

CUADRO 5. TASA DE DESERCIÓN ESPECÍFICA (AJUSTADA) EN LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA POR CARRERAS, SEGÚN SEXO

Carrera/Sexo % desertores

DERECHO Hombres 62 Mujeres 58 Total 60

MEDICINA Hombres 50 Mujeres 51 Total 50

INGENIERÍA CIVIL Hombres 54 Mujeres 40 Total 52

Fuente: Elaboración propia con base en información de las universidades bolivianas.

2.1.3 Estimación de la repitencia específica

Para estimar la repitencia específica se ha seguido la misma metodología común para los estudios nacionales y se ha utilizado los datos del rezago de las tres carreras elegidas. Los resultados se presentan en el Cuadro 4 donde se puede ver que en la carrera de Derecho la repitencia alcanza al 35%, siendo un poco más alta en las mujeres (37%) y más bajo en los varones (33%). En la carrera de Medicina es del 17%, su distribución por sexos arroja 16% para los varones y 19% para las mujeres. En Ingeniería Civil alcanza al 43%, siendo mayor en los varones con el 45% y menor en las mujeres con el 30%.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LOS FACTORES RELEVANTES E IMPLICANCIAS DE LA REPITENCIA Y LA DESERCIÓN

2.2.1. Factores relevantes de la deserción y la repitencia

Para identificar los factores relevantes de la deserción y repitencia se ha procedido mediante encuestas a desertores. Para el efecto se ha estructurado previamente una boleta de encuesta adaptada a las características de la realidad local. Respecto al número de encuestas, aunque el requerimiento era de una sola persona por carrera, dada la disponibilidad de tiempo y el trabajo en equipo, se ha realizado dos por carrera, una por sexo para cada una de estas; en total se han aplicado 13 encuestas, todas ellas a través de entrevistas personales a desertores realizadas por docentes del grupo investigador.

De todas maneras se sabe que esta muestra no es representativa desde el punto de vista estadístico, sin embargo, se ha querido tomar en cuenta el elemento del género en las frecuencias entrevistadas como complemento útil desde el punto de vista social en el espectro de la deserción. De este modo la referencia cualitativa que significan los resultados de las entrevistas cuenta con la seguridad de haber tomado en cuenta por igual a hombres y mujeres.

De los resultados de las entrevistas se ha podido extraer como relevantes los siguientes puntos: La mayor frecuencia de abandonos (deserción) ocurre después del segundo año de estudios y en los planes semestrales entre el 4° y 6° semestre.

Respecto a las causas de la deserción el 46% de los entrevistados anota como factor más importante la oportunidad de trabajo y la consiguiente incompatibilidad del mismo con la prosecución de estudios. El cambio de carrera tiene incidencia en un 23%; los motivos familiares influyen en un 15%, y las dificultades económicas (gastos de estudio) así como las "dificultades de estudio" tienen una menor incidencia con el 8%.

Asimismo, a la pregunta si actualmente trabajan, las respuestas son categóricas, el 77% de los entrevistados tiene un puesto de trabajo y solo el 23% no trabaja. Respecto a la principal actividad al momento actual, nuevamente resulta el trabajo en un 62% seguido por el estudio en un 23% y ama de casa con un 15%. En la siguiente pregunta el 69% no realiza otros estudios, mientras que el 31% sí los realiza. En cuanto al estado civil, el 62% son casados y el 38% solteros. La edad promedio de los desertores en las carreras de Ingeniería Civil y Medicina es de 27 años, mientras que en Derecho es de 30 años.

Respecto a la procedencia de colegio fiscal o particular, el 54% proviene de colegios fiscales y el 46% proviene de particulares. En el caso de la ocupación de los padres el 46% son empleados públicos, el 31% son jubilados, el 15% amas de casa y el 8% son empleados en el sector privado.

A la pregunta cómo financió sus estudios, el 54% respondió que fue con la ayuda de los padres, el 31% lo hizo con recursos ganados en su trabajo y el 15% recibió ayuda de sus hermanos, también en algunos casos las respuestas son mixtas, por ejemplo recibieron ayuda de los padres y también de los hermanos, o financiaron sus estudios en lo principal con dinero de su trabajo pero también recibieron ayuda de los padres de manera complementaria.

De los resultados descritos se puede concluir que en el fondo del problema está presente la situación económica como aspecto determinante para la interrupción de estudios, interrupción que luego se convierte en deserción, dado que las obligaciones laborales resultan incompatibles con la prosecución de estudios. El segundo elemento importante que surge de la encuesta es el cambio de carrera y en tercer lugar el cambio en la situación familiar ya que en su mayoría los desertores(as) han pasado de solteros(as) a casados(as) con lo cual en el caso de las mujeres se aumenta un segundo elemento de incompatibilidad para la prosecución de estudios por las obligaciones de joven madre.

2.2.2. Descripción de implicancias de la deserción y la repitencia

Los resultados de las encuestas también confirman que la deserción más allá de ser un indicador de los niveles de eficiencia de las instituciones, tiene implicancias en tres planos importantes: en el plano personal de quienes abandonan sus estudios, en el plano social y en el plano institucional.

En el plano personal la primera implicancia viene a ser la frustración del individuo en sus aspiraciones de formación profesional junto con el costo económico a cargo suyo y de su familia durante el tiempo de estudio, luego también debe resignarse a recibir salarios más bajos que los asignados a los niveles profesionales cuando consiguen un puesto de trabajo, pero sin duda que se hace más difícil conseguir empleo cuando no se cuenta con el título, por lo cual deben asumir la realización de tareas de apoyo técnico o como auxiliares con la imposibilidad de promocionarse a niveles superiores y el consiguiente déficit de aporte como profesional calificado al proceso de desarrollo de su región y país.

También existen implicancias en el plano social. Según el resultado de las encuestas, como causa última de la deserción está la urgencia de contar con recursos económicos para hacer frente a sus necesidades, situación que es resuelta con la primera oportunidad de empleo encontrada. Esto significa la inserción temprana de los jóvenes al mercado laboral, inserción que se produce en condiciones desventajosas para ellos al no contar con título profesional ni tener concluida su formación lo que se refleja en el aumento del subempleo, recibiendo una remuneración mucho más baja que la otorgada a los niveles profesionales. Ello tiene otra implicancia sobre la reproducción del círculo de la pobreza porque aumenta la cantidad de hombres y mujeres que se hallan sin empleo o subempleados, imposibilitados de alcanzar una inserción social en condiciones de mayor dignidad. La inserción en estas condiciones desventajosas no hace otra cosa que engrosar las corrientes de exclusión y segregación social. Por último también tiene otra implicancia debido a que la distribución de servicios fundamentales de una sociedad como son la educación y la salud se torna selectiva por falta de equidad y universalidad.

Finalmente, en el plano institucional hay que considerar las implicancias del costo económico que significa para las universidades asumir gastos que no se traducirán en el resultado esperado, cual es la titulación de sus estudiantes. Este aspecto se describe a continuación.

2.3. ESTIMACIÓN DE LOS COSTOS DE LA DESERCIÓN

La deserción tiene implicancia también en el plano institucional a través del costo económico que significa para las universidades la erogación de recursos económicos durante el tiempo de permanencia de los desertores. Para estimar dicho costo se ha tomado como base el costo académico por estudiante publicado en las estadísticas oficiales del CEUB para los años del periodo de estudio. Respecto a la cantidad de desertores se ha considerado el Cuadro 5 (deserción ajustada).

El resultado arroja valores diferentes para las tres carreras y también para cada universidad, por lo cual se ha debido trabajar con promedio de costos a nivel nacional. De esta manera se tiene los siguientes costos estimados en moneda nacional: para la carrera de Derecho el costo promedio por alumno alcanza a Bs. 2.611 (dos mil seiscientos once bolivianos), por lo que la deserción de 530 estudiantes asciende a Bs. 1.383,838 (un millón trescientos ochenta y tres mil ochocientos treinta y ocho, bolivianos); para

Medicina el costo promedio por estudiante es de Bs. 4.427 (cuatro mil cuatrocientos veintisiete bolivianos), por lo que el costo de 421 deserciones asciende a Bs. 1.863,767 (un millón ochocientos sesenta y tres mil setecientos sesenta y siete bolivianos). En Ingeniería Civil el costo promedio por alumno es un poco mayor (Bs. 4.789), para 544 deserciones asciende a Bs. 2.605.216 (dos millones seiscientos cinco mil doscientos dieciséis bolivianos). El costo total estimado para 1.495 deserciones ocurridas en el periodo de estudio (1996-2003) asciende a Bs. 5.852.894 (cinco millones ochocientos cincuenta y dos mil ochocientos noventa y cuatro bolivianos) con un costo promedio nacional de Bs. 3.915 (tres mil novecientos quince bolivianos) por estudiante.

Asimismo, con la finalidad de presentar información que pueda ser comparada con la del costo en otros países se ha hecho la conversión de estos montos en dólares americanos, a la tasa de cambio promedio de 7 Bs. x 1 US\$ (promedio para el 2003), de donde resulta que el costo total supera los ochocientos treinta y seis mil dólares americanos (US\$ 836.125) y los costos promedio de cada estudiante por año está alrededor de los 560 US\$ (quinientos sesenta dólares americanos), siendo un poco más altos en el caso de Ingeniería Civil y Medicina y por debajo del monto referido en Derecho. Estos costos están un poco por debajo de los costos por estudiante publicados por el CEUB en la bibliografía de referencia, ello tiene su explicación en que la información del CEUB incluye partidas agregadas que son parte del costo total, mientras que en el estudio se ha tomado en cuenta únicamente el costo académico.

Entrando más en detalle, el valor del costo económico es mayor aún si se calcula en base al Cuadro 4, sin embargo, la repitencia también tiene costo económico, un “costo adicional” según el tiempo de permanencia más allá de los años previamente contemplados para cada carrera. En el mismo Cuadro, el costo de la repitencia sería aproximadamente un 20% menor que el de la deserción en la carrera de Derecho, en el caso de Medicina estaría próximo al 40% del costo de la deserción y en el caso de Ingeniería Civil estaría por encima del costo de deserción con alrededor del 50% del mismo.

III. PROPUESTAS DE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS

a) Propuesta a nivel de sistema nacional

En base a la experiencia recogida en la presente investigación se puede concluir que las políticas de la Universidad Pública Boliviana para conseguir mejores resultados, traducidos estos en la reducción de los elevados niveles de deserción y repitencia, deben apuntar a reducir primero la masificación de la enseñanza superior por ser ello el mayor obstáculo para el adecuado desempeño del proceso de enseñanza aprendizaje; no en vano las recomendaciones de las nuevas corrientes pedagógicas son categóricas al respecto. Reducir la deserción y repitencia significa aumentar los niveles de eficiencia de las universidades y una de las condiciones básicas para ello es, sin duda, trabajar con grupos de estudiantes comprendidos en los parámetros de la nueva pedagogía.

También se debe superar el desfase existente entre el perfil del bachillerato y el nivel de los programas y contenidos de inicio de las respectivas carreras poniendo en práctica mecanismos de articulación entre el subsistema de educación media y el de la educación superior. Esto puede lograrse definiendo programas de articulación curricular como mecanismo de aproximación y profundización de los contenidos conceptuales y procedimentales relacionados con las disciplinas de base de las distintas carreras. Esta

política puede también articularse con otra que apunte a impedir la masificación de los primeros niveles a través de las pruebas de selección establecidas a la conclusión de los cursos preparatorios que permitan aplicar la articulación curricular arriba mencionada.

Fortalecer los programas de becas para estudiantes de escasos recursos económicos y junto con esto la implantación del crédito universitario como elemento adicional que permita a los estudiantes resolver el financiamiento de sus estudios. En el caso del crédito, la estrategia debe contemplar los estudios previos así como la identificación de las entidades financieras idóneas para su aplicación.

A la hora de las evaluaciones parece ser que las respuestas a las demandas de la juventud no deben ser únicamente la flexibilización para el ingreso y no debiera ser la universidad la única institución encargada de recibir a los bachilleres, sino que el Estado debiera incentivar la creación de centros de formación técnica de manera que a la hora de abordar una carrera profesional los postulantes encuentren un abanico de oportunidades que les permita una elección más adecuada considerando las señales de la demanda en el mercado profesional por un lado pero también tomando en cuenta sus mejores aptitudes y posibilidades materiales para concluir su formación profesional.

Promover investigaciones que permitan conocer las causas probables del fracaso y la deserción para discriminar los factores internos de los externos a la institución y orientar la toma de decisiones hacia acciones efectivas a revertir los primeros.

b) Propuestas a nivel institucional

Se propone desarrollar, sobre la base de las investigaciones, diferentes alternativas de apoyo y seguimiento para los estudiantes desde el inicio de sus actividades en la universidad, con el fin de mejorar el desempeño académico de los mismos. Las formas de apoyo tendrán en cuenta de manera prioritaria los grupos de riesgo potencial, tomando en cuenta particularidades y necesidades implicadas en la naturaleza de los estudios y disciplinas que rigen la estructuración curricular de sus carreras y en las características de la vida universitaria en general.

Un elemento fundamental es la formación pedagógica de los docentes, esta política debe apuntar al mayor nivel de excelencia del estamento docente por ser ellos los guías en la formación de los jóvenes. Dadas las limitaciones del medio, se podría adoptar una estrategia de progreso paulatino pero continuo para la superación de los docentes a través de disposiciones que señalen requisitos para la promoción docente en los grados del escalafón, de manera que en un mediano plazo un elevado número de docentes cuenten con nivel de doctorado. Solo con docentes de alto nivel será posible poner en práctica formas de trabajo y metodologías recomendadas por las nuevas corrientes pedagógicas, creando condiciones favorables para el desarrollo de la creatividad y demás aptitudes de los estudiantes.

Otro elemento importante es la liberación de trabas burocráticas a través de la política de la titulación directa, de manera que la conclusión de estudios sea sancionada con el diploma académico y no con el simple egreso. Esto implica que el estudiante realizará un trabajo de investigación, en su caso de práctica profesional, durante el quinto año, paralelamente a la conclusión de estudios.

También se propone promover una orientación vocacional y profesional permanente en los estudiantes con el fin de asesorarlos y ayudarles a descubrir su vocación, orientándolos hacia la actividad cultural o profesional en la que mejor puedan desempeñarse, ayudándoles a reconocer sus propias aptitudes y asesorándoles sobre

cuál ha de ser su preparación, no solo para realizar el trabajo en forma efectiva, sino permanecer en él.

Asimismo, se plantea identificar los momentos problemáticos del desarrollo curricular en los primeros años de las carreras con objeto de generar estrategias superadoras desde el interior de las mismas, a través de: a) La planificación y aplicación de proyectos de mejoramiento de la enseñanza, su seguimiento y evaluación con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, y b) Concientizar a los docentes acerca de la necesidad de reflexionar y de articular sus prácticas en relación con el perfil del estudiante que inicia su vida universitaria, promoviendo la formación pedagógica como instancia de complementación curricular de sus disciplinas de base para el mejoramiento de la enseñanza.

Otra política importante consiste en la clara orientación práctica de la enseñanza a través de convenios con el sector productivo para que los estudiantes de niveles superiores puedan ganar espacios de aplicación de los conocimientos adquiridos en prácticas que les permita desarrollar destrezas de nivel profesional.

Por último, es muy importante en el conjunto de políticas la disponibilidad de medios para la enseñanza, esto se traduce en infraestructura y equipamiento acordes con los requerimientos de la tecnología moderna.

IV. COMENTARIO FINAL

Cuando se analiza en detalle los resultados de la investigación se encuentran situaciones muy variadas, algunas diferentes y otras con similitudes entre varones y mujeres y también entre las carreras seleccionadas, es decir, que no todo es igual ni homogéneo entre una carrera y otra y también entre una institución y otra, aunque sí existen aspectos que pueden ser generalizados en base a las frecuencias ocurridas.

La estimación de los índices de deserción global a nivel nacional, para las gestiones de 1996 al 1999, permite ver que los niveles de eficiencia de titulación son muy bajos, lo que da como resultado que una proporción elevada (entre el 70 y 80%) corresponde a repitientes y desertores. Luego, la aplicación de la fórmula de la deserción ajustada hace que los índices de la deserción bajen, resultando un poco menores que los de la deserción específica elaborados con más detalle en el presente estudio.

A nivel de la deserción específica el primer aspecto que resalta de manera general es que la Tasa de Titulación Específica es muy baja en las tres carreras. En Derecho entre 5% y 6% en el año 2000, que corresponde al quinto año de la carrera, luego el año 2001 sube al 8%, que todavía es bajo, además que por ser el sexto año ya existe rezago, es decir, repitencia. En la gestión 2002 la tasa cae al 6% y el 2003 nuevamente cae al 4%, redondeando una tasa acumulada de titulación del 23% con ocho años de estudio.

En Medicina la Tasa de Titulación Específica es 0% y del 1% en mujeres para el año 2000, sube al 3% el año 2001 y sorprendentemente el año 2002 alcanza el 28%; sin embargo, no hay que omitir que son dos años más de repitencia y en algunas universidades son tres años debido a los planes de estudio ya mencionados. Aun así, en el acumulado llegan a 32% solamente con siete y ocho años de estudio. Para el año 2003 el indicador vuelve a caer al 10%, con lo cual se redondea un acumulado del 41% de titulados con ocho años de estudio.

En Ingeniería Civil la Tasa de Titulación Específica es del 4% para el año 2000, la mejor entre todas las carreras, subiendo al 11 % el año 2001 y 18% en mujeres, lo que es un récord, pero como resultado se mediatiza si se toma en cuenta que son dos años de rezago y en el acumulado nuevamente se está por debajo del 20% con seis años de estudio. Para la gestión 2002 la tasa cae al 6% y el 2003 al 5%, con lo cual alcanza una

titulación acumulada del 26% con ocho años de estudio. En este contexto, es la carrera de Medicina la que mejor lo hace con el 41% de titulados con ocho años de estudio.

Luego también hay un elemento que resalta con claridad y es que la deserción afecta con mayor frecuencia a los varones que a las mujeres. En la carrera de Derecho el mayor número de deserciones ocurre luego del segundo año con frecuencias muy próximas entre hombres y mujeres, siendo levemente mayor en los varones. En Medicina el mayor número de deserciones ocurre entre el sexto y octavo año, su distribución por sexos arroja indicadores con diferencia muy pequeña. En Ingeniería Civil la deserción es mayor en los varones; se debe precisar que en la matrícula de la mismo cohorte el número de varones también es mucho mayor.

Cuando se analiza la matrícula de las tres carreras para comparar la demanda estudiantil, se encuentra que en Derecho es más numerosa en todas las universidades, con excepción de un solo caso donde Medicina tiene la matrícula más elevada; en cuanto a Ingeniería Civil es la menos numerosa en todos los casos.

Respecto a la repitencia específica, tiene niveles muy próximos entre hombres y mujeres, solo en Ingeniería Civil las frecuencias son mayores para los hombres. Por otra parte la repitencia es menos notoria en los primeros años, en cambio a partir del sexto año surge con niveles más altos, especialmente en Derecho y Medicina, siendo los años sexto y octavo en los cuales se observa mayor repitencia. En Ingeniería Civil la repitencia no tiene frecuencias numerosas; en alguna universidad la repitencia de mujeres es igual a cero, produciéndose directamente la deserción entre el tercer y el sexto año. Otro aspecto que se observa con mucha frecuencia es que una vez ocurrido el egreso, un número importante de los egresados no cumplen con el examen de grado o la tesis, quedándose en esa situación sin obtener el título.

Se debe precisar que para el periodo de análisis (1999-2003) las cohortes adoptadas se remiten a la gestión 1996 y en otros casos a 1995 debido a los planes de estudio así establecidos como oferta de las universidades, es decir, que se tenían en vigencia planes de estudio de cinco años y en otras universidades de seis años, en ambos casos además se exigía examen de grado o elaboración de tesis de grado como requisito para la obtención del título respectivo. Esta situación determina de entrada el rezago de un año o dos además del internado y/o año de provincia en Medicina para obtener la licenciatura.

La información estadística de base para el estudio ha sido extractada de fuente oficial como son los anuarios publicados por el CEUB y las mismas universidades. La información sobre matrícula de la cohorte objeto del seguimiento ha sido brindada por las universidades participantes del estudio y su elaboración y procesamiento a cargo de los grupos de trabajo.

La Universidad Pública Boliviana atraviesa una crisis que tiene raíces estructurales y que se agudiza con la deserción de su población estudiantil, lo que hace que los requerimientos son cada vez mayores frente a las reducidas posibilidades de su cumplimiento por las restricciones presupuestarias determinadas a su turno por los reducidos ingresos del Tesoro General de la Nación. En este contexto y teniendo en el fondo los desafíos ya señalados en la descripción del Sistema Universitario Nacional, las universidades estatales han adoptado planes de transformación orientados a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que incluyen rediseño curricular y supresión de los exámenes de grado y tesis como requisito para la titulación; en otros casos también han sido adoptados programas específicamente destinados a incrementar el número de titulados debido a que en algunas carreras existía una cifra abultada de egresados que cada año se incrementaba, mientras que los titulados eran muy pocos.

A tiempo de concluir se considera que el estudio ha cumplido los objetivos previamente definidos a través de los resultados alcanzados, tal como han sido presentados sobre la Tasa de Titulación Específica y la Deserción Específica para las tres carreras seleccionadas, así como la

estimación de la deserción global. También han sido identificados los factores más relevantes de la deserción al igual que las implicancias que ella tiene en los planos personal, social e institucional y su incidencia en el costo que la deserción que en términos generales tiene para las universidades. Finalmente en el trabajo se incluye también un conjunto de políticas y estrategias para disminuir la repitencia y deserción que en términos generales han permitido cumplir con los objetivos específicos. Respecto al objetivo general también ha sido cumplido habiéndose generado abundante información elaborada que permite sustentar los resultados alcanzados, dicha información es vertida en la extensión del documento.

V. BIBLIOGRAFÍA

CEUB. "Relaciones Estadísticas de la Universidad Boliviana" Serie 1990-1999, La Paz, marzo de 2000. CEUB. Estadísticas Universitarias, La Paz, marzo de 1999. CEUB. "Recursos Fiscales de la Universidad Boliviana", La Paz, mayo de 2001. CEUB. "Estadísticas de la Universidad Boliviana", La Paz, febrero de 2000. IESALC-UNESCO. "Términos de referencia para Estudios Nacionales sobre deserción y repitencia en la Educación en América Latina y el Caribe. 2004. Instituto Nacional de Estadística, INE, Censo Nacional de Población y Vivienda año 2001, septiembre 2002. RICARDO JOÃO, ÓSCAR y otros. Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. 1ª. ed. -San Salvador, El Salvador, C.A.: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco. San Salvador, 2004.

Plan Nacional de Desarrollo Universitario, 2003-2007. CEUB, La Paz, 2003.
Universidad Autónoma "J.M. Saracho". Dirección de Planificación Académica.
"Estadísticas Universitarias 1993-2003", Tarija, 2004.
www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro52/iv/www.fmmeduacion.com.ar/sisteduc/banco/finansuperior.htm

O FENÔMENO DA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

*

NATALICIA PACHECO DE LACERDA GAIOSO

I. ANTECEDENTES GERAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A história da Educação Superior no Brasil iniciou-se com a chegada da família real portuguesa ao país, em 1808, quando foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia de Salvador (atualmente, Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia); em seguida, a de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro (hoje, Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Em 1810, fundou-se a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Logo após, foram criados o curso de Agricultura (1814) a Academia de Pintura e Escultura (1814) e, em 1827, a Faculdade de Direito de São Paulo e da Faculdade de Direito de Olinda. Eram instituições isoladas que visavam assegurar um diploma profissional, com direito à ocupação dos postos privilegiados no restrito mercado de trabalho que garantiam prestígio social (MARTINS, 2002).

A partir do final da década de 1980, há crescente autonomia das universidades e restrição dos recursos financeiros nas instituições públicas. As instituições privadas apresentam um rápido e surpreendente crescimento e passam a oferecer, além dos cursos tradicionais nas áreas de ciências humanas e sociais aplicadas, cursos na área tecnológica para atender as necessidades emergentes do país. (MANATA, 1998). Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que surge a universidade dos resultados, que acrescenta

*

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

dois novos componentes: a expansão da rede privada de ensino superior e a parceria entre universidade e empresas, por meio de financiamento para a pesquisa.

Pelos dados do INEP (2003) verifica-se a velocidade da expansão do ensino superior no Brasil, a partir do ano de 1993 e a preponderância das IES privadas. No ano 2002 houve um aumento de 246 instituições, dentre elas, apenas 12 no setor público, o que comprova a tendência, nos últimos anos, do crescimento da iniciativa privada no setor.

O número de instituições de educação superior públicas cresceu 14% entre 2003 e junho de 2005, segundo dados do INEP. Esse aumento é maior do que o do triênio anterior (no período de 2000 a 2002), quando as instituições públicas cresceram 1%. O crescimento global das instituições de educação superior (IES) no Brasil foi de 95,7% nos últimos cinco anos e meio, sendo que nos últimos dois anos e meio o ritmo de expansão desacelerou: entre 2000 e 2002, foi de 38,7% e, entre 2003 e junho de 2005, de 24,2%.

1.2. ANTECEDENTES REFERENCIAIS

A evasão é um problema complexo, resultante de uma conjunção de vários fatores que pesam na decisão do aluno de permanecer ou não no curso. Há modelos complexos que tentam explicar esse problema, como a teoria de Tinto (1975), cuja idéia central é a de que a evasão ocorre pela falta de identificação com o grupo. Explica como as situações de adaptação, contradição e isolamento influenciam as diferentes formas de evasão nessa modalidade de ensino.

A teoria tem caráter social, explicativo longitudinal e interacional, centrada nos acontecimentos no interior da instituição e/ou que antecedem à entrada na universidade, assim como no afastamento voluntário, “a ênfase, portanto, está no indivíduo e na instituição” (Kipnis, 2000). O modelo pretende ser pertinente em nível da política, de tal

forma que os gestores possam utilizá-lo, a fim de fazer funcionar estruturas institucionais com o objetivo de garantir a permanência do aluno até o final do curso.

Ao se referir ao conteúdo, Tinto (1975), citado por Sganzerla (2001), descreve que este deve ser centrado no aluno, que há necessidade de informações sobre os atributos e as atividades do estudante, a fim de se adquirir um perfil válido dos calouros (capacidades, aptidões de estudos, origem social, finalidade e engajamentos educacionais e profissionais, aspirações, inquietações e expectativas institucionais), das experiências institucionais e o caráter das experiências na comunidade externa, além do julgamento dos estudantes em relação às próprias vivências. Se essas informações forem adquiridas de forma válida, poderão contribuir para o sucesso educacional e institucional.

Afirma ainda que, as IES devem reunir informações consistentes anteriores ao ingresso do aluno na universidade, no decorrer e no momento do abandono do curso. Tais subsídios poderão ser utilizados na análise de dados para responder as questões que dizem respeito ao impacto da política de manutenção do estudante. Trata-se de um modelo que busca encontrar meios para que a IES encontre meios para aumentar o número de alunos que se titulem.

Outros estudos, principalmente dissertações de mestrado e teses de doutorado tentam ilustrar vários desses aspectos, que embora não estejam integrados acabam se complementando, em função dos objetivos comuns relacionados ao estudo do fenômeno.

No caso brasileiro, apesar de vários estudos focalizarem a questão da não integração, com base na teoria citada, não há um referencial teórico definido, como poderia ser o de Tinto (1975), já que várias pesquisas apontem-no como variável principal. A revisão da literatura levantou vários fatores que poderiam justificar o alto índice de desistências. Autores chamam a atenção para evidências em que a referida teoria não é apropriada, em função da situação sócio-econômica da população brasileira.

Com o significativo crescimento da iniciativa privada na educação superior brasileira, fatores econômicos ligados ao trabalho e ao estudo podem ser mais decisivos que a qualidade da integração, sendo esta, mais voltada aos países que apresentam situação econômica mais estabilizada, com iguais oportunidades de acesso e que contam com programas que garantem a permanência do aluno na educação superior, como por exemplo, o de bolsas de estudos. As causas econômicas e sociais não estão vinculadas à idéia da integração na IES e refletem a existência de problemas à margem das instituições, portanto, que independem das decisões dos gestores educacionais.

Conforme Sganzerla (2001), as raízes das diferentes formas de abandono são distintas e as ações preventivas para tratar desses comportamentos também devem ser diferentes. Antes de iniciar programas de manutenção dos estudantes na universidade, é indispensável conhecer as formas de evasão. Não basta saber quem e quantos abandonam, mas o porquê da decisão e avaliar o grau de integração universitário, a fim de buscar o desenvolvimento dos sistemas.

Deve-se reconhecer, no entanto, que a dimensão e as características do fenômeno são pouco conhecidas, bem como as causas da evasão em diferentes contextos educacionais e sociais. Em seus trabalhos, Prado (1990); e Sganzerla (2001) afirmam que 74% dos estudantes declararam o desejo de fazer cursos concomitantes ou posteriores ao que faziam, quando entrevistados. Isto parece sugerir que a desistência, na maioria das vezes, indica insatisfação do aluno quanto à estrutura do curso, ao enfoque pedagógico ou com o futuro profissional na carreira escolhida.

Referindo-se à situação de vários tipos de perdas pessoais e sociais, em função das desistências, Paredes (1994) sugere que os responsáveis pelas políticas educacionais e gestores das instituições de ensino têm a obrigação de conhecer o problema em profundidade, para que as IES possam propor alternativas concretas de redução de tais prejuízos.

Diaz (1996) e Gonçalves (1997), fundamentados no modelo teórico de Tinto (1975), afirmam ser possível identificar cinco categorias de causas da evasão: as psicológicas, as sociológicas, as organizacionais, as interacionais e as econômicas. As psicológicas, resultantes das condições individuais como imaturidade, rebeldia, dentre outras, desconsideram o impacto que fatores externos podem ter sobre a 'personalidade', ocasionando uma predisposição à evasão.

As sociológicas entendem que o referido fenômeno não pode ser encarado como um fato isolado; contudo, apesar de considerar os fatores externos, não levam em conta os que estão mais próximos do estudante, tais como a necessidade de ingresso no mercado de trabalho e a repetência, dentre outras.

As categorias organizacionais procuram identificar os efeitos dos aspectos das instituições sobre a taxa de evasão. As categorias interacionais avaliam a conduta do aluno em relação aos fatores interacionais e pessoais, que representam um aspecto dinâmico e interativo da experiência do estudante, com origem na antropologia social e nos estudos etnometodológicos do comportamento do indivíduo.

Por isso é possível concluir que a permanência ou não no curso é influenciada também pela categoria econômica, considerando-se os custos e benefícios ligados à decisão, que dependem de fatores individuais e institucionais. Outro empecilho é a dificuldade de adaptação à vida universitária que, às vezes, requer mudanças de cidade e adaptação a novos ritmos de trabalho acadêmico e metodologias de ensino.

Mais adiante, Gonçalves (1997) assegura que a decisão de persistir ou não no curso depende dos custos e benefícios associados à decisão. Esse tipo de análise deve considerar os fatores individuais e institucionais, de tal forma que sejam consideradas as experiências e características dos alunos, dentro da realidade de cada um. No mesmo estudo, o autor cita Tinto (1975) ao afirmar que apesar dos alunos freqüentemente citarem problemas financeiros como razões do abandono, estas usualmente refletem outros fatores, como insatisfação com a instituição. Quando os estudantes estão satisfeitos com a experiência institucional, freqüentemente aceitam grandes ônus econômicos e prosseguem nos estudos.

Sabe-se que o desejo de titulação superior está fortemente associado à busca de melhoria da qualidade de vida e estabilidade financeira, embora nem sempre isso aconteça. Gomes (1998) enfatiza que o desejo de cursar a educação superior está intensamente vinculado a projetos de ascensão social e a bons salários. Quando esses projetos não se viabilizam na área escolhida, como é o caso do magistério, o aluno tende a abandonar o curso de licenciatura em busca de outro mais valorizado socialmente.

A evasão é parte de uma questão mais ampla da opção profissional e envolve questões que vão definir as atitudes e motivações do estudante universitário. Isso não significa que as dificuldades de adaptação e as falhas na escolha profissional representem deficiências nas atividades de formação dos estudantes. Mas trata-se de problemas que necessitam ser adequadamente diagnosticados e enfrentados pelos diversos cursos universitários (BEISIEGEL, 1992).

Considerando-se as possibilidades de aproveitamento dos conhecimentos adquiridos na educação superior, a evasão nem sempre significa uma perda total, pois os estudos realizados, mesmo incompletos, facilitam a inserção no mercado de trabalho e representam um aprimoramento cultural e social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (1996) oportuniza mudanças no ensino de graduação, flexibilização dos currículos e a possibilidade de redimensionamento dos estudos. Segundo a LDB, em princípio o aluno desistente do curso superior poderá aproveitar os conhecimentos por meio de diplomas intermediários, depois de determinado ciclo de estudos não profissionalizante. O aluno evadido é beneficiado com um vasto campo de atuação profissional de nível superior, que não exige o bacharelado. O portador do diploma

intermediário pode voltar à universidade, quantas vezes almejar, para completar os estudos nos ciclos profissionalizantes. Esses diplomas podem ser considerados mecanismos que reduzem as possíveis perdas derivadas da evasão.

A maioria dos estudos consultados sobre o referido tema se refere às causas da evasão. Tais estudos podem ser agrupados, conforme as principais razões apontadas pelos autores, como as responsáveis pela evasão, tais como: a repetência; a desistência do curso em uma IES por haver conquistado nova vaga na mesma ou em outra instituição, via vestibular; a falta de orientação educacional no ensino médio; o desprestígio da profissão; a (des)motivação e o horário de trabalho incompatível com o do estudo.

1.2.1. Causas da evasão tratadas na literatura

a) Evasão e repetência

Há evidências que após a reprovação em uma ou mais disciplinas os alunos são mais propensos a desistirem de seus cursos. Segundo a Unesco (2004), repetência e evasão são fenômenos que, em muitos casos, estão interligados e ocasionam o abandono dos cursos.

Diaz (1996) analisou o problema da evasão no curso de Economia da Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis da USP, centra o estudo nos aspectos econômicos do problema, ocasionados pela permanência prolongada na universidade. Verificou que 12% dos gastos na universidade correspondem aos recursos aplicados no ensino de graduação que não foram aproveitados, por causa da reprovação, por manter os estudantes mais tempo que o necessário na IES, ou por causa da desistência dos cursos ou, ainda, pela demora exagerada para se formar. Ressalta que os de menor renda familiar apresentam maior probabilidade de se evadir, quando mantidos por longo período no curso não se beneficiando com os investimentos a eles destinados.

Manrique (1997) realizou estudo no período compreendido entre 1990 e 1995 para conhecer o curso de Química da Universidade Federal de Goiás e as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Verificou que a evasão se relaciona com a reprovação, uma vez que os evadidos apresentaram desempenho escolar inferior ao dos ativos. Outro dado relevante é o fato de grande parte dos que deixaram o curso o fizeram depois da primeira reprovação. Os resultados indicam que a evasão tem causas endógenas e exógenas, evidenciando a necessidade de políticas eficazes à solução do problema.

Sganzerla (2001), em pesquisa sobre a evasão de estudantes no curso de graduação em Estatística da Universidade Federal do Paraná, constata que a evasão é bastante acentuada, variando entre 57% e 87%, no período compreendido entre 1974 a 2000. Verifica também que 50% dos alunos tiveram uma permanência igual ou superior a dez semestres na universidade, até a graduação, embora o curso esteja previsto para nove períodos letivos. A principal causa da evasão apontada é a reprovação em duas disciplinas básicas, consideradas muito difíceis pelos estudantes, por requererem “certo grau de abstração e formalismo matemático”. Ressalta a influência dos currículos longos, com disciplinas muito específicas e o ensino que não acompanha as rápidas transformações sofridas pelo mercado de trabalho.

Fregoneis (2002) busca, por meio de pesquisa quantitativa envolvendo os ingressantes em 1995, conhecer os problemas inerentes à repetência, ao represamento nas disciplinas e à evasão, nos

cursos de graduação dos centros de ciências exatas e de tecnologia da Universidade Estadual de Maringá. Conclui que a reprovação nas disciplinas consideradas difíceis influencia na decisão de continuar ou não os estudos e que os critérios de avaliação então adotados pela instituição contribuíam para que o aluno desistisse do curso.

b) Evasão e orientação vocacional/profissional

A falta de informações sobre a profissão e o curso em que os alunos ingressam leva muitos à evasão. Ao perceberem que agiram movidos por expectativas infundadas a respeito da instituição ou da profissão escolhida, se decepcionam com o curso superior e a universidade e passam a considerar a possibilidade de desistência.

Na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), foram realizados estudos sobre o fenômeno da evasão por Armbrust (1995), no curso de Enfermagem, com o uso de questionários e de entrevistas e por Polydoro (1995), no de Psicologia, por meio de análise documental e questionários. As causas indicadas como determinantes do abandono, em ordem decrescente, foram: as questões econômicas; a falta de conhecimento sobre curso e a profissão; os cursos considerados difíceis; número significativo de disciplinas no ciclo básico não relacionadas com a profissão. Verificou-se, também, que a maioria das desistências ocorreu nos primeiros semestres do curso.

Martins (1979) realiza estudo, por meio de questionário, na Universidade Federal de São Carlos e verifica índices de evasão na ordem de 43,4% em 1978 e de 38,4%, em 1979, superando os 50% nos cursos de ciências e educação; no entanto, os da área de saúde apresentam as menores taxas. Conclui que a maioria dos desistentes sai por ter se decepcionado com o curso e pela falta de orientação profissional no Ensino Médio.

Beisiegel (1992), estudou a evasão nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo (USP). Afirma que o fenômeno pode ser entendido a partir da escolha do curso associada ao projeto de vida. Conforme o autor, há os que continuam estudando, porém insatisfeitos; se diplomados serão desajustados no exercício da profissão. Isso se deve às escolhas feitas pelo candidato muito jovem, e pelo fato de poucos serem assistidos em serviços de orientação vocacional nas escolas de Ensino Médio.

Aguiar (2001), com o objetivo de compreender o fenômeno da evasão universitária, na concepção institucional, realiza estudo na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Cuiabá, do qual participaram coordenadores dos cursos de Administração Escolar, Processamento de Dados e a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Foram feitas análises das Resoluções Internas que regulamentam o processo de evasão e do Sistema Computadorizado de Informação Acadêmica; questionários e entrevista semi-estruturada. Realizou-se uma análise quantitativa e qualitativa das informações, onde se verificou que a maioria dos desistentes é do sexo masculino, na faixa etária de 25 anos e que os cursos de demanda maior apresentam menor evasão. Na visão dos entrevistados, a evasão se caracteriza como um problema do aluno, ligado à situação sócio-econômica, aos conhecimentos adquiridos no ensino médio e ao desconhecimento do curso que escolheu.

Andriola (2003) diz que a mudança de curso nas universidades brasileiras é alarmante e, não só sinaliza os equívocos na orientação profissional dos estudantes, como também, representa um ônus para a sociedade, pela ocupação indevida das vagas tão escassas, sobretudo nas universidades públicas e pelo desperdício financeiro que acarretam. O autor alerta que o adolescente precisa conhecer as próprias habilidades, considerar e avaliar as sugestões familiares e reconhecer as implicações decorrentes da profissão

escolhida, além do mercado de trabalho e, para isso, ele precisa de orientação vocacional.

A evasão ocorre em duas situações bem distintas: como ato administrativo, decorrente de critérios internos da própria IES; e como opção do aluno, ao cancelar a matrícula. Pode ser ocasionada pela desinformação em relação à carreira escolhida, pelo desconhecimento das próprias capacidades e interesses, pelas influências de demanda do mercado de trabalho; além de pressões sociais e familiares (ibid).

c) Evasão e mudança de curso

Há estudos que chamam a atenção sobre o significativo número de alunos que mudam de curso na mesma IES ou cancelam a matrícula por terem sido aprovados em outra instituição, pública ou privada, assim como, sobre os prejuízos decorrentes desta decisão.

Santos (1992), utilizando-se de um questionário, procurou levantar a história do aluno da evadido na Universidade de São Paulo. Procurou conhecer os hábitos de estudos, referências à família, as condições e locais de moradia, hábitos e costumes. Concluiu que o número de alunos que desistiram por terem ingressado em outros cursos vem crescendo a cada ano; 18,8% dos desistentes no ano 1991 se enquadravam nesta justificativa. Segundo o autor, a esse número podia-se acrescentar 16,2% do total de evadidos que freqüentavam simultaneamente outro curso universitário e depois de alguns semestres optam por apenas um.

Paredes (1994) estudou a evasão, no período de 1980 a 1989, em duas instituições de Curitiba, uma pública (UFPR) e outra particular (PUCPR). Constata que a evasão atinge 34% dos alunos da PUC e 35% dos UFPR; afirma, contudo, que ela não pode ser vista como fenômeno isolado, sem se considerar as deficiências no processo de ensino-aprendizagem, como a baixa qualidade dos cursos, as falhas na assiduidade e capacidade didática dos professores, a inadequação dos currículos e dos horários.

O autor enfatiza que o número de desistências nos cursos é muito maior do que a percepção que se tem dela. O fenômeno é subestimado, no que se refere ao rendimento dos cursos de cada instituição, e superestimado, quando a evasão é vista como abandono definitivo da formação. Afirma que cerca de 64% dos que abandonaram os cursos obtiveram a titulação em outra instituição, uma vez que o sistema permite a mobilidade dos alunos entre as IES e aceita matrículas de baixo comprometimento, e que as próprias deficiências do sistema induzem a esses comportamentos.

A diversidade de causas apresentadas no estudo de Paredes (1994) destaca a ocorrência de fatores institucionais, raramente encontrados na maioria dos estudos. Também é digna de nota a rejeição da hipótese que vincula a evasão da educação superior a motivos de natureza financeira:

Entre as representações estudadas, a que mais foi desmentida pela análise mais profunda do discurso dos depoentes foi a relativa às dificuldades econômicas dos alunos que, no caso da UFPR, apareciam como 'necessidades de trabalhar e estudar simultaneamente' e para os alunos da PUCPR, como o 'custo exorbitante dos cursos'. Na maioria dos casos, tais justificativas encobriam dificuldades de acompanhamento dos cursos (PAREDES, 1994:20).

Gonçalves (1997), em estudo similar realizado na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e verifica que somente 57,7% dos alunos são titulados na instituição na qual fazem a primeira matrícula. Os motivos do desligamento informados pela secretaria são ocasionados por

afastamentos do curso maiores que o prazo permitido; por desistência a pedido do próprio estudante ou por transferência para outra IES. Mantém comparações que revelam índices menores e decrescentes nos cursos de Saúde e evasão diferenciada nos de Medicina da USP e hipóteses relativas a aspectos psicológicos na formação médica.

d) Evasão e o (des)prestígio da profissão

Outra razão, comumente evidenciada nas pesquisas sobre o abandono dos cursos, relaciona-se ao mercado de trabalho e ao prestígio da profissão escolhida, no momento da inscrição no vestibular. Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam que a universidade deve estar integrada ao universo do trabalho e ministrar um conhecimento técnico eficiente, contextualizado e científico e buscar a qualificação técnica do aprendiz, que se concretiza na qualificação profissional universitária.

Rosa (1977) realizou estudo na Universidade Federal de Goiás, objetivando avaliar as conseqüências da evasão sobre os custos do aluno da graduação. Considerou a evasão como a diferença entre o número de matriculados e o número dos que concluíram o curso, independentemente de trancamento de matrícula, de abandono ou da mudança de curso. Tratou como evadido àquele que não foi graduado nos seis meses subseqüentes ao período normal de conclusão do curso. Os resultados mostraram que há grande diferença entre o número de matriculados no primeiro e no último semestres e que a evasão não deriva de uma única causa na universidade: cada curso perde alunos por razões peculiares. As causas mais relevantes referem-se ao prestígio da profissão, ao mercado de trabalho, à qualificação dos professores, além das características pessoais, como aptidão e motivação. Sobressaem-se também as dificuldades financeiras. O autor afirma que há um aumento em torno de 58% nas vagas no vestibular para os cursos que requerem menos despesas, como os de Direito, Ciências Sociais, Pedagogia e os de licenciatura como História, Letras, dentre outros.

Rozenstraten (1992) enfatiza que algumas profissões incluem traços altamente valorizados, como Direito, Engenharia e Medicina e geram expectativas de altos salários, emprego garantido, inteligência elevada, dificuldade nos estudos e riqueza. Outros, como as licenciaturas e bacharelado, são marcados pela falta de prestígio social, levando à redução da demanda nos vestibulares, pois as atividades profissionais são socialmente pouco reconhecidas, vinculadas a salários menores e a falta de garantia de emprego. Ressalta que os estudantes que se preparam para tais carreiras têm maiores probabilidades de optarem pela evasão.

Para Beisiegel (1992), a possibilidade do exercício de profissão liberal gera expectativas de estabelecer o próprio negócio que, quando reconhecido, proporciona estabilidade financeira, prestígio social e sucesso profissional. Essas expectativas podem manter o aluno na IES até a conclusão do curso. No entanto, os baixos índices de evasão não representam, por si só, satisfação e ajustamento do estudante, podendo ser conseqüência das pressões sociais e familiares. Neste caso, problemas poderão se manifestar depois da formatura, frente às dificuldades reais da profissão ou de desempenho.

Bueno (1993) focalizou a escolha profissional dos alunos na USP de Ribeirão Preto, nos cursos de ciências biológicas e humanas. Concluiu que a evasão está relacionada ao prestígio da profissão escolhida, à imaturidade dos alunos no momento da escolha do curso, às expectativas de realização e sucesso profissional, à falta de prestígio social de algumas profissões, às dificuldades de adaptação à universidade e ao curso, além da falta de aptidões para a carreira.

e) Evasão e horário de trabalho

A dificuldade de conciliar a jornada de trabalho e o horário escolar é fator de suma importância na decisão de abandonar a faculdade. Quando as obrigações profissionais entram em conflito com os compromissos dos estudos, são estes, na maioria das vezes, que são adiados.

Slomp (1984), em estudo no curso de estatística da Universidade Federal do Paraná (UFPR), levantou informações, por meio de questionário, sobre a história do aluno evadido, em relação aos estudos, à família, às condições e local de moradia, aos hábitos e aos costumes. Verificou que 79,1% dos alunos haviam prestado vestibular para outro curso; 55,8% trabalhavam em tempo integral; 18,6% em tempo parcial e 25,6% não exerciam nenhuma atividade profissional. Dentre as causas apontadas para a evasão foram destacadas as obrigações familiares, a coincidência do horário de trabalho e de estudo e a falta de tempo para dedicar-se ao curso.

O Departamento de Pesquisa Institucional da Pró-Reitoria de Planejamento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 1991) realizou pesquisa, englobando o período compreendido entre 1985 a 1987, a fim de analisar o funcionamento da universidade e oferecer subsídios ao planejamento institucional. A população de alunos evadidos foi ouvida por meio de questionário. Identificou como causa mais freqüente da evasão o fato dos horários de trabalho e estudo serem os mesmos. Os autores recomendam que se efetivem estudos de forma continuada e que sejam tomadas medidas administrativas viáveis para diminuir a evasão.

Em 1998, Kira investigou as causas da desistência no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no período de 1992 a 1996. Após análise documental da evasão geral na instituição, com ênfase no curso escolhido, entrevistou oito ex-alunos do referido curso. As causas mais significativas da desistência apontadas foram a falta de identificação com o curso, a ineficiência da ação docente e a dificuldade de conciliar o trabalho com o de estudo.

Jacob (2000) tratou da evasão escolar na educação superior por meio de estudo de caso, com o objetivo de identificar os fatores que mais contribuíram para a evasão de alunos no curso de Ciências Econômicas, da Fundação Educacional Dom André Arcoverde (FAA), no município de Valença -RJ, no período entre 1992-1996. Concluiu que as principais causas da evasão são as relacionadas às condições financeiras dos estudantes; à dificuldade de conciliar o horário de trabalho com o de estudo; à ausência de vantagem imediata com a titulação; aos problemas familiares; e ao curso desinteressante.

f) Evasão e (des)motivação

Ao ingressar na Educação Superior, o aluno é motivado, dentre outras razões, pela expectativa de melhores condições de vida e de realização profissional. Porém, a aprovação e a matrícula em uma IES não garantem que a motivação permaneça e que o aluno continue no curso.

Maia (1984), com o objetivo de caracterizar o aluno evadido do curso de graduação/licenciatura, investigou quatorze cursos da Universidade Federal da Paraíba, nas áreas de tecnologia, biologia e humanidades. Considerou como evadido o aluno que não efetivou matrícula em dois semestres consecutivos. Com o uso de questionários

enviados pelo correio, verificou que os principais motivadores do ingresso na educação superior são o desejo de ascensão profissional, a expectativa de boa remuneração e de melhoria das condições de vida. Observou que o desejo de ter um título de nível superior leva o candidato a procurar cursos menos concorridos e que as principais justificativas encontradas para a desistência foram a falta de motivação, problemas pessoais e casamento. Constatou, ainda, que a evasão ocorre ao longo do curso, mas que é mais acentuada no primeiro ano.

Mendes (2002) estudou como a integração acadêmica do aluno se relaciona ao fenômeno da evasão no ensino superior, em cursos noturnos da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília. Utilizando o modelo referencial teórico de Tinto (1975), conclui que, quanto mais alta a percepção que o estudante tem de sua integração acadêmica menores são as probabilidades de abandonar o curso. Verifica também que reformulações de políticas institucionais específicas podem influir diretamente na evasão.

II. RESULTADOS

Ao realizar este trabalho não foi possível levantar os dados numéricos da evasão e da repetência, referentes ao curso de Engenharia Civil. Os dados estatísticos oficiais tratavam do assunto em bloco -nas diferentes áreas das engenharias. Somente foi possível verificá-los a partir do ano 2000. Fez-se o levantamento dos índices de matrículas e o de titulados no período solicitado e, por meio desses, verificou-se a eficiência da titulação no período, em cursos cuja demanda é bastante representativa.

Durante os cinco meses da pesquisa foram enviados questionários a cento e noventa (190) IES, dos quais se obteve um número insignificante de respostas e feitos cinquenta e um (51) telefonemas, quando se conseguiu entrevistar vinte e um (21) dirigentes e/ou representantes de IES públicas e privadas. Também foram realizadas entrevistas, pessoalmente, com oito (8) diretores de faculdades privadas, de onde foram levantados elementos imprescindíveis à verificação dos aspectos qualitativos e à conclusão do estudo. Posteriormente, foram entrevistados trinta e cinco (35) alunos, utilizando-se as técnicas de grupo focal com dois grupos de seis (6) e entrevista individual semi-estruturada com todos, mesmo com os participantes dos grupos focais.

2.1. EFICIÊNCIA DA TITULAÇÃO

A eficiência de um curso é o produto gerado em relação ao número de matriculados e o de formados no tempo mínimo previsto para a sua conclusão. O Quadro 1 indica a eficiência percentual da titulação nos cursos de graduação, comprovando que o universitário brasileiro permanece na universidade durante um período maior que o esperado para a titulação. Isto torna o curso caro, uma vez que, a maior parte dos alunos fica retida, ou opta pela desistência, cujas causas estão descritas à frente, onde trata da evasão na visão dos dirigentes das IES e dos alunos. Há que se considerar, também, que a eficiência não pode ser vista apenas pela produtividade, mas pela qualidade didática e a consequente preparação do aluno ao exercício profissional e à pesquisa.

As estatísticas oficiais neste país não fornecem os dados de graduação por sexo, conforme o solicitado no projeto. O que se faz é o da titulação geral, conforme indicado no Quadro 2. Por meio das entrevistas o que se confirmou foi a existência de número cada

vez maior de mulheres nas universidades brasileiras. Verificou-se, também, que elas são mais persistentes e determinadas; dedicam-se mais aos estudos e só optam pela evasão em casos de extrema necessidade.

Tais afirmações podem ser verificadas ao analisar o quadro abaixo, onde o número de formadas, ano a ano, é superior ao dos homens, com uma tendência ascendente nos últimos anos. Há que considerar que, no último

QUADRO 1. EFICIÊNCIA INTERNA¹ EM CURSOS DE GRADUAÇÃO /GRUPOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO POR ANO

Área de Conhecimento	Eficiencia no Período 1998-2002					
	1998	1999	2000	2001	2002	Média
Ciencias Básicas (Matemática/Física)	0,4575	0,3015	0,4859	0,5880	0,5665	0,4799
Química/Ciencias Biológicas)						
Engenharias/Tecnologia	0,5946	0,6427	0,5144	0,5508	0,5454	0,5696
Ciencias da Saúde	0,7273	0,7096	0,7101	0,8305	0,8305	0,7616
Ciencias Agrárias	0,5902	0,5408	0,5719	0,6501	0,6767	0,6059
Administração/Contabilidade/						
Economia/Comercio Exterior	0,4871	0,4929	0,4834	0,5500	0,5358	0,5098
Pedagogia/Normal Superior	0,8323	0,9676	0,7332	0,8949	0,9585	0,8773
Direito	0,6951	0,6365	0,5957	0,6510	0,6964	0,6547
Medicina	0,8981	0,8900	0,8656	0,8802	0,9150	0,8898
Engeharia Civil	0,6776	0,7102	0,6292			0,6723
Análise de Sistemas	0,3204	0,5617	0,4229	0,4494	0,4091	0,4327
Ciencia da computação	0,5263	0,5166	0,5189	0,5825	0,5819	0,5452
Fisioterapia	0,6111	0,5703	0,5800	0,7996	0,7966	0,6715
Nutrição	0,6226	0,5557	0,4999	0,6346	0,6509	0,5927
Processamento de dados	0,5285	0,6386	0,6171	0,5437	0,5837	0,5829

¹ Indicador Desenvolvido Pela OREALC.

QUADRO 2. EFICIÊNCIA INTERNA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO /GRUPOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO POR ANO

Sexo	1998	1999	2000	2001	2002
Femenino	93.8%	60.2%	57.4%	68.8%	67.0%
Masculino	70.3%	48.1%	45.8%	52.2%	52.6%
Total	8.3%	54.8%	52.3%	61.5%	60.7%

Fonte: MEC / INEP – Censo do Ensino Superior.

Censo Demográfico, realizado no ano 2000 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), novamente verificou-se que no Brasil há um número maior de mulheres que o de homens.

2.1.1. Taxa de evasão e eficiência real

A Quadro 3a apresenta o número de matriculados e de evadidos no Brasil nos últimos quatro anos no curso de Direito. É possível identificar os crescentes índices de matrículas e de evasão, a partir do ano 2000, em função do aumento de instituições no setor privado, e a redução significativa no período subsequente. O aumento dos índices de evasão nas IES particulares confirma as informações obtidas na literatura e por meio das entrevistas.

QUADRO 3A. NÚMERO DE MATRÍCULAS E DE EVADIDOS NO CURSO DE DIREITO

Matrícula				Evasão				
Ano	Geral	Setor público	Setor privado	Geral	%	Setor % público	Setor % privado	%
2000	370.335	51.276	319.156	25.156	6.8	1.973	3.8	23.183
2001	414.519	53.519	360.827	32.626	7.9	2.345	4.4	30.281
2002	463.135	56.242	406.893	39.819	8.6	2.339	4.2	37.480
2003	508.406	60.000	448.242	49.924	9.8	2.630	4.4	47.294

Fonte: MEC / INEP –Censo do Ensino Superior -2003.

Engenharia Civil, como se pode observar na Quadro 10, com o número de matrículas em ligeiro decréscimo nos últimos anos nos últimos quatro anos, apresenta índices elevados e oscilantes de evasão, tanto no setor público quanto no privado. Algumas IES privadas deixaram de oferecer porque tinham prejuízo. Na literatura consultada, conforme descrito anteriormente, verifica-se que este problema já vem se arrastando há algum tempo, em consequência do desprestígio da profissão.

QUADRO 3B. NÚMERO DE MATRÍCULAS E DE EVADIDOS NO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL

Matrícula				Evasão				
Ano	Geral	Setor público	Setor privado	Geral	%	Setor % público	Setor % privado	%
2000	43.255	20.905	22.350	4.417	10.2	1.513	7.2	2.904
2001	41.187	19.897	21.290	5.097	12.3	1.425	6.7	3.672
2002	41.236	20.702	20.534	4.768	11.5	1.681	8.1	3.087
2003	40.697	20.783	19.931	4.218	10.4	1.751	8.4	2.467

Fonte: MEC / INEP –Censo do Ensino Superior -2003.

Por sua vez, o curso de Medicina, historicamente muito procurado nos exames de seleção, oferece número menor de vagas, no entanto as taxas de evasão são mínimas, embora crescentes nas instituições privadas.

QUADRO 3C. NÚMERO DE MATRÍCULAS E DE EVADIDOS NO CURSO DE MEDICINA

Ano	Matrícula			Evasão				
	Geral	Setor público	Setor privado	Geral	%	Setor público %	Setor privado %	%
2000	55.486	30.602	24.884	792	1.4	335 1.3	457	1.8
2001	57.930	30.691	26.969	398	0.7	276 0.9	122	0.4
2002	59.755	31.630	28.125	3.263	5.4	1.828 5.7	1.435	5.1
2003	60.912	32.341	28.571	2.045	3.3	395 1.2	1.650	5.7

Fonte: MEC / INEP –Censo do Ensino Superior -2003.

O de Direito atende o perfeitamente o solicitado. Esta IES oferece o curso de Medicina, no entanto, ainda sem que a primeira turma seja titulada, por isto fez-se o levantamento de cursos nas áreas afins. Em substituição ao curso de Engenharia Civil, não oferecido pela instituição, elegeu-se o de Ciências Tecnológicas, por acreditar que Computação representa melhor a área de Tecnologias e em função da grande demanda nos vestibulares e pela oferta de ocupação aos formados na área.

Engenharia Civil não é representativo no Brasil, por se tratar de uma carreira, cuja procura tem diminuído ao longo dos anos e pelo excesso de engenheiros, em relação ao mercado de trabalho. Atualmente, a maioria da oferta de vagas, acontece nas IES públicas, porque às privadas não interessa oferecer um curso, sem a garantia da demanda necessária à manutenção do mesmo e por conhecer os altos índices de evasão no curso, que não garantiriam a eficiência da titulação. Algumas escolas têm fechado as faculdades na área, por falta de alunos.

QUADRO 4. TAXA DE EVASÃO E EFICIÊNCIA REAL SEGUNDO ALGUMAS TURMAS PRÉ-SELECIONADAS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA²

Curso -UCB		Taxa de Evasão (F+*0.5G)	Eficiência Real (1-Taxa de Evasão)
Bacharelado em Direito Turma de 1997	Masculino	31,1%	68,9%
	Femenino	22,4%	77,6%
	Total	27,0%	73,0%
Bacharelado em Direito Turma de 1998	Masculino	34,9%	65,1%
	Femenino	27,2%	72,8%
	Total	31,3%	68,7%
Bacharelado em Ciência da Computação -Turma de 1996	Masculino	46,5%	53,5%
	Femenino	44,3%	55,7%
	Total	45,9%	54,1%
Tecnólogo em Processamento de Dados - Turma de 1996	Masculino	42,8%	57,2%
	Femenino	34,4%	65,6%
	Total	39,5%	60,5%
Bacharelado em Nutrição Turma de 1996	Masculino	69,6%	30,4%
	Femenino	36,1%	63,9%
	Total	41,1%	58,9%
Bacharelado em Fisioterapia Turma de 1996	Masculino	42,0%	58,0%
	Femenino	33,1%	66,9%
	Total	35,5%	64,5%

Fonte: Universidade Católica de Brasília.

² Indicadores Desenvolvidos Pela OREALC calculados com em informações da Universidade Católica

de Brasília.

No Quadro 4 elaborada a partir de dados especiais fornecidos pela Universidade Católica de Brasília, por falta de informações nos cursos pesquisados -é possível verificar a que a evasão de alunos do sexo masculino é maior nas três áreas e que as mulheres, normalmente, apresentam um índice de eficiência superior.

2.2. DESCRIÇÃO DOS FATORES RELEVANTES DA REPETÊNCIA E DA EVASÃO

Ao se analisar as informações prestadas pelos entrevistados e pela revisão da literatura, percebe-se que as causas da evasão se repetem ao longo dos anos e são comuns na maioria das cidades brasileiras. Verificou-se que, apesar da dimensão territorial brasileira e as diferenças sócio-econômicas regionais, há uniformidade de razões declaradas tanto pelos gestores educacionais quanto pelos estudantes evadidos. Um fato evidenciado no nordeste e que não foi mencionado em outras é da maternidade precoce de adolescentes, que impede muitas de continuar a frequentar seus cursos. Outro fator interessante é do aluno proveniente de famílias da classe média que muda com mais facilidade de curso e não teme concorrer em outro vestibular. Desconsidera qualquer prejuízo financeiro aos pais, por pagarem as mensalidades nas IES privadas e não ter se titulado; ou aos cofres públicos, ao deixar uma vaga ociosa na universidade. Há sempre a convicção que é melhor abandonar enquanto jovem, que não se identificar com a carreira.

2.2.1. Causas da evasão, na visão do aluno

Os alunos entrevistados é 12 solteiros, 9 casados, 6 solteiras y 8 casadas.

Na busca de informações sobre as causas e conseqüências da evasão escolar na vida do indivíduo, percebeu-se que não há razões isoladas para tal decisão, sempre um motivo se associa a outro. Inicialmente costumam responsabilizar a IES, as condições sócio-econômicas e, depois de algum tempo de entrevista, muitos assumem parcela de culpa ou se referem à falta de aptidão, habilidade ou interesse pela carreira escolhida. Timidamente, alguns apontam dificuldades financeiras e os elevados custos da educação superior.

Falta de orientação vocacional e imaturidade. A falta de orientação vocacional é sentida por muitos brasileiros que mudaram de curso ou abandonaram o Ensino Superior. Muitos se queixam de ter de fazer a opção profissional ainda muito jovens, adolescentes num período de conflitos, sem ter a dimensão dos afazeres profissionais. Alguns criticam os testes vocacionais, os definem como superficiais e de qualidade duvidosa: ora indicam uma área ora outra, dependendo do dia em que são realizados e do humor do candidato.

Estudantes com grande facilidade de aprendizagem estabelecem metas para si mesmos, com o intuito de comprovar que são capazes de vencer as barreiras consideradas intransponíveis para muitos. Nesses casos, optam por cursos muito concorridos com o intuito de averiguar o próprio potencial ou de comprovar que são capazes de passar no vestibular para a universidade e para o curso que quiserem.

Os cursos presenciais não atendem as necessidades de certos alunos que têm grande

facilidade de aprendizagem e se aborrecem com a rotina das aulas e as dificuldades de entendimento de alguns colegas.

Reprovações sucessivas. Muitos desistem por causa da reprovação em disciplinas consideradas difíceis, logo no início do curso. Conforme Sganzerla (2001:151), a dificuldade dos estudos universitários relaciona-se à capacidade de aprendizagem e hábitos de estudo, da mesma forma “que a aventura intelectual dos estudantes na instituição contribui em boa parte para integração ou demissão acadêmica”.

Problemas financeiros. A luta pelo sustento da família e custear os estudos ocasionam dois agravantes que levam muitos a trancar a matrícula e até a perder o tempo do retorno: primeiro é a falta de tempo para se dedicar aos estudos e o segundo é o alto preço das mensalidades nas IES privadas, cujo salário chega a ser menor. Conforme afirma Sganzerla (2001:148) “o problema é mais complexo do que se imagina: para muitos alunos o trabalho não é consequência direta das agências econômicas, mas instrumento para se distanciar das obrigações acadêmicas”.

Falta de perspectivas de trabalho. A titulação a nível superior é almejada para oportunizar melhores condições de trabalho e salariais. Alguns cursos deixam de garantir tais regalias e o aluno busca outros cujo mercado seja mais promissor. O trabalhador autônomo, com boa renda, é mais propenso a abandonar os estudos, ao analisar as possibilidades remotas de ter sucesso profissional em outra área.

Ausência de laços afetivos na universidade. A opção pela grade aberta, que muito beneficia os estudantes das instituições privadas, no que se refere à adequação das mensalidades ao orçamento, ocasiona um agravante. Muitos entrevistados enfatizaram a falta que sentiam de grupos de amigos para dividir as ansiedades, estudar, trocar idéias, até mesmo sair nos finais de tarde ou de semana. Essas observações confirmam estudo realizado por Mendes (2002) ao concluir que “Quanto mais alta a percepção pelo aluno tem de sua integração acadêmica, menor a possibilidade de evasão”. Alguns que apresentaram tais queixas optaram por outra universidade de grade fechada, onde se sentiam acolhidos e integrados, conseqüentemente, mais valorizados.

Busca de herança profissional. Jovens, filhos de bem sucedidos, profissionalmente, optam pela profissão dos pais, por admiração ao trabalho ou na expectativa de menos luta para conquistar clientes. Nas falas de muitos entrevistados percebe-se que, em muitos casos, há pressão para que isso aconteça e em outros a idéia foi amadurecendo desde a mais tenra idade.

Por falta de um referencial na família. Filhos de pessoas que ganham muito dinheiro sem terem curso superior costumam abandonar os estudos com maior facilidade. Conforme as falas dos entrevistados o exemplo dos pais bem sucedidos sem possuírem um diploma universitário influencia muitos jovens, pouco dedicados aos estudos, a buscar trabalho que não requer titulação onde os concursos públicos são desnecessários. Na realidade, optam por um trabalho que oportunize mais independência e lucros imediatos. Os participantes desta pesquisa, nesta situação, relutaram em reconhecer que gostariam de ter concluído seus cursos.

Entrar na faculdade por imposição. Alguns declararam que a imposição dos responsáveis para que entrassem cedo na universidade os levou a escolher um curso qualquer, sem a menor aptidão para tal, apenas visando satisfazê-los e obter mais liberdade. Os que manifestaram tais razões para a evasão manifestaram certa decepção por terem cedido às imposições e perdido tempo e dinheiro.

Casamentos não planejados / nascimento de filhos. Nesse aspecto, constatou-se por meio das entrevistas que as mulheres de condições financeiras menos favorecidas, costumam abandonar os estudos como consequência de gravidez indesejada e/ou casamentos não planejados. Tais fatos obrigam-nas a trabalhar, cuidar da casa e dos filhos, não restando tempo para a faculdade.

2.2.2. Causas do evasão na visão do dirigentes de Instituições de Ensino Superior (IES)

Ao longo de cinco meses, entrevistou-se dirigentes de vinte e uma (21) IES, sendo oito (8) públicas e treze (13) privadas; nas regiões Centro Oeste, Nordeste, Sul e Sudeste -na região Norte não se conseguiu falar nenhum dirigente. Os participantes manifestaram espírito de colaboração e colocaram-se à disposição da pesquisadora para a obtenção das informações solicitadas.

Dentre as dificuldades encontradas, há que se ressaltar o período em que o estudo foi realizado, final de ano, quando os dirigentes e seus auxiliares estão envolvidos com processo seletivo, matrículas, vestibulares, formaturas, dentre outras atividades que requerem muito tempo e dedicação dos encarregados dos afazeres administrativos. Em seguida, iniciaram-se as férias coletivas de verão em muitas IES e o subsequente retorno às aulas após o carnaval, no fechamento deste trabalho.

Outros não se sentiam à vontade para falar sobre a evasão existente, pelo zelo com a imagem da instituição, conforme afirmou uma coordenadora de uma universidade pública do Nordeste brasileiro: “Esse é um assunto que não se pode falar abertamente. É a síndrome da contradição; enquanto o problema for negado ele não será discutido”. Em seguida, ela afirma que “assumir esse problema depõe contra a universidade; é melhor calar ou negá-lo”. Mais adiante, afirma terem iniciado um trabalho similar naquela instituição e não puderam publicá-lo: “evasão é um tabu; se o tornássemos público as conseqüências seriam imprevisíveis; nunca se sabe o que poderia acontecer, quanto às repercussões e aos cortes de verba”.

Ao longo desse estudo, foi inquietante comparar os dados estatísticos oficiais da evasão no Ensino Superior e as informações obtidas ao entrevistar os dirigentes das IES. Os dados oficiais indicam grande número de alunos que desistem de seus cursos, enquanto as pessoas encarregadas pela direção das escolas o colocam como muito pequeno ou insignificante. Alguns afirmam que “o número de vagas é igual ao número de titulados no período previsto para a graduação”.

a) No Curso de Direito

A clientela é diversificada, em função da variedade de motivadores que os levaram a escolher tal curso:

- os que acabaram de concluir o Ensino Médio, mais imaturos, inexperientes, na grande maioria sem noção do curso ou da profissão;
- profissionais (dentistas, jornalistas, economistas, contadores, dentre outros profissionais) que buscam o curso como a chave para o sucesso e que, embora já atuem em outras atividades, necessitam do conhecimento do Direito para melhor desempenhar suas funções, para incrementar a profissão;
- os que trabalham na área jurídica (técnicos em tribunais, escritórios de

advocacia) e precisam do título para melhoria salarial e/ou ascensão profissional.

- os que almejam uma 2ª ocupação, maior oportunidade de trabalho após a aposentadoria no serviço público.

Em consequência das múltiplas razões de ingresso, nas salas de aula há alunos de diferentes faixas etárias, convivendo em conflito entre os sonhos de mudar o mundo, próprio dos mais jovens, e o choque de percepção entre a teoria e a prática vivenciada. “No meu trabalho não se faz assim”, “o doutor da minha sessão age de forma diferente”, “isso só vale nos livros, no dia a dia a coisa é diferente”.

As diferentes idades e objetivos dos universitários proporcionam debates calorosos e caracterizam-no como o curso das brigas entre os alunos, que fazem questão de enfatizar as diferentes opiniões, experiências e saberes. Os mais jovens geralmente têm maior facilidade de aprendizagem, apesar de não terem a bagagem de experiências trazida pelos de idade mais avançada, por isso, de modo geral, são mais propensos a desistir.

b) No Curso de Engenharia Civil

A maioria dos estudantes é proveniente do Ensino Médio, são raros os casos de outros profissionais buscarem esse curso, nos dias atuais. Requer dedicação exclusiva aos estudos, há disciplinas de alta complexidade. Geralmente são jovens, solteiros, dependentes dos pais até a formatura; e que já têm algum engenheiro na família.

Os entrevistados manifestaram preocupação com o alto índice de desistentes nesse curso, que apresenta menor demanda e evasão maior. Como o vestibular é classificatório, muitos são aprovados sem o mínimo indispensável ao bom desempenho escolar. Em uma instituição privada de São Paulo, em média, de 18 a 20% dos matriculados evadem no início do curso. As baixas perspectivas de trabalho desestimulam os estudantes.

Outro dirigente de uma IES privada, da região sudeste, afirma que as cobranças são mínimas para que o aluno seja aprovado; muitos entram com a nota menor possível, pois o vestibular é apenas classificatório; no entanto, as exigências durante o curso são as mesmas das outras instituições. Em função disso, grande parte dos matriculados vão ficando para trás: ou reprovam em disciplinas consideradas difíceis, como Cálculo I e II, ou desistem do curso e buscam outro mais fácil.

c) No curso de Medicina

Ao ingressar nesse curso, de difícil aprovação, o aluno já dedicou grande parte do tempo aos estudos. É uma das carreiras mais concorridas; geralmente ao ingressar no curso o aluno já comprovou que realmente o quer. São raros os casos de evasão.

Um diretor de uma faculdade de Medicina particular, aposentado como professor de Anatomia de uma universidade pública do DF, afirma que a clientela é constituída de pessoas ricas, estudiosas, provenientes de excelentes escolas de Ensino Médio. De modo geral são jovens, solteiros, dependentes dos pais até a residência médica. Tais

alunos freqüentaram cursinhos, falam inglês, têm computador em casa, assinatura de revistas, viajam com freqüência, em fim, usufruem de variadas formas de se instruir. São pessoas persistentes que fazem mais de um vestibular; há poucos casos de aprovados no primeiro. São oriundos do Ensino Médio e alguns profissionais da área de saúde, tais como: dentistas, enfermeiros e fisioterapeutas. Hoje, a maioria dos aprovados na referida instituição é do sexo feminino: cerca de 60%. O citado diretor diz que as mulheres apresentam melhores resultados, são mais dedicadas, mais organizadas, que elas estão tomando conta desse universo, antes, predominantemente, masculino.

Conforme um diretor de uma universidade privada do estado de São Paulo, muitos estudantes das Ciências da Vida não cursam Medicina porque não passam nas públicas e nem conseguem pagar as particulares.

O diretor / professor de anatomia, de uma faculdade privada de Medicina do DF, enfatiza a importância dos laços afetivos para a integração do aluno na instituição e, muitas vezes, na cidade, pois, em muitos casos, o estudante reside em um local e estuda em outro. Ao longo da entrevista, apresenta uma ficha, onde o aluno coloca os dados pessoais e meios de contato, com uma foto ao lado. Desta forma, quando solicitado, em momentos ímpares, ele identifica o estudante. Da mesma forma, afirma que fornece seus telefones e e-mail e ressalta: “é através desse vínculo que se estabelecem amizades duradouras; sinto prazer em ser considerado o pai acadêmico do aluno”.

Ao ser questionado sobre a razão da persistência do estudante no curso, ele ressalta que tem observado, ao longo dos anos, o acompanhamento dos pais ao rendimento escolar do filho: “No primeiro dia de aula, não são raros os casos de pais que vêm me apresentar e me entregar seus filhos, como se estivessem nas primeiras séries do Ensino Fundamental e a qualquer sinal de queda nas notas, eles voltam e querem saber o que está acontecendo. Eles investem, mas cobram. O aluno desse curso apresenta características diferentes, assim como seus familiares, que se envolvem com aprendizagem dos filhos”. Finaliza a entrevista enfatizando que o aluno de Medicina, geralmente, manifesta paixão pela profissão desde a primeira aula e se dedica aos estudos como em nenhum outro curso.

2.2.3. Causas do evasão, conforme os dirigentes das IES

Tanto as públicas quanto particulares afirmam que o problema da evasão “é um fenômeno inversamente proporcional: grande demanda, pouca evasão”. Uma dirigente de IES privada de São Paulo ressalta que “como o vestibular para o curso de Direito é um dos mais concorridos no país, o aluno tem mais base acadêmica, apresenta nível social mais alto, melhor condição financeira, mais tempo para estudar. Geralmente não precisa trabalhar para se manter, nem pagar a faculdade e apresenta excelente desempenho escolar”.

O diretor de uma faculdade privada de Direito, do DF, diz que evasão nunca foi problema para ele: “se sai, um há mais de cinco candidatos tentando ocupar a vaga dele, a procura é muito grande ao longo do ano”. Ressalta que a instituição já conquistou um status em consequência dos bons resultados nas provas da OAB e em concursos públicos, “se tivesse mais vagas todas seriam preenchidas”. Perguntado sobre a questão financeira, se isso pesa na decisão do aluno de abandonar o curso, descarta a possibilidade “nossos alunos geralmente já são profissionais, buscam o Direito como meio de conquistar melhoria salarial, ascensão profissional, ou uma segunda opção de trabalho”.

Um coordenador de uma faculdade de Engenharia da Paraíba indica três causas comuns de

evasão naquela instituição: “primeira, as condições sócioeconômicas regionais levam os estudantes a trabalhar durante todo o dia; segunda, a decepção com o curso; terceira, alunas têm gravidez precoce são obrigadas a abandonar os estudos para se dedicar ao sustento e aos cuidados do filho.

2.2.4. Causas da evasão, conforme os dirigentes das IES

As causas apontadas pelas instituições são variadas, entretanto, podem ser compactadas em sete grupos, descritos a seguir. Apesar dos dados oficiais evidenciarem evasão significativa em todos os cursos da educação superior brasileira, as IES não reconhecem a existência desse fenômeno, principalmente no curso de Medicina, que, segundo os entrevistados, os casos são raros e não causam preocupação institucional.

“Na Medicina, conheço poucos casos de evasão, a não ser por mudança de endereço ou de aprovação para uma universidade pública, desistências, propriamente ditas, dificilmente acontecem. Tive um aluno que abandonou o curso por problema de saúde: déficit visual muito grave. É o único caso de que me lembro”. A procura por vagas é tão grande que “quando um aluno muda da cidade, geralmente por causa do trabalho dos pais, realizo concurso público para o preenchimento da vaga. Esta foi a forma mais justa que encontrei”, afirma um diretor de faculdade privada do centro-oeste.

Em contrapartida, estudo de Gonçalves (1997) na Faculdade de Medicina da USP verifica que “não existia, de maneira explícita, qualquer alternativa vinculada às condições de saúde física ou mental, como possibilidade de exclusão do aluno do corpo discente naquela instituição”.

a) Falta de orientação vocacional/profissão e desconhecimento da metodologia do curso

Estudos destacam a necessidade de orientação vocacional dos estudantes do ensino médio, como forma de prevenção dos significativos índices de evasão na educação superior, como os de Martins (1984) e de Gomes (1998) que relacionaram o nível de desencanto com o curso com a falta de orientação profissional no período que antecede a escolha profissional. Por sua vez, Andriola (2003) alerta que a orientação vocacional deve ser resgatada, por se tratar de uma atividade que poderia prevenir a evasão discente, uma vez que muitos estudantes ingressam na educação superior sem saber o que os aguarda. Ressalta que uma visão mais realista da natureza dos cursos pode levar a melhores escolhas de carreiras ou faculdades, assim como de outras opções educacionais e profissionais.

Nesse aspecto, não houve exemplos no curso de Medicina. Conforme os entrevistados, os alunos são mais bem preparados e entram cientes das dificuldades das matérias e das exigências em relação à dedicação aos estudos e à metodologia adotada nas aulas. Garantem que alguns enfrentam dificuldades de adaptação nas primeiras aulas, de modo especial nas de anatomia, no entanto, logo se acostumam.

Já em outros cursos, estudantes muito jovens para escolher a carreira e sem orientação vocacional acabam cedendo à vontade e sugestão dos pais ou de parentes próximos, considerados bem sucedidos no trabalho. “Em tais situações, eles buscam mais a realização dos sonhos alheios que os próprios, ou nunca se deram o direito de sonhar por si mesmos, entregam-se aos ideais de outrem”, enfatiza um coordenador de curso de uma IES de Santa Catarina.

“O adolescente, ainda imaturo, se vê obrigado a optar pela carreira, sem conhecer as próprias habilidades e competências e se ingressa no curso que mais agrada às pessoas queridas”, enfatiza um coordenador de uma universidade paulista.

Tais declarações confirmam conclusões do estudo de Aguiar (2001) que a desistência dos alunos reflete os tipos de conhecimentos adquiridos no ensino médio, juntamente com o desconhecimento do curso escolhido.

“Há aluno que vem se inscrever para o vestibular e pergunta qual o curso menos concorrido, em determinada área, às vezes nem sabe qual é a área que lhe interessa. Não teve nenhuma orientação a respeito das profissões, ou se teve, isso não lhe adiantou em nada. No início do curso, chega entusiasmado e, à medida que as cobranças vão se intensificando, a motivação acaba e ele tenta nova seleção, às vezes, para curso de área muito diferente”.

A diretora de uma faculdade privada da região centro-oeste afirma que “os calouros mais jovens do Direito chegam embalados pelo sonho americano, largamente divulgado nos filmes, com processo fundamentalmente oral, romântico. Na faculdade encontram o modelo brasileiro: prático e com processo que requer muita escrita. A realidade é muito diferente daquilo que eles aspiram. Até parecem buscar uma fórmula mágica de mudar as instituições e o mundo em geral”. Tal característica leva muitos estudantes a se decepcionarem e abandonarem o curso, geralmente no final dos dois primeiros semestres letivos.

Outros estudos verificaram que estudantes fazem suas opções de curso, sem informações sobre a metodologia e a profissão. Martins (1979) conclui que a deficiência de informações profissionais no período que antecedeu a escolha do curso afetou a evasão escolar por desencanto com o curso. Em 1994, Andriola afirma que “a escolha da profissão nem sempre é encarada com a seriedade necessária” e, em 2003, volta a assegurar que os altos índices de evasão nas IES de nosso país indicam que os estudantes ingressam na educação superior, freqüentemente, sem saber o que os espera. No estudo realizado por Aguiar (2001), os entrevistados manifestaram desconhecimento do curso que escolheram e apontaram tal desinformação como um dos motivos da desistência.

Em contrapartida, a diretora de uma faculdade particular da região sul afirma que o curso de Direito, tradicionalmente, apresenta evasão baixa. “Os alunos costumam ser maduros, bem preparados para o curso e dedicados aos estudos”. Os que desistem costumam declarar “descontentamento com o curso ou com a instituição”. Isto confirma conclusões de estudos, como o de Tinto (1975) e de Paredes (1994) que se referem às decepções com o curso e as deficiências dos mesmos, assim como, as condições de adaptação e isolamento, centradas no interior da instituição ou que precedem à entrada na educação superior.

Ao enfatizar o problema de adaptação e do despreparo do aluno para a formação superior um coordenador de IES privada da região sudeste declara que alguns se decepcionam até com a maneira mais formal no vestir, adotada no curso de Direito em muitas instituições. Gostariam de freqüentar as aulas usando roupas mais descontraídas e confortáveis “existem alunos tão rebeldes que não cumprem as determinações de vestimenta adequada a certos eventos na universidade que chegam a perder certas aulas para não comparecerem conforme o recomendado, nesses casos os alunos desistem com maior facilidade”.

Um diretor de universidade pública do centro-oeste informa que muitos calouros de Engenharia Civil escolhem a profissão ao acaso, sem saber o que os espera, nem possuem os hábitos de estudos e as informações imprescindíveis ao bom desempenho acadêmico. Muitos são imaturos e querem aulas práticas sem a fundamentação teórica e apresentam baixo desempenho, sobretudo, em Cálculo I e II. São jovens sonhadores,

sem as informações elementares sobre a profissão. “Muitos ingressam porque sonham em ficar ricos e exercerem uma profissão liberal”. Na literatura, são freqüentes os estudos, como o de Gomes (1998), que certificam que a falta de informações sobre o curso leva muitos estudantes a evadirem e que comprovam em muitas IES a taxa de desistência ultrapassa os 50% dos matriculados no processo seletivo.

Na tentativa de minimizar os problemas ocasionados pela falta de orientação vocacional no ensino médio, Andriola (2003) afirma que o Serviço de Orientação e Informação (SOI) busca oferecer aos candidatos aos cursos da Universidade Federal do Ceará informações que consideram relevantes, tais como:

- . • tempo mínimo de duração do curso;
- . • número de créditos a cursar e o programa do curso;
- . • áreas de atuação, possibilidades profissionais e de mercado de trabalho;
- . • possibilidade de prosseguir os estudos, a nível de pós-graduação.

b) Deficiência da Educação Básica

Alguns calouros ingressam na educação superior com dificuldades de leitura e de escrita. A capacidade interpretativa, ainda fraca, impede o entendimento de textos e de questões e faz com que necessitem de mais tempo para estudar. Conforme Paredes (1994), a má qualidade da educação básica não é percebida no vestibular, por ser apenas classificatório, no entanto, ocasiona dificuldades, para muitos insuperáveis, para o acompanhamento acadêmico, principalmente nas disciplinas dos primeiros semestres.

A maioria dos representantes das IES reclamou da qualidade da educação básica no país e declarou que os estudantes não estão preparados para enfrentar um curso superior, principalmente nas instituições mais concorridas. Enfatizaram que os baixos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros nas avaliações nacionais e internacionais, como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) repercutem no rendimento acadêmico e levam muitos a desistirem dos cursos em função das dificuldades encontradas.

Conforme o diretor de uma IES, os estudantes que não desenvolveram habilidades de leitura, produção e interpretação de textos na educação básica, são mais propensos a desistir ao perceber que são incapazes de obter bom rendimento escolar ou de ter independência nos estudos. “Há aluno que chega tão condicionado a receber tudo pronto, a não ter que pensar, a apenas repetir frases e fórmulas, que fica perdido nas primeiras aulas. Quer apostilas, não tem o hábito de fazer anotações, selecionar as idéias principais de um texto, nem de pensar. No curso de Direito, o estudante tem que se virar. Inconformado, com as próprias dificuldades, prefere tentar se ingressar em um curso que exige menos, ou desiste da universidade”.

Declarações similares nas diferentes regiões brasileiras ilustram tal despreparo. “Como o vestibular é classificatório o aluno, muitas vezes, vem mal preparado, sem noção das exigências em relação à leitura, à escrita, às discussões e argumentações indispensáveis ao futuro advogado. Assim que percebe seu despreparo para tais atividades, ele abandona”, declara um coordenador de uma IES da região centro-oeste.

“Alunos mal preparados não conseguem cumprir duas disciplinas iniciais, consideradas difíceis. Se houver uma segunda reprovação na mesma matéria o aluno fica desanimado e desiste imediatamente”, afirma um diretor de uma Faculdade de

Engenharia Civil da região nordeste.

“Tem aluno com dificuldade na resolução de problemas e que quer se dar bem em Engenharia Civil. É uma questão de lógica, ele desiste de estudar ou busca outro curso mais adequado às suas competências”, desabafa um dirigente de IES privada da região sul.

Tais declarações respaldam afirmações de Domenico e Cassetari (1995) que descreveram sobre a necessidade de modificações nos hábitos de estudo anteriores à universidade, que costumam se basear na repetição de conteúdos, fórmulas e regras e no cumprimento de tarefas escolares impostas. Ao contrário, a educação superior valoriza a iniciativa, a liberdade individual e a responsabilidade de cada um, porém, nem sempre o estudante tem os subsídios para desempenhar tais funções.

Por sua vez, Kami (1990) manifesta preocupação com a educação básica quando pergunta sobre o tipo que educação os universitários receberam no ensino médio. Conclui que a escola não ensina os alunos a refletir, ao ver que os professores não propõem atividades que induzam à reflexão de seus alunos e pergunta sobre quem havia formado esses professores. Conclui que a universidade não forma os professores da educação básica e que a capacidade de refletir é deixada de lado em todo o sistema de educação, do começo ao fim. A gravidade dessa situação é que um indivíduo incapaz de refletir logicamente não pode refletir de maneira crítica e autônoma e isso repercute no desempenho acadêmico do aluno.

Tais declarações respaldam estudo de Paredes (1994) que mencionou a dificuldade acadêmica como uma das causas de desistência de curso, no entanto, na revisão da literatura, estes foram os únicos exemplos encontrados em que a baixa qualidade da educação básica, apesar das queixas freqüentes relativas às deficiências cognitivas e ao despreparo dos alunos que ingressam na educação superior.

c) Busca de Herança profissional

Segundo a diretora de uma Faculdade de Direito do centro-oeste, “há os que fazem a opção pelo curso para satisfazer a vaidade dos pais, que almejam se perpetuar por meio da herança profissional, deixada para o filho, com o intuito de manter a clientela conquistada ao longo dos anos”. Mais adiante afirma que “tais jovens, sedentos de apoio pessoal e financeiro e, para não terem de começar a carreira a partir do ponto zero, acabam cedendo à vontade dos adultos, passam no vestibular e se matriculam; o que nem sempre garante a permanência até a titulação ou o sucesso profissional”.

Essa busca de modelo na família também é percebida na região nordeste, conforme declara um dirigente de uma IES privada: “Ainda muito jovens, têm que escolher a profissão; ficam inseguros, acabam optando pela carreira de alguém que admiram ou que lhes garantam o sustento. Em função disso, são comuns as decepções e as desistências nos primeiros semestres”.

“O jovem escolhe o curso sem avaliar os próprios interesses e aptidões, motivado pela possibilidade de herdar o escritório reconhecido e a clientela conquistada pelos pais. É comum, nesses casos, abandonar no final do primeiro do semestre de faculdade, ao perceber que não é aquele tipo de trabalho que pretende realizar. Há casos de abandono no segundo semestre, quando tem contato com as disciplinas específicas”, ressalta um coordenador de uma IES no Ceará.

Um diretor de faculdade privada de Direito no interior do Paraná afirma que “muitos desconhecem os afazeres profissionais. Temem a conquista de um espaço no mundo do trabalho e preferem seguir a profissão de alguém que lhes facilitem o acesso à nova realidade”. Mais adiante enfatiza que “é uma espécie de herança que o jovem almejar

galgar, porém com as aulas e a tomada de consciência dos afazeres e responsabilidades profissionais, muitos desistem”.

Um coordenador de uma faculdade de Engenharia Civil do centro-oeste assegura que “é comum o jovem declarar que ao seguir a profissão do pai, lucra em dois pontos: o pai fica orgulhoso por se sentir modelo para o filho e, este, porque depois de formado não terá que lutar por clientes. Com esse perfil, dificilmente o aluno se apaixona pelo curso e o conclui”.

Na literatura revisada não foi encontrado nenhum estudo que tratasse diretamente dessa busca de herança profissional, apesar de ter sido observada por vários dirigentes, por meio das declarações de estudantes das regiões pesquisadas. Afirmam que há significativa distância entre os interesses e aptidões dos jovens e de seus pais para concretizar tais aspirações, porém por uma questão de comodidade fazem a mesma opção, satisfazem, desta forma, os interesses alheios e se livram dos conflitos interiores gerados pela obrigatoriedade da escolha profissional numa fase de tantas incertezas.

Um diretor de faculdade de Medicina do centro-oeste corrobora a influência familiar no momento da escolha profissional, cita o próprio exemplo: “na minha família já estamos na quarta geração de médicos. Os filhos tendem a seguir a carreira dos pais, é o ciclo normal da vida, quando há exemplo de pessoas felizes e bem sucedidas no que fazem”. Mais à frente enfatiza que evadir do curso por tal motivo não se justifica, o interesse de ter a profissão do pai, por si só, não acarretaria em desistências “é uma questão de competência, aptidão e habilidade pessoal para o que escolheram”.

d) Mudança de endereço

Em todas as IES em que se conseguiu contato, a mudança de endereço por causa de trabalho, ou falta dele, foi amplamente mencionada. “Quando um aluno deixa de estudar aqui é porque tem de mudar de cidade em função do próprio trabalho ou dos pais”, afirma um diretor de uma faculdade particular de Brasília.

Nesta cidade muitos alunos são filhos de funcionários de embaixadas e têm de deixar o país durante o curso, “eles ocupam as vagas e se mudam, quem deveria estar aqui fica fora”, afirma uma coordenadora de uma IES pública do centro-oeste. “Os alunos mudam muito, há os que são transferidos para outras cidades ou outros estados e são obrigados a nos deixar, o pior é que a vaga deles fica ociosa”.

“Há muita mudança, por causa do trabalho dos pais. É raro o filho de militar que conclui o curso na universidade em que o iniciou. Já recebi aluno proveniente de três instituições, em diferentes regiões. Em muitos casos, a mudança para outra IES deixa a vaga ociosa, mas o filho tem o direito de acompanhar os pais, não se pode fazer nada contra isso”, afirma um coordenador de um curso de Medicina de uma universidade pública de São Paulo.

Um dirigente de uma faculdade de Engenharia Civil em Minas gerais conta é comum o estudante voltar para a cidade em que moram seus pais. “O jovem enfrenta muitas dificuldades, quando mora fora de casa. Ao conseguir uma vaga, mesmo em uma particular, na cidade em que reside, ele vai embora. Nesse caso até o problema financeiro da família é minimizado”.

Uma coordenadora de curso em uma IES privada do Rio Grande do Sul fala da evasão como um dos maiores problemas que enfrentam. “Já tentamos colocar menos alunos nas turmas iniciais, mas tivemos prejuízos. Os alunos mudam muito de endereço e, conseqüentemente, abandonam a faculdade. Tivemos que considerar esse fenômeno

na formação das turmas dos primeiros semestres”.

Embora a mudança de endereço tenha sido citada como evidente causa de exclusão de alunos das instituições pesquisadas, tal motivo não foi detectado na literatura consultada.

e) Problemas financeiros

No início deste trabalho, levantou-se a hipótese de que as dificuldades econômicas seriam alegadas como as razões mais comuns de evasão escolar, principalmente nas IES privadas. Poucos enfatizaram-nas, principalmente nas regiões sul e sudeste. Nas particulares do nordeste houve quem as mencionasse com maior clareza “aqui o povo está muito sofrido com os baixos salários e a falta de emprego, os jovens deixam de estudar para conseguir dinheiro no mercado informal de trabalho, a fim de ajudar a família”, declara uma coordenadora de curso no Maranhão. Em algumas instituições particulares estão sendo criados programas de ajuda aos estudantes e de autofinanciamento para reduzir a evasão e manter o aluno até o final do curso.

Um funcionário da reitoria de uma IES privada do interior do Paraná afirma que têm evasão significativa, em torno de 14,7% no noturno e 22,8% no matutino. “Os alunos param de estudar por questões financeiras, em função do valor das mensalidades: os que acumulam débito desistem com mais frequência. As mulheres são maioria entre os matriculados e os desistentes”.

O representante de uma IES privada de Minas Gerais informa que o problema financeiro das famílias está impedindo os estudantes de continuar os estudos. “No início, pagam no dia certo e, à medida que aparecem outras despesas, as mensalidades ficam para depois. Até que famílias não conseguem quitar seus débitos, principalmente, no curso de Engenharia Civil, onde o aluno não tem tempo para trabalhar”.

Uma funcionária da secretaria acadêmica de uma IES pública do Rio de Janeiro afirma que alguns preferem não declarar o motivo da desistência do curso. “Na verdade eles se sentem humilhados ao declarar que as condições financeiras não permitem que eles se dediquem aos estudos. Sabemos que é problema financeiro por causa dos altos índices de inadimplência”.

Na literatura pesquisada detectou-se que os problemas financeiros têm grande influência na decisão dos estudantes desistirem do sonho de formação superior. Trabalhos de Armbrust (1995), de Aguiar (2001) e de Jacob (2000) verificaram que problemas de natureza sócio-econômica, o aumento das mensalidades e a ausência de condições financeiras, ainda que associadas a outros argumentos, são fatores determinantes da evasão escolar.

f) Horário de trabalho incompatível com o de estudo

A maioria dos entrevistados, sobretudo os das IES privadas, afirmaram que os matriculados nos curso diurnos são mais propensos à evasão, porque há poucas possibilidades de trabalho. “A necessidade de trabalhar é mais forte que a vontade de concluir o curso”, afirma uma dirigente de IES do Maranhão.

“Entre a possibilidade de perder o emprego e a de não continuar estudando, a primeira é mais forte, afinal, o indivíduo tem que garantir o próprio sustento e, muitas vezes, o de sua família”, afirma um dirigente de uma IES de Mato Grosso.

O coordenador de curso de uma IES privada no Rio de Janeiro tece comentários sobre

a criação de cursos noturnos: “Se quisermos manter nossos alunos temos que oportunizar o estudo à noite, embora saibamos que a qualidade fica a desejar; eles já chegam cansados. Outros desistem mesmo com a oferta de vagas no noturno, em função da violência crescente em nossa cidade. Nem sei se a causa real seja realmente essa, mas os alunos juram que estão com medo da violência e desaparecem”.

O secretário acadêmico de uma instituição privada do Espírito Santo refere-se à criação de cursos com aulas à noite e aos sábados: “se não oferecermos a possibilidade ao aluno de estudar em horário diferente do ele tem de trabalho, nós ficaremos com as salas vazias. Preferimos sacrificar os nossos funcionários e manter nossa clientela. Muita coisa mudou, até a dinâmica das aulas, senão o cansaço impede a aprendizagem”.

Estudos anteriores como o de Bueno (1993), Paredes (1994), de Mercuri et al (1995), de Gomes (2000), dentre outros, verificaram que a impossibilidade de estudar e de trabalhar leva muitos estudantes a desistirem dos cursos. Pelas informações levantadas por meio das entrevistas verificouse que esse problema tem apresentado crescimento significativo. A situação sócio-econômica do brasileiro continua instável, em função da má distribuição de renda e do desemprego, além dos compromissos financeiros com a família.

g) Ocasionalada pela concorrência entre as IES privadas

Esse é um dado não encontrado na literatura sobre a evasão na educação superior. A cada dia, as instituições estão mais empenhadas em manter a clientela e em buscar mais alunos nas concorrentes para manter a saúde financeira da empresa, o que não garante a preocupação com a qualidade do ensino, nem com a formação profissional do educando. Dirigentes declararam fazer tudo o que for possível para conquistar novos estudantes e garantir a permanência dos já existentes. Torna-se comum a concessão parcial de bolsas de estudos para o que conseguir determinado número de alunos para a IES; o contrato de professor de renome para os quadros da instituição, além de mudanças nos horários e adequação da proposta curricular às necessidades do corpo discente.

O secretário acadêmico de uma universidade do centro-oeste ressalta que “por uma questão de sobrevivência, algumas IES estabeleceram concorrência acirrada, principalmente as menores, que oferecem as mesmas disciplinas, muitas vezes com o mesmo professor, por preços bem mais em conta. Dessa forma, muitos estudantes trancam a matrícula em uma faculdade, cujo nome e prestígio sejam reconhecidos pela população, cursam até setenta por cento (70%) das disciplinas na que cobra menos e voltam para graduar-se na renomada”.

Outra forma de concorrência estabelecida é a adequação dos horários de tal forma que o aluno possa trabalhar e estudar: “Não queríamos cursos noturnos, sabemos que a qualidade cai, mas não tivemos outra opção, estávamos perdendo alunos para os concorrentes que criaram cursos à noite para todas as áreas”, desabafa um dirigente de faculdade da Bahia.

Os alunos são beneficiados também em relação à adoção da grade aberta, principalmente sob o ponto de vista financeiro. “Se não trabalharmos com a possibilidade do aluno cursar menos disciplinas e com preços menores outras faculdades fazem isso e nós perderemos nossa clientela”, enfatiza um diretor de IES no Mato Grosso.

III. PROGRAMAS PARA REDUZIR A EVASÃO

Nas vinte e uma instituições que se conseguiu entrevistar, encontraram-se apenas três programas em fase de implantação que visam reduzir os índices de evasão, dentre elas uma pública, em São Paulo e duas privadas filantrópicas: uma no nordeste e outra no sul do país.

Conforme o representante da IES pública, o programa visa flexibilizar os currículos na busca da interdisciplinaridade, para que o curso se torne mais atraente e para que a individualidade do aluno seja respeitada. As ações buscam a maior integração do estudante na universidade, de tal forma que ele se sinta parte integrante do processo e fique mais comprometido com a instituição e com o curso. Confirma que o educando faz escolha precoce da profissão e que a universidade deve ajudá-lo a organizar seus estudos e a não abandonar o curso. Tais iniciativas foram tomadas, principalmente na Faculdade de Medicina e de Direito e em que há grande empenho da instituição para que outros departamentos elaborem e implantem projetos similares.

A coordenadora de uma IES privada filantrópica do nordeste manifesta grande preocupação com os alunos que abandonaram os estudos, em consequência das dificuldades de se conseguir emprego e da situação financeira das famílias. Com o intuito de manter os de melhor rendimento acadêmico, a instituição concede descontos e até bolsas de estudo, conforme a situação financeira dos alunos e a dedicação aos estudos. Outros participam de um programa de crédito próprio, com juros mais baixos que os de mercado, àqueles que não conseguem o financiamento do governo federal. Assegura que têm obtido bons resultados com essa política, uma vez que reduziram os elevados índices de evasão e os agraciados procuram retribuir os benefícios, ao ser excelentes alunos e divulgadores da instituição.

Na região sul, uma IES filantrópica que oferece o curso de Direito, busca minimizar a evasão, por meio de um programa que visa à integração pró-ativa do aluno na universidade, por meio de ações concretas que oportunizem as integrações pessoal, social, acadêmica e cultural do estudante. Dentre tais ações, é imprescindível destacar:

- . • A criação de uma gráfica/editora para a capacitação profissional dos que necessitam trabalhar e não conseguem emprego;
- . • O serviço de apoio e orientação psicológica aos que convivem com situações trágicas ou com problemas pessoais graves;
- . • A concessão de desconto aos provenientes de escola pública, que obtém boa classificação no vestibular;
- . • A integração com a comunidade nos arredores da instituição, na busca de uma boa relação da universidade com a vizinhança, com vistas à redução da violência intra e extra-universitária.

Na visão da entrevistada, essas ações têm beneficiado a instituição e ao aluno de maneira surpreendente. Nota-se maior comprometimento com os estudos e com as demais atividades relacionadas à vida universitária. Por sua vez, os vizinhos a têm procurado, tanto a título de parceria para os movimentos sociais de bairro, quanto com o intuito de adquirir formação superior. Em seguida reafirma o propósito de implementarem novos projetos com vistas à solução dos problemas internos, relativos às desistências de curso, cujas causas ainda não foram identificadas ou ainda não encontraram saídas para as mesmas.

Dirigentes de outras instituições afirmaram não ter nada sistematizado para tal fim, principalmente porque não sentem necessidade por causa dos baixos índices de evasão na IES. Ressaltaram que buscam a melhor forma de manter o aluno ao oportunizar cursos noturnos que

atendam aos que trabalham; grade aberta, a fim de que as matrículas se efetivem, conforme as possibilidades financeiras e disponibilidade de tempo; fazem alteração periódica da grade curricular, ao deixar disciplinas mais difíceis a partir do terceiro semestre, quando o aluno se encontra mais integrado à realidade universitária. No entanto, declararam que são os últimos a tomar conhecimento da evasão do aluno, porque não dispõem de um núcleo de apoio ao indeciso, nem de pessoal na secretaria acadêmica que pudesse tratar do assunto, quando são solicitados os afastamentos periódicos ou definitivos. Outros reconheceram as falhas relativas à inexistência de tais programas.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho verificou-se que há grande diferença entre os dados oficiais da evasão e as informações obtidas nas entrevistas com dirigentes das IES e com estudantes evadidos. Mesmos nas IES privadas, onde tal fenômeno ameaça a viabilidade econômica dos cursos, a percepção do problema é diminuída, ou camuflada, como algo sem importância ou inexistente. Encaram

o problema como uma espécie de tabu, preferem não falar sobre ele, para que o nome da instituição não seja colocado em risco, embora tenha sido garantido o sigilo das informações obtidas nas entrevistas. Outros afirmam que não há nenhum controle sobre o abandono dos cursos e a chegada de novos alunos na instituição. O importante para a IES é manter as vagas preenchidas e o número de diplomados ser equivalente ao de matriculados na turma inicial, por isto muitos não reconhecem tal problema, com exceção da Engenharia Civil em que se constatou até o cancelamento de cursos por falta de candidatos ou pelo reduzido número de alunos nas turmas.

De acordo com entrevistados, as perdas com a evasão são condizentes com os custos de cada curso, pois os três pesquisados dependem de investimentos distintos e têm uma duração média também diferente, mesmo sem considerar o fato de alguns alunos levarem mais tempo para se titular, em consequência das reprovações e do trancamento de matrículas, dentre outros. Apesar de poucos abandonarem o curso de Medicina, os prejuízos são grandes, ao se considerar a duração mínima de seis anos de estudos e

b. o uso de laboratórios sofisticados, além dos hospitais-escola necessários para a qualificação profissional. O de Engenharia Civil torna-se caro, por haver muitos casos de reprovação e as conseqüentes desistências, além dos aparelhos e laboratórios indispensáveis à formação do aluno. Por sua vez, o de Direito não requer tais equipamentos e o estudante não permanece tanto tempo na IES, sendo, por isso, menos oneroso, no entanto, é crescente o número de evadidos nas regiões pesquisadas.

A evasão ocasiona perda significativa à receita das IES privadas que têm a maioria das turmas repletas no primeiro semestre e a partir do segundo ficam cada vez mais vazias. Na busca de solução desse problema, procuram receber alunos transferidos de outras instituições; oferecer grande número de vagas iniciais e formar classes com mais de cinquenta (50) alunos e, no final do curso, fazer a junção de turmas. Outros recursos que se tem laçado mão são os da concorrência entre as IES por meio da redução das mensalidades; das campanhas publicitárias ao longo do ano; menores exigências nas provas de seleção; da criação de escolas próximas à residência ou ao trabalho dos alunos e, algumas, investem na qualidade do ensino.

Com relação aos alunos, observa-se que grande parte desiste de um curso após a

conquista de nova vaga na mesma ou em outra IES, geralmente da mesma categoria administrativa. Os dados podem ser preocupantes em outros cursos, entretanto, nos três investigados, são raros os casos dos que realmente desistem da formação superior e não ocorre a diplomação. É comum a busca por matrículas onde as exigências acadêmicas e as mensalidades sejam menores, sem a preocupação com a qualidade do ensino e com a formação profissional.

Embora a evasão ocasione prejuízos aos cofres públicos; ao conceito da IES que sofre com as perdas de prestígio internas e externas e com o risco de manutenção das condições de sobrevivência financeira; onere o orçamento doméstico de muitas famílias que arcam com as altas mensalidades das instituições privadas; à sociedade com investimentos mal aproveitados, uma vez que os alunos ocupam as vagas nas instituições públicas e não se titulem, esses prejuízos não são percebidos pelos estudantes. A quase totalidade dos entrevistados não reconhece tais perdas: os das IES públicas desconsideram os gastos indiretos (com material didático, com transporte) e com os custos de oportunidade (renda sacrificada pelo aluno para poder estudar) afirmam que não gastaram nada e os das privadas declaram que seria pior se tivessem ido até o final e fossem péssimos profissionais ou investissem mais dinheiro e tempo numa carreira indesejada.

Percebeu-se que os alunos das instituições públicas são mais propensos a desistirem dos cursos uma vez que desconsideram os gastos despendidos e acreditam na possibilidade de serem aprovados em outro vestibular na mesma universidade. Os das IES privadas costumam avaliar os prejuízos, considerar o dinheiro investido nas altas mensalidades e a urgência em se formar, nem que seja para buscar outra carreira, depois de formados, afirmaram que depois de tomar a decisão de evadir se sentem aliviados e desconsideram as perdas.

A melhoria da Educação Básica é a sugestão mais comum obtida nas entrevistas (alunos e dirigentes), para reduzir os altos índices de evasão no Ensino Superior. As IES enfatizam as dificuldades dos educandos em acompanhar o conteúdo ministrado, sobretudo, o das disciplinas consideradas difíceis, nos primeiros semestres. Por sua vez, os estudantes se queixam das atividades acadêmicas que exigem modificações de hábitos de estudo, pois até o Ensino Médio se ocupavam em decorar e repetir o transmitido pelos professores. Não se sentem aptos à compreensão e complementação do conteúdo. Muitos se dizem perdidos nos primeiros tempos, pois passam, de um dia para outro, a ser tratados como adultos sérios, responsáveis e não são capazes de sentir de tal maneira.

Essas observações vêm de encontro com as afirmações de Bastos e Keller (1997, p. 34), quando afirmam que os hábitos podem ser definidos como “qualidade estável e permanente, boa ou má, que torna ação fácil”. O aluno precisa estar disposto à autodisciplina até que haja a incorporação dos novos hábitos de estudo em seu comportamento, por meio do instinto de maturação, ocasionados pelas novas experiências.

Em relação à evasão, deduziu-se que as altas taxas existentes nos dados estatísticos oficiais não coincidem com as informações obtidas nas entrevistas com dirigentes das IES e com estudantes, considerados evadidos. Observa-se que o aluno desiste de um curso após a aprovação na mesma ou em outra IES. Os dados podem ser preocupantes em outros cursos, entretanto, nos três investigados, são raros os casos dos que não concluem o Ensino Superior.

A permanência no curso de Medicina é dispendioso devido a duração média de seis anos de estudos e ao uso de laboratórios sofisticados. O de Engenharia Civil torna-se caro, por haver muitos casos de reprovação e as conseqüentes desistências. Já o de Direito, não requer a utilização de laboratórios sofisticados e dispendiosos e o aluno não

permanece tanto tempo na IES, sendo, por isso, menos oneroso.

O abandono ocasiona prejuízos aos cofres públicos; ao conceito da IES que sofre com as perdas de prestígio internas e externas e com o risco de manutenção das condições de sobrevivência financeira; onera o orçamento doméstico de muitas famílias que arcam com as altas mensalidades das instituições privadas; perde, também, a sociedade com investimentos mal aproveitados, uma vez que os alunos ocupam as vagas, que nem sempre reocupadas; e não são titulados na área. No entanto, tais prejuízos não são percebidos pelos estudantes. A quase totalidade dos entrevistados não reconhece as perdas: os das IES públicas afirmam que não gastaram nada e os das privadas declaram que seria pior se tivessem ido até o final e fossem péssimos profissionais ou investissem mais dinheiro e tempo numa carreira indesejada.

A evasão constitui perda significativa à receita das IES privadas, que têm, nos primeiros semestres, a maioria das turmas repletas e a partir do segundo período ficam cada vez mais vazias. Na busca de solução desse problema, procuram receber transferidos de outras instituições; oferecer grande número de vagas iniciais, às vezes, formam classes com mais de cinquenta (50) alunos e, no final do curso, fazem a junção de turmas ou, até, subtraem as do período menos concorrido. Outros recursos que se tem laçado mão são os da concorrência entre as IES: redução dos preços das mensalidades; das campanhas publicitárias ao longo do ano; ao facilitar as provas de seleção; ao criar escolas próximas da residência ou do trabalho dos alunos e, algumas, investem na qualidade do ensino.

As conseqüências sociais e emocionais da evasão, em muitos casos, passam despercebidas. Não houve nenhum caso de estudante que continuasse amigo de colegas do curso anterior. Afirmam que os interesses mudaram, que não há tempo para se encontrar ou que os outros nem tomaram conhecimento da desistência. No aspecto emocional, um declarou que certa vez encontrou um colega de universidade e, ao saber que ele era bem sucedido profissionalmente, sentiu-se desprestigiado, fraco, incapaz de lutar pelos próprios ideais. As implicações reconhecidas e declaradas são as familiares, em relação à decepção dos pais e a algumas pressões de impacto, logo esquecidas.

V. BIBLIOGRAFIA

Aguiar, Maria Tereza Chritina. A evasão nos cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá 1985/2 1995/2, um processo de Exclusão. 193p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 01/01/2001.

Andriola, Wagner Bandeira. Evasão Discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI). In Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n. 40: 332-347, jul./dez. 2003.

Armbrust, Rita Cássia Chiarelli.(1995). A evasão no 3º grau: a faculdade de enfermagem da PUCAMP. (Dissertação de Mestrado). Campinas: PUCAMP.

Bastos, Cleverson Leite e Keller, Vicente. Aprendendo a Aprender: introdução à metodologia científica. Petrópolis: Vozes Ltda. 1997.

Beisiegel, Celso de Rui. A evasão nos cursos de graduação da USP. Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, 5, agosto, 1992.

Braga, Mauro Mendes. Perfil sócio econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de química da UFMG. São Paulo: NUPES, 1996.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394 de 20 de dez. de 1996 (publicação no Diário Oficial da União de 23, dez. 1996).

Buarque, Cristovam. Educação Superior: reforma, mudanças e internacionalização. Anais. – Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003.

Bueno, José Lino Oliveira. A evasão de alunos. Paidéia, FFCLRP–USP, Ribeirão Preto, 5, agosto /1993.

Castro, Cláudio De Moura. Educação brasileira: consertos e remendos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

Cunha, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In 500 anos de educação no Brasil/organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, -3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Díaz, Maria Dolores Montoya. Permanência prolongada na graduação da USP: custos e fatores associados. Tese (Doutorado em economia). Faculdade de Economia e Administração – Universidade de São Paulo, 1996.

Fávero, Maria de Lourdes Albuquerque. A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis: Vozes, 1997.

Fregoneis, Jucelia Geni Pereira. Estudos do Desempenho Acadêmico nos Cursos de Graduação dos Centros de Ciências Exatas e de Tecnologia da Universidade Estadual de Maringá: Período 1995-2000. 145p. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção). Universidade

Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

Gomes, Alberto Albuquerque. Evasão e evadidos: o discurso dos alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. Artigo extraído da tese de doutoramento defendida em 02/10/1998. Departamento de Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP –19060-900 – Presidente Prudente-São Paulo, 1998.

Gomes, Cândido Alberto. A educação em perspectiva sociológica 3ª ed. São Paulo: EPU, 1994.

Gonçalves, Ernesto Lima. Evasão no Ensino Universitário: a escola médica em questão. São Paulo. NUPES/USP, documento de trabalho 3, 1997. NUPES.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2000: Educação – Resultados da Amostra. Brasil, 2000.

INEP -Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior: sinopse estatística–2002. – Brasília: O instituto, 2003. 476 p.: tab.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/> Dados da Educação Superior p. 42. Acesso em 05 nov. 2004.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior: sinopse estatística–2002/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2003. 476p.: il, tab.

Jacob, Celso Alencar Ramos. A evasão escolar e a construção do sujeito / profissional em curso de Ciências Econômicas. 76p. Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis. Três Rios – RJ-01/12/2000.

Kira, Luci Frare. A evasão no ensino superior: o caso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996). 147p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba Maringá – Paraná, 1998.

Maia, Marilda França. A evasão no 3º grau: a quem interessam as razões. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas,

Campinas, São Paulo, 1984.

Manata, Dora Vianna. O Desempenho Acadêmico na Educação Superior: um estudo das perdas no Curso de Ciências da Computação da UCB. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília. Brasília – DF, 1998.

Manrique, Waleria Borges de Sousa. Desempenho do Curso de Química da Universidade Federal de Goiás. 75p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília. Brasília – DF, 1997.

Martins, Antonio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. Acta Cir. São Paulo, Brasil, 2002, vol.17 suppl. 3, p. 04-06. ISSN 01028650.

Martins, José do Prado. Estudo da evasão escolar de alunos da graduação da Universidade Federal de São Carlos. (Dissertação de Mestrado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

Mendes, Aroldo Ferreira. Evasão e integração em Universidades: um estudo sobre os cursos de Pedagogia da Universidade de Brasília e Universidade Católica de Brasília. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

Paredes, Alberto Sanches. A evasão do terceiro grau em Curitiba. 23p. NUPES/USP, São Paulo, documento de trabalho n. 6/1994.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

Polydoro, em Soely Aparecida. Evasão em uma instituição de ensino superior–desafio para a Psicologia Escolar. 180p. Dissertação (Mestrado Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo, 1995.

Prado, Fernando Dagnoni. Acesso e evasão de estudantes na graduação: a situação do Curso de Física da USP. 247 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

Rosa, Edwarde. A evasão no Ensino Superior: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás.

164p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) -Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977.

Rosentraten, Ângela S. Comportamento Vocacional. Texto de Curso ministrado no VI Encontro Paranaense de Psicologia, agosto de 1992, Curitiba-Pr.

Santos, Jair Lício Ferreira dos (Coord). "O desligamento de alunos da USP: dimensão e composição". Programa de estudos sobre Evasão na USP, 1º componente do Programa. Núcleo de Apoio aos Estudos de Graduação–Universidade de São Paulo, 1992.

Sganzerla, Nelva Maria Zibetti. Aspectos Relevantes da Estatística e a Evasão de Estudantes no Curso de Graduação em Estatística da UFPR. 285p.Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2001.

Serpa, Luiz Felipe Perret e Pinto, Nice Maria Americano Costa. A evasão no Ensino Superior no Brasil. Estudos da Avaliação Educacional, nº 21. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, jan-jun de 2000. ISSN: 0103-6831.

Slomp, Maria Glauce Fabrício dos Santos. Estudo da evasão de alunos do curso de estatística da Universidade Federal do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1984.

Tinto, Vicent. (1975). Dropout from higher education: a theoretical síntesis of research. Review of Educational Research 45:89-125.

UNESCO. Términos de Referencia para Estudios Nacionales sobre Deserción y Repitencia en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Evasão dos cursos de graduação da UFRS em 1985, 1986 e 1987. Série de Estudos e Projetos nº 15. Porto Alegre, UFRS, 1991.

REPITENCIA Y DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE CHILE

I. ANTECEDENTES GENERALES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

En diciembre de 1980 se dictó en Chile una nueva legislación para la educación superior la cual rige hasta la fecha con modificaciones relativamente menores. Los elementos básicos de dicha legislación eran tres: La reorganización del sistema universitario, la incorporación de instituciones no universitarias a la educación superior y la instauración de un modelo de financiamiento, de modo que las instituciones tanto públicas como privadas comenzarían a cobrar derecho de matrícula y aranceles y evitar el crecimiento desmesurado de la educación superior estatal abriendo nuevas opciones de estudio.

Esta legislación fue ratificada por el Gobierno Militar en marzo de 1990, dándole el carácter de Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza lo que la ha hecho prácticamente inamovible en los posteriores gobiernos democráticos. Es por tanto en este marco legislativo en el cual se debe analizar el tema de la repitencia y deserción universitaria.

El sistema de educación superior a nivel nacional está compuesto en la actualidad por 231 entidades. De ellas 62 son universidades, de las cuales 16 son estatales, 9 privadas con subsidio estatal y 37 privadas sin subsidio. Además, hay 51 institutos profesionales y 115 centros de formación técnica, todos ellos, como se ha señalado, son privados sin apoyo del Estado. Se

*

Director del Programa Política y Gestión Universitaria de CINDA. Estudio realizado con la colaboración de Daniel Uribe J. y Soledad González V.

suman a lo anterior cinco instituciones de estudios superiores de las fuerzas armadas. Estas instituciones tienen un total de 532 sedes lo que cubre prácticamente todas las ciudades del país. La oferta educativa es de 2.485 carreras universitarias, la matrícula en el 2005 era de 581 mil estudiantes que implican un cobertura del 33% de la cohorte etaria correspondiente.

1.2. ANTECEDENTES REFERENCIALES

En Chile, el proceso de crecimiento de la matrícula ha implicado un cambio en la población estudiantil que ingresa al sistema, que si bien es todavía una minoría en comparación con la cohorte etaria correspondiente, ha dejado de constituir un grupo de elite y ha pasado a representar al alumnado "normal" que termina su enseñanza media.

Las instituciones de educación superior, en especial las más tradicionales, han hecho algunos esfuerzos por enfrentar esta situación. Sin embargo, muchas de ellas no parecen

haber tomado debida cuenta de la magnitud de este fenómeno y han continuado desarrollando las mismas prácticas docentes sin adaptaciones suficientes a la nueva población estudiantil que ya no constituye una elite. Esto es, una docencia de modalidad presencial, en que prevalece la acción de enseñanza, centrada en la clase expositiva y con profesores que no manejan suficientemente las herramientas pedagógicas actualizadas¹. Quizás esta sea una de las causas del alto número de repitientes y desertores que se produce en las múltiples carreras que se ofrecen en el sistema.

Como es sabido, la repitencia y deserción tienen implicancias sociales en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias; implicancias emocionales por la disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus logros²; y también importantes consecuencias económicas tanto para las personas como para el sistema en su conjunto. Adicionalmente, quienes no concluyen sus estudios se encuentran con una situación de empleo desfavorable respecto a quienes terminan. Algunos estudios estiman una diferencia de más de un 45% de los salarios a favor de quienes terminan sus estudios universitarios respecto de quienes no lo hacen.

Una de las grandes dificultades para implementar estudios de repitencia y deserción en la educación superior en el país es la ausencia de datos y la calidad de los mismos. De hecho, la única manera de obtener resultados

¹Esta situación está asociada a las dificultades de perfeccionar pedagógicamente a los profesores de bido al incremento en la cantidad de docentes en el nivel terciario que pasaron de unos 25 mil a mas de 700 mil a fines del siglo pasado. Ver Luis Yarzabal, La educación Superior en América Latina Realidad y Perspectivas. En *Revista de la Educación Superior*, Santiago Programa MECESUP/MI-NEDUC, 2000. Página 46. ²Ver Magendzo, Salomón; González, Luis Eduardo: Salud Mental de los Jóvenes Egresados Hace

Tres Años de la Educación Media. En *Revista de Estudios de la Juventud*, Madrid, España, junio de 1988.

confiables en esta materia es a través de seguimiento de cohortes de ingreso hasta que el estudiante con mayor rezago se haya titulado Sin embargo, este procedimiento resulta demasiado complejo de aplicar en carreras con currículo flexible y con aprobación independiente por asignatura. A lo anterior se suma la situación de la diversidad de entradas debido a la incorporación de estudiantes a cursos superiores, a programas compartidos, a ciclos básicos y a bachilleratos, situación que se ha incrementado en años recientes. Hacer este mismo trabajo a nivel de sistema es en la actualidad imposible tanto por la complejidad misma de los cálculos como porque no se dispone de los datos mínimos requeridos (estadísticas sobre tasas de transición, retención y abandono).

Aun así, a pesar de establecerse requerimientos relativamente simples, no siempre fue posible disponer de toda la información necesaria, lo cual implicó hacer las adaptaciones correspondientes.

Al hacer una revisión de la bibliografía existente en el país se detectó que prácticamente no hay estudios globales anteriores, salvo uno realizado por los mismos autores del presente trabajo³. No obstante lo anterior, ciertas instituciones han realizado investigaciones internas, algunas con seguimiento longitudinales de cohortes, pero cuyos datos son estrictamente reservados, dada la competitividad que existe actualmente entre las universidades del sistema de educación superior chileno.

II. RESULTADOS

2.1. DIMENSIONAMIENTO DE LA REPITENCIA Y LA DESERCIÓN

2.1.1. Estimación de la deserción global

a) Nivel de instrucción terciaria de la población

Un primer dato interesante es el nivel de instrucción terciaria de la población. El cuadro 1 muestra que en Chile, un 77,4% de la población entre 25 y 34 años de edad no tiene estudios terciarios, incluyendo los de carácter no universitario. Las diferencias de género son mayores cuando se trata de personas con educación universitaria completa: mientras un 9,6% de los hombres entre 25 y 64 años la tienen, esta cifra se reduce a un 7,3% en las mujeres.

González Luis Eduardo, Uribe Daniel. Estimaciones sobre la Repitencia y la Deserción en la Educación Superior Chilena y Consideraciones sobre sus Implicaciones. En *Revista Calidad de la Educación Superior*, Santiago Consejo Superior de Educación. Diciembre de 2002.

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS O MÁS,
SEGÚN EL NIVEL DE INSTRUCCIÓN TERCIARIA POR SEXO

Sexo	Población total	% sin estudios universitarios	% con estudios universitarios completos	% con estudios universitarios más (1) terciarios (2) incompletos (menos de 17 o más años de escolaridad)
Hombres	3.422.842	76,1	10,8	9,6
Mujeres	3.703.931	78,5	10,6	7,3
Total	7.126.773	77,4	10,7	8,4

Fuente: Encuesta CASEN 2000, Ministerio de Planificación. Año del dato: 2000.

□.(1) Cálculos consideran población de 25-64 años de edad (ambos extremos inclusive).

□.(2) Considera hasta educación secundaria completa.

b) Estimación de la eficiencia de titulación global

Como se ha señalado anteriormente, para calcular en forma exacta la deserción idealmente debería disponerse de datos de cada cohorte de ingreso y conocer en detalle su trayectoria a lo largo de cada carrera. Este cálculo no es posible de obtener ni siquiera para las unidades académicas de cada universidad debido al currículo flexible, al ingreso de estudiantes que se incorporan a cursos superiores mediante traslados de carreras y convalidaciones de estudios y a la situación que se presenta cada vez con mayor frecuencia debido al ingreso en los primeros años a planes comunes. Más aún, hacer el

cálculo a nivel de sistema es inviable porque no se cuenta con las estadísticas básicas necesarias (datos sobre tasas de transición, retención y abandono).

Dado que no se dispone de la información necesaria para generar resultados precisos, se optó por desarrollar indicadores *proxies*. Dichos indicadores al menos permiten dar una idea general y, como se verá más adelante, los resultados no son contraintuitivos.

Para los fines señalados, se utilizó la “eficiencia de titulación” “E”. Utilizando el algoritmo común usado para los estudios nacionales.

Para hacer el cálculo se estimó la duración promedio de las carreras en cinco años para las universidades. Los resultados que fue posible obtener con la información disponible se muestran en el cuadro 2.

La fórmula es $E = T(t) / N(t-d)$

CUADRO 2. EFICIENCIA DE TITULACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

Instituciones	Año 1998	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Promedio del período
Universidades públicas	46,1%	48,3%	49,4%	50,3%	56,0%	50,0%
Universidades privadas	26,7%	32,2%	43,3%	42,5%	42,3%	37,4%
Eficiencia de titulación en universidades	39,1%	42,9%	48,9%	49,9%	50,7%	46,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de compendios estadísticos de MINEDUC.

El cuadro muestra que en las universidades chilenas se constata un alza en los niveles de eficiencia. En efecto, el indicador alcanzaba a solo 39,1%, en 1998 aumenta al 50,7% en el año 2002. Posibles explicaciones pueden guardar relación con un progresivo aumento de la selectividad en algunas instituciones privadas. Efectivamente, en el caso de las más selectivas, los puntajes de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) han tenido un alza importante. Asimismo, estas instituciones han ido paulatinamente aumentando sus cupos en carreras que tradicionalmente tienen baja deserción, tales como medicina, economía y pedagogía.

Al desagregar los índices por sexo, se tiene que las mujeres tendrían más alta retención que los hombres. Sin embargo aquí posiblemente aparece un efecto de composición. De hecho, el área de educación es una de las de mayor tamaño en Chile. A esto se suma el hecho que estas carreras presentan alta retención y que casi dos tercios de la matrícula del área es femenina. Asimismo, existe una importante presencia femenina en el área de la salud en carreras de apoyo a la medicina como enfermería, obstetricia y tecnología médica, donde más del 90% de los estudiantes son mujeres.

CUADRO 3. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERÍODO 1999-2002, SEGÚN SEXO

Sexo	Año 1998	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Promedio del período
Hombre	36,0%	39,8%	45,5%	47,5%	48,4%	43,4%
Mujer	42,6%	46,6%	52,7%	52,8%	53,1%	49,6%
Total	39,1%	42,9%	48,9%	49,9%	50,7%	46,3%

Fuente: Elaboración propia en base a cifras de MINEDUC.

123

c) Estimación de la deserción global por área del conocimiento

En primer lugar, el cuadro 4 muestra algunas variaciones que deben ser tomadas con precaución, como las áreas de educación y ciencias básicas. Esta última posiblemente presenta una fuerte fluctuación en 2002 por ser un área pequeña, siendo el indicador muy sensible a variaciones que en términos absolutos son pequeñas.

CUADRO 4. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERÍODO 1999-2002, SEGÚN ÁREA DEL CONOCIMIENTO

Área del conocimiento	Año 1998	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Promedio del período
Educación	69,2%	57,8%	95,0%	80,1%	62,3%	72,9%
Salud	72,5%	60,7%	60,3%	63,8%	55,4%	62,5%
Ciencias Sociales	42,0%	45,9%	55,6%	64,4%	65,2%	54,6%
Tecnología e Ingeniería	34,4%	45,4%	52,0%	60,8%	62,9%	51,1%
Administración y Comercio	44,3%	47,3%	58,2%	58,0%	45,3%	50,6%
Ciencias Básicas	30,2%	30,1%	30,9%	30,7%	79,0%	40,2%
Arte y Arquitectura	30,7%	32,8%	34,9%	41,2%	43,9%	36,7%
Agropecuaria	30,6%	36,5%	44,2%	32,8%	36,0%	36,0%
Humanidades	28,2%	37,7%	8,9%	16,4%	8,8%	20,0%
Derecho	15,0%	21,3%	24,2%	21,0%	25,9%	21,5%
Total	39,1%	42,9%	48,9%	49,9%	50,7%	46,3%

Fuente: Elaboración propia en base a cifras de MINEDUC.

Fijando la mirada más que nada en los promedios, se tiene que el área más “eficiente” en estos términos es la de educación (72,9%), seguida de salud con un 62,5%. Por el contrario, las áreas que presentarían una mayor deserción son humanidades y derecho, con tasas que bordean el 80% (20% y 21,5% de eficiencia).

Por cierto los resultados de estos cuadros no dan cuenta exacta de la deserción, pero al menos permiten darse cuenta de su magnitud. Para justificar su aproximación al monto real se podría señalar que para el cálculo se asume que los repitentes de años anteriores compensan a los rezagados de cada cohorte de ingreso, supuesto que muchas veces no es tan equívoco.

Nótese que se hizo el cálculo en base a la cantidad de titulados y no de egresados

para evitar las distorsiones que genera el conteo de los egresados en diferentes instituciones y porque en general hay mayor información sobre los titulados.

2.1.2. Estimación de la deserción específica por carreras: Derecho, Ingeniería y Medicina

Se ha considerado tomar tres carreras: Derecho, Ingeniería Civil en Obras Civiles⁵ y Medicina. El criterio para ello es tener una representación para diferentes áreas del conocimiento. Además, son carreras de relevancia significativa, con alta demanda.

Para las ingenierías se optó por la especialidad de Obras Civiles por ser la más común. En el caso de carreras que tenían planes comunes en los primeros años, lo que ocurre particularmente en el caso de las ingenierías civiles, se hizo una estimación de la matrícula nueva en la especialidad seleccionada (obras civiles) de acuerdo a antecedentes históricos u opiniones de expertos.

a) Estimación basada en estadísticas nacionales

La deserción se estimó utilizando la eficiencia de titulación con la fórmula común estadística para los estudios nacionales⁶. Para ello se usó la misma fórmula anterior del cociente entre los titulados en el año "t" y la matrícula nueva de acuerdo a la duración promedio estipulada en los planes de estudio de cada una de las carreras seleccionadas.

Asimismo, para disminuir el posible efecto de las desviaciones anuales debido a condiciones particulares, se consideró el promedio de los últimos cinco años, lo que se muestra en el cuadro 5. En efecto, si se analiza la carrera de Medicina, se tienen fluctuaciones que van desde 70,9% hasta 117,6%. Ello justifica el uso del promedio como una medida más estable en el tiempo, anulándose los efectos coyunturales, y por consiguiente, dando una mayor confiabilidad al indicador.

⁵ En Chile la denominación de civil corresponde a las denominadas ingenierías largas en sus diferentes especialidades (5 a 6 años de duración), en comparación con otras como Ingeniería de ejecución también en sus distintas especialidades que son carreras de menor duración (cuatro años). En este caso se está tomando las carreras largas en la especialidad de Ingeniería en Obras Civiles o Ingeniería Civil en Construcción. ⁶ $E = T(t) / N_{(t-d)}$. En donde:

"T" corresponde a los titulados en el año (t)

"d" es la duración promedio de las carreras en años según planes de estudio

"N"_(t-d) es la matrícula nueva en primer año para año correspondiente de acuerdo a la duración de la carrera

CUADRO 5. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERÍODO 1999-2002 PARA CARRERAS ESPECÍFICAS

Carrera	Año 1998	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Promedio anual del período 1998-2002
Derecho	14,3%	20,2%	23,4%	18,4%	18,4%	20,9%
Ingeniería en Obras Civiles	28,5%	32,7%	32,5%	40,0%	40,0%	34,4%
Medicina	117,6%	102,1%	70,9%	88,1%	88,1%	96,0%
Total	39,1%	42,9%	48,9%	49,9%	50,7%	46,3%

Fuente: Elaboración propia en base a compendios MINEDUC.

Estimación basado en seguimiento de cohortes de ingreso

Para realizar este cálculo se tomaron los datos de cuatro universidades. Dos instituciones públicas. Como se ha señalado anteriormente, los nombres de estas instituciones se mantienen en reserva para resguardar la confidencialidad de los datos.

Las universidades seleccionadas se caracterizan por:

- . • Ser representativas a nivel nacional
- . • Tener las carreras específicas señaladas
- . • Tener un tamaño manejable.
- . • Estar interesadas en participar en el estudio y dispuestas a entregar toda la información.
- . • Disponer de bases de datos completos y confiables

Para hacer el cálculo en cada institución se tomó para cada carrera la cohorte que ingresó tres años antes que el período normal de duración de la carrera. Para la carrera de Derecho, que dura cinco, años se tomó la cohorte que ingresó hace ocho años; para Ingeniería en Obras Civiles, que tiene una duración de seis años, se tomó la cohorte que ingresó hace nueve años. Para Medicina, que tiene una duración de siete años, se tomó la cohorte que ingresó hace 10 años.

Luego se estableció para dichas cohortes la cantidad de estudiantes que se titularon en el año (t), que corresponde al período normal de duración de la carrera (d), la cantidad que se titularon un año más tarde (t+1), dos años más tarde (t+2) y tres años después (t+3) respectivamente y aquellos que aún no se titulan y aún siguen estudiando. Los estudiantes de la cohorte de ingreso que no están en ninguna de las categorías anteriores corresponden a los desertores. Las cifras se analizaron diferenciadas por sexo.

Sumando todos los datos recogidos para las tres carreras en las cuatro instituciones consideradas se construyó el cuadro 6 cuyos resultados se expresan en cifras porcentuales.

CUADRO 6. TASA DE TITULACIÓN ESPECÍFICA POR CARRERAS, SEGÚN SEXO

CARRERA/ABCDEF G SEXO Número de % de % de % de % de % de estu-% de estudiantes
titulados titulados titulados titulados diantes desertores
de la en el año en el año en el año en el año que aún G=A Cohorte de "t" "t+1" "t+2" "t+3"

perma-(B+C+ ingreso en (2000) (2001) (2002) (2003) necen en D+E+F)
 el año la carrera (t+3+d)

DERECHO
 Hombres 300 18%
 Mujeres 244 21%
 Total 544 19%

9% 8% 6% 9% 50% 11% 7% 4% 10% 46% 10% 8% 5% 10% 48%

MEDICINA
 Hombres 121 55%
 Mujeres 91 47%
 Total 212 52%

29% 6% 3% 2% 5% 29% 9% 3% 0% 12% 29% 7% 3% 1% 8%

ING. CIVIL
 Hombres 475 16%
 Mujeres 83 13%
 Total 558 15%

33% 11% 6% 19% 17% 37% 11% 4% 16% 19% 33% 11% 5% 18% 17%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos entregados por las universidades participantes en el estudio.

El porcentaje de deserción específica que entrega el cuadro se puede perfeccionar asumiendo que la mitad de los estudiantes que aún permanecen estudiando finalmente termina su carrera. Considerando las columnas de cuadro 6 la deserción ajustada sería

$$\text{Deserción} = G + 0,5 F$$

De esta manera se puede construir el cuadro 7 con la deserción específica
 CUADRO 7. TASA DE DESERCIÓN ESPECÍFICA (AJUSTADA) POR
 CARRERAS SEGÚN SEXO

Carrera/ Sexo	% Desertores (G + 0,5 F)
DERECHO	
Hombres	55
Mujeres	51
Total	53
MEDICINA	
Hombres	6
Mujeres	12
Total	8

INGENIERÍA EN OBRAS CIVILES

Hombres	26
Mujeres	27
Total	26

Fuente: Cuadro anterior.

El cuadro muestra que la tasa de deserción más alta para las universidades en estudio corresponde a la carrera de Derecho donde alcanza casi a la mitad de los ingresados, le sigue Ingeniería donde una cuarta parte de los estudiantes deserta y es bastante menor en Medicina donde los desertores no alcanzan a ser a uno de cada diez estudiantes

Se observa además que las mujeres desertan más que los hombres en Medicina e Ingeniería pero menos en la carrera de Derecho.

c) Comparación entre estimaciones de estadísticas nacionales y seguimiento de cohortes

Para efectos de análisis es interesante hacer la comparación de la eficiencia específica de titulación para las carreras seleccionadas, estimada en base a las estadísticas nacionales y de acuerdo a los cálculos realizados para la deserción real. Para hacer comprable ambos datos es necesario estimar el índice de eficiencia de titulación real en tanto por uno, mediante el siguiente algoritmo.

$$\text{Eficiencia de titulación real} = 1 - (\% \text{ Deserción corregida} / 100)$$

Con estos antecedentes se construye el cuadro 8.

CUADRO 8. COMPARACIÓN ENTRE LA ESTIMACIÓN DE LA EFICIENCIA DE TITULACIÓN ESTIMADA Y LA CALCULADA EN INSTITUCIONES EJEMPLIFICADORAS

Carrera	Eficiencia de titulación específica basada en el promedio anual en los últimos 5 años basado en estadísticas nacionales	Eficiencia de titulación basado en datos reales de cuatro instituciones ejemplificadoras
Derecho	21%	47%
Ingeniería en Obras Civiles	34%	74%
Medicina	96%	92%

Fuente: Cuadros anteriores.

Es interesante destacar que los resultados obtenidos mediante el análisis de los datos

reales por carrera para las universidades en estudio son considerablemente mejores que aquellos que resultan del análisis de los datos agregados a nivel nacional. No obstante el promedio total para las tres carreras en estudio sobre una población muestral de 1.314 estudiantes presente solo una diferencia del 6%.

Una posible explicación de esta diferencia es que las universidades seleccionadas para el estudio se encuentran entre las instituciones que reclutan a los mejores estudiantes del país, por lo cual podría esperarse mejores resultados en su rendimiento académico. Esta situación es particularmente importante en la carrera de ingeniería donde además una de las instituciones que aporta más estudiantes para la muestra ha instaurado un proceso de reforzamiento especial para evitar la deserción.

Adicionalmente, se debe considerar que el indicador construido a partir de estadísticas nacionales se asemeja más a una tasa de éxito oportuno, aquel que resulta de datos de cohortes es, en rigor, una tasa de éxito total. Mientras en el primer caso, la variable “retraso” no incide en los cálculos, en el otro sí lo hace.

2.1.3. Estimación de la repitencia en carreras específicas: Derecho, Ingeniería y Medicina

El cuadro 6 muestra que solo un 22% de los estudiantes de las carreras en estudio se titula dentro del plazo establecido en los planes y programas de estudio, lo cual indica que el atraso en titularse es considerable. En parte eso es atribuible a los requerimientos de titulación y en parte a la repitencia. Si se considera que otro 23% se titula con solo un año de atraso, y el 27% deserta se puede inferir que al menos un 28%, es decir casi un tercio de los estudiantes en las carreras estudiadas aparece con una situación importante de repitencia durante su carrera.

Por otra parte, el cuadro 7 muestra que el mayor atraso en titularse, se produce en la carrera de Ingeniería lo cual estaría indicando que la repitencia es mayor mientras que en Medicina es bastante bajo. Las cifras indican que, salvo en el caso de Medicina, solo uno de cada cinco estudiantes se gradúa en el tiempo normal estipulado para su carrera.

Estos resultados coinciden con las opiniones de las autoridades universitarias que señalan que las carreras de arquitectura e ingeniería son las que representan mayores tasas de repetición. Ellos indican además que esta situación se da principalmente en los primeros años en relación a los cursos de ciencias básicas.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LOS FACTORES RELEVANTES E IMPLICANCIAS DE LA REPITENCIA Y DESERCIÓN

Junto con hacer un análisis cuantitativo de la repitencia y deserción se complementó el estudio con un análisis cualitativo mediante entrevistas a cinco autoridades universitarias y a un seguimiento a once desertores. Como se ha dicho, no se trata de una muestra representativa, pero sí indicativa basada en la posibilidad de acceder a datos y a factibilidad de localizar a los desertores.

Las autoridades entrevistadas corresponden a personalidades de dilatada trayectoria universitaria. Entre ellos dos vicerrectores, dos directores de docencia (o su equivalente) y un decano, que anteriormente fue también vicerrector.

Los desertores entrevistados corresponden a cuatro estudiantes de Derecho, cuatro de Ingeniería y tres de Medicina. Dos tercios de ellos son varones.

El 73% no tenía otros estudios postsecundarios previos y el 64% había rendido las pruebas nacionales de ingreso a la universidad una sola vez.

Tres de cada cuatro señalaba tener relaciones familiares cercanas y el 100% de sus padres tenía interés en que prosiguieran estudiando.

Dos tercios provienen de establecimientos secundarios pagados, lo que indica que pertenecen a un nivel socioeconómico medio alto o alto. Como se sabe, si bien la educación secundaria pagada solo representa el 8% de la matrícula de dicho nivel en las universidades, este sector está sobrerrepresentado –particularmente en las instituciones más grandes y prestigiosas como las consideradas para este estudio– por ser justamente las que disponen de más datos.

Salvo en un caso sus padres tenían estudios secundarios completos, sin embargo, solo ocho de los veintidós apoderados eran profesionales lo que da cuenta del reciente crecimiento del sistema de educación superior en su conjunto y es coincidente con los datos nacionales de primera generación en la universidad.

En cuanto a su actividad actual la gran mayoría de los casos (91%) respondió estar estudiando a pesar de haber desertado. De este porcentaje un 17% se encontraba realizando dos actividades (estudiando y trabajando) y gran parte de ellos (73%) se encontraba solo estudiando. Tan solo un caso afirmó, abandonar el sistema terciario por completo y encontrarse solo trabajando.

2.2.1. Factores relevantes en la deserción

a) Factores que inciden en la deserción según los desertores

Al realizar un análisis de las razones que tuvieron los estudiantes para desertar del sistema universitario, se puede señalar que son múltiples y se ven entrelazadas unas con otras. En primer lugar, se detectó un factor motivacional importante, las alumnas y alumnos entrevistados señalaron que las carreras no estaban acorde a lo que ellos deseaban realizar y por tanto sus expectativas se veían opacadas.

Dicho fenómeno se observó en las tres carreras analizadas, tanto en Derecho, Medicina e Ingeniería. Las causas pueden ser diversas, sin embargo es importante dar cuenta que estas tres carreras son altamente exigentes, razón que puede llevar a los estudiantes a desmotivarse.

“Entré a bachillerato, ya que no sabía qué estudiar, después de terminar bachillerato tomé la opción de Derecho, me gustó el primer y segundo año, pero en tercero la carrera se tornó muy monótona, me angustiaba y decidí hacer lo que siempre me había tincado, y al parecer no me equivoqué porque realmente me gusta lo que estoy estudiando ahora” (hombre, 9, carrera Derecho).

“Me faltó motivación y no estaba seguro de lo que quería” (hombre, 10, Ingeniería).

“Opté por la vida religiosa, mis papás me dejaron ver otra opción antes de meterme a ser cura” (hombre, 8, carrera Ingeniería).

Sumado a esto se comprobó que los efectos de estar estudiando una carrera que no motiva son bastante negativos para los jóvenes y pueden generar problemas en la salud mental como lo plantean dos estudiantes.

“Estudiar lo que no me gustaba me generó una gran depresión, no me motivaba asistir a clases, hasta que logré, con la ayuda de un psicólogo y mi familia, definir lo que quería para mi futuro” (mujer, 1, carrera Medicina).

“No me sentía motivada a pesar de llevar tres años en la carrera y además empezaron algunos problemas de salud” (mujer, 2, carrera Derecho).

El segundo factor para desertar de la educación superior detectado fue el problema del rendimiento y problemas de aprendizaje al interior de la carrera, como plantean dos estudiantes de Ingeniería de distintas universidades.

“El motivo por el cual deserté de la carrera y la universidad fue principalmente mi rendimiento académico ya que me exigían un promedio superior a 4,5 no pudiendo cumplir con los estándares exigidos por la universidad y al no cumplir con dichos requerimientos la universidad tiene libre acción de desvincularme de la carrera” (hombre, 5, carrera Ingeniería).

“Nunca logré rendir lo necesario, lo que me pedían” (hombre, 11, Ingeniería).

El tercer motivo para desertar de la carrera fue el sentimiento de desigualdad frente a los compañeros de carrera, en este sentido el tipo de establecimiento educacional se transformó en un importante factor como señala una estudiante.

“Por el hecho de haber salido de la enseñanza municipal, la base me influyó en el desarrollo de la carrera. Otro factor que influyó según mi punto de vista es que mis compañeros en su mayoría venían de familias (padres) con título universitario” (mujer, 6, carrera Medicina).

El fenómeno recién descrito se puede asociar a la teoría de Bourdieu y Passeron que evidencia las diferencias sociales en el acceso a la educación en una sociedad capitalista. A partir de esto, las percepciones de los individuos sobre el futuro estudiantil son modificadas por un desigual acceso a la cultura *“la vivencia del futuro escolar no puede ser la misma para el hijo de un alto directivo quien gozando de más de una posibilidad entre dos de ir a la facultad, se encuentra con que en su entorno social e incluso en su familia, los estudios superiores son una meta normal y obligada, que para el hijo de un obrero, el que con menos de dos posibilidades entre ciento de llegar a la universidad, no conoce a los estudios ni a los estudiantes sino a través de otras personas y por medios indirectos”*⁷.

P. Bourdieu, J.C. Passeron, Los estudiantes y la cultura, nueva colección Labor, editada por Les Editions Minuit, París, 1967, p. 4.

Otra de las razones que se pueden señalar corresponde a que las familias de los jóvenes, muchas veces, ponen sus aspiraciones en ellos, por lo tanto los estimulan a estudiar carreras que los jóvenes no desean. Esto incide en que los estudiantes se sientan desmotivados ya que son carreras que no responden a sus expectativas, como lo expresa un estudiante.

“En realidad entré a Derecho por una “sugerencia” familiar y por mi propia ceguera de no saber para dónde ir. La verdad es que Derecho es una carrera árida y poco humana” (hombre, 7, carrera Derecho).

Es fundamental tener en consideración que la familia como grupo social posee innumerables roles, que influyen en la formación y desarrollo de la personalidad de los jóvenes. Las relaciones que se establecen entre el grupo, los roles, las funciones, las interacciones y las dinámicas, son elementos determinantes en la conformación de un orden social. Es por ello que el rol de los padres en los procesos de decisiones de los estudiantes puede ser fundamental si se trabaja de acuerdo a las expectativas de los jóvenes, sin embargo puede incidir de manera negativa, como se señaló en el caso anterior, si no se consideran las motivaciones y aspiraciones propias de los jóvenes.

Finalmente solo uno de los casos consideraba que estudiar no lo beneficiaba en la actualidad y sentía la necesidad de realizar otras actividades.

“Sentía que pasaba el tiempo y los años, además necesitaba hacer otras cosas, como trabajar” (hombre, 4, carrera Derecho).

b) Factores de la deserción en opinión de las autoridades universitarias

La causa más considerada por las autoridades es la falta de preparación con la cual llegan los estudiantes a la universidad la que se expresa no solo en la debilidad de los conocimientos básicos, sino en la carencia de una preparación para el aprendizaje y la reflexión autónoma que debe tener el estudiante para lograr competencias de desempeño profesional y no solo una repetición memorística de las materias.

Específicamente señalan las autoridades académicas

“Una de las causas más significativas es la mala preparación de los estudiantes en cuanto a la capacidad del autoestudio, el aprendizaje insuficiente de conocimientos básicos elementales para el estudio de ciencias, además se han acostumbrado a un aprendizaje memorístico y no se ha desarrollado capacidades de reflexión crítica, análisis, síntesis ni selección de ideas fundamentales. Tampoco tienen capacidades para asumir estrategias de aprendizaje aprobadas a su propio estilo para aprender”.

“Deficiente base de la enseñanza media tanto en matemáticas, pero fundamentalmente por la falta de hábitos de estudio que no les permite abordar en forma eficiente la vida universitaria”.

En el ámbito del desempeño académico, la deserción se da en áreas más débiles, respecto de lo aprendido en la enseñanza media, especialmente matemáticas, física; también aspectos personales del estudiante como baja autocrítica y técnicas de estudio.

...“las propias características que posee el alumno”.

También se indican problemas vocacionales. Al respecto cabe señalar que la postulación a las universidades del Consejo de Rectores se hace centralizada mediante la prueba nacional (PSU) en la cual los estudiantes de mejores puntajes quedan en las carreras seleccionadas en primera instancia, en cambio los de menos puntajes solo acceden a terceras, cuartas... hasta novena opción de acuerdo a sus resultados.

Al respecto las autoridades académicas señalan:

“La carrera no responde a los intereses individuales. Problemas vocacionales. Problemas económicos. Traslado de las carreras a planes más rígidos. Impedimentos para cambiarse de carrera. Negativas a renovar créditos”.

“Bajos puntajes de ingreso a las carreras”.

“Ingreso a programas que no son de interés del estudiante, ingresan a la universidad para no ‘perderse un año’. Además, muchas veces ingresan a las universidades del Consejo de Rectores con la finalidad de acceder a financiamiento público”.

Los docentes también perciben como una causa importante de la deserción la dificultad de adaptación al medio universitario con nuevas exigencias y con condiciones diferentes a la educación secundaria. Textualmente indican:

“En general, la repitencia se debe a diferentes factores, sean estos de ingreso, procesos y resultados. En aquellos de ingreso existen variables variadas a la adaptación del alumno al medio, en aspectos de formación previa como de autonomía en su accionar institucional”.

“Las causas de la deserción son variadas, ...de adaptación al medio”.

También influyen en la deserción, según los académicos, el hecho que

los profesores no están suficientemente preparados para enfrentar la actual población estudiantil

“Enseñanza de los profesores que imparten docencia escasamente contextualizada y con metodologías antiguas, no consideran la heterogeneidad estudiantil actual”.

Adicionalmente se señalan otros factores principalmente económicos y familiares

2.2.2. Descripción de las implicancias de la repitencia y la deserción

a) Implicancias de la deserción expresadas por los desertores

Según los análisis se observó que el fenómeno de la deserción trae enormes implicancias negativas para los estudiantes en el primer momento en que desertan de las carreras, ya que incide de manera importante en su salud psíquica.

“La carrera me produjo un estrés demasiado grande y esa fue una de las razones por las cuales me llevaron a tomar la decisión de abandonar la carrera” (mujer, 2, carrera Derecho).

“El haber desertado de Medicina me afectó en la parte psíquica, estuve con depresión, y como consecuencia estuve con licencia y terapia” (mujer, 6, carrera Medicina).

A pesar de dicho fenómeno, se puede establecer que después del proceso de deserción los jóvenes en su gran mayoría se sentían satisfechos, ya que se encontraban en la actualidad estudiando algo que les motivaba y, por tanto, sus expectativas y motivaciones se estaban cumpliendo. Es importante considerar que los jóvenes que se consideraban satisfechos de haber desertado, se encontraban todos estudiando.

“Sigo estudiando como antes (mucho estudio y exigencia). Esto me genera estabilidad y tranquilidad emocional y mayor motivación a mis aspiraciones. Mejora la autoestima no el hecho de desertar sino que de hacer algo que te mantiene feliz y estable en un lugar que te acomoda” (mujer, 3, carrera Medicina).

“Me favoreció mi esquema mental y opté finalmente por lo que quería” (hombre, 8, carrera Ingeniería).

“Me ha cambiado el sistema de vida con respecto a los horarios y además a las exigencias impuestas por la nueva universidad” (hombre, 5, Ingeniería).

“O sea, claramente Periodismo no me dará cosas que quizás aspire algunas vez, aunque no fueron muchas, pero disfruto con lo que estoy haciendo ahora y eso es lo más importante”. “Tengo mucha confianza, me creo

el cuento y eso es importante” (hombre, 9, carrera Derecho).

Uno de los casos señaló que la deserción a futuro le traerá implicancias laborales, sin embargo es fundamental destacar que este caso corresponde a un joven que en la actualidad no se encuentra estudiando. Por tanto, es muy clara la relación entre el logro educacional y las posibilidades laborales, en la medida que el mercado como se sostiene en la actualidad demanda una mayor mano de obra calificada.

“Solo implicancias laborales ya que es más difícil insertarse en el mundo laboral sin un respaldo de una carrera profesional o técnica” (hombre, 4, carrera Derecho).

Solo uno de los estudiantes entrevistados afirmó que la deserción no le produjo ningún cambio.

“No lo sé, creo que no me ha afectado en nada” (hombre, 11, Ingeniería).

En relación a los modos que afecta la deserción en la vida de los jóvenes se puede señalar que el proceso de tomar la decisión para abandonar una carrera resulta ser muy conflictivo para los estudiantes. Este fenómeno puede incidir de manera importante en la salud psíquica y mental de los jóvenes. Por tanto, es fundamental que durante la toma de decisión exista un respaldo familiar con el fin de que los estudiantes se sientan seguros y no tengan problemas en referencia a su autopercepción, su confianza y sus aspiraciones a futuro.

Sumado a este fenómeno es fundamental destacar que luego de abandonar la carrera y trasladarse, los sujetos manifestaron sentirse mayormente motivados, cumpliendo de manera importante con sus expectativas. Lo que incidiría directamente en una mayor estabilidad y seguridad.

Por lo tanto, en general, el fenómeno de la deserción de una carrera fue observado de manera positiva en la medida que se estudiase otra carrera que cumpliera con los requerimientos de las aspiraciones de los jóvenes. Sin embargo, para el caso de los jóvenes que desertaron y no continuaron sus estudios, la deserción traerá enormes implicancias económicas, laborales, familiares y sociales.

b) Implicancias de la deserción expresadas por autoridades académicas

Las autoridades académicas entrevistadas se refirieron a las implicancias institucionales que tenía la repitencia y la deserción.

El impacto institucional de la repitencia y la deserción señalado más recurrentemente por las autoridades universitarias es el de los costos. Debe recordarse que en Chile todos los estudiantes pagan sus estudios ya sea en forma directa o con crédito, de modo que la pérdida de estudiantes afecta el presupuesto universitario. Al respecto comentaron:

“Alto costo de docencia por los cursos que se debe hacer a los repitientes”.

“Esto tiene implicancias directas en la pérdida de alumnos y tiene un impacto económico importante”.

“Otro aspecto en la pérdida del número de estudiantes en la base de la escuela”.

“Un alto porcentaje de estudiantes abandonan las carreras o migran a otras”.

La pérdida de estudiantes no solo implica menores ingresos, también está asociada a un problema de eficiencia y de cumplimiento de los planes establecidos, así como de la imagen de la universidad en el medio académico. En relación a ello las autoridades universitarias encuestadas señalan:

“Problemas de imagen (del exterior) de la universidad” y en las evaluaciones de la eficacia y eficiencia de la institución.

Afecta a los indicadores del Plan Estratégico Institucional y de la Facultad. Situación socioeconómica. Falta de apoyo en becas.

“Sin duda que las implicancias para la institución de la repitencia y la deserción constituyen un factor preocupante debido a labores de formación socioeducativa que realiza como institución pública, y donde se disponen variados servicios al alumno que se traducen en pérdidas de oportunidades de aprendizaje frente a su labor formativa y una escasa o nula “rentabilidad social” en su contexto profesional”.

Pérdida de estudiantes que luego de la madurez que lograron alcanzar se van a otra universidad, pues el reglamento interno no permite postular al mismo programa.

“No solo significa disminución del rendimiento académico de la universidad y un incremento innecesario del número de alumnos, sino incide en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje”.

1.3. ESTIMACIÓN DE LOS COSTOS DE LA DESERCIÓN

La debilidad de los datos hace muy difícil el cálculo de los costos de deserción. Sin

embargo, se hicieron algunas estimaciones gruesas en relación a los costos directos, utilizando el algoritmo común para los estudios nacionales.

Para calcular el promedio anual de los costos directos por estudiante, se utilizó el modelo establecido para los estudios nacionales. Para ello se consideraron dos situaciones diferentes:

- Para las instituciones públicas (universidades del Consejo de Rectores), en el caso chileno, como ya se ha dicho, todos los estudiantes deben asumir el costo de sus estudios; ya sea por sí mismos o por crédito estatal o beca. En este caso se asumió que el costo por alumno es equivalente al valor del arancel.
- Para las universidades privadas se asumió que el costo anual promedio por estudiante "CPAP" era igual a lo que los alumnos cancelan anualmente.

El gasto adicional por repitencia solo es posible estimarlo si se conoce el atraso promedio para titularse para las carreras para lo cual se hace el producto del número de años adicionales por el costo promedio anual. Los resultados se muestran en el cuadro 9.

CUADRO 9. ESTIMACIÓN DEL COSTO DIRECTO ANUAL DE LA DESERCIÓN

Tipo de institución	Eficiencia de titulación (promedio 1998-2002)	Arancel promedio 2002(1)	Matrícula nueva (t-d; 1998)	Gasto por abandono (MM\$) (1)	Gasto por abandono (MMUS\$)
Universidades públicas	0,50	1.403.831	46.005	32.292	53,8
Universidades privadas	0,37	1.725.109	24.670	26.812	44,7
Total universidades	0,46	1.512.883	70.675	57.738	96,2

(1) Totales pueden no sumar, debido a descomposición.

De acuerdo a las cifras, el gasto por abandono es equivalente al 26% del gasto público en educación universitaria, mientras que representa el 10,2% del gasto total (público y privado) en el sector universitario⁸.

⁸ De acuerdo a datos de CENDA (2001), el gasto público en las universidades era de 221,5 mil millones de pesos en 2000, mientras que el gasto total ascendía a 562,6 mil millones (público más privado).

III. PROPUESTAS DE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA DISMINUIR LA DESERCIÓN

3.1. PROPUESTAS A NIVEL DE SISTEMA NACIONAL

Para enfrentar las situaciones descritas se han establecido en el país algunas estrategias. A nivel del sistema: Promover una mejor articulación entre la educación media y superior. Modular los currículos. Favorecer la creación de salidas intermedias y considerar la articulación entre

instituciones de educación superior para facilitar la movilidad y la continuidad de los estudios. Promover la creación de carreras cortas.

Asimismo, se ha propuesto establecer subsidios, becas y créditos para estudiantes de los estratos de menores ingresos, con el fin de disminuir su impacto en la deserción. Establecer fondos concursables para realizar investigaciones y proyectos de innovación, que contribuyan a disminuir la repitencia y la deserción en la educación superior.

3.2. PROPUESTAS A NIVEL INSTITUCIONAL

En todas las universidades existe preocupación por el tema de la repitencia y la deserción y recientemente se han incorporado medidas concretas para disminuirlas.

En términos pedagógicos se ha propuesto perfeccionar los procesos de orientación vocacional y admisión de nuevos estudiantes. Simplificar los procesos de titulación e incorporarlos dentro de los períodos regulares estipulados en los planes de estudio. Fomentar la flexibilización de los currículos. Promover la definición de perfiles basados en competencias y certificar competencias de modo de validar los aprendizajes logrados en las etapas intermedias de cada carrera. Propiciar el perfeccionamiento pedagógico de los docentes universitarios y el uso de nuevas tecnologías que faciliten el aprendizaje. Promover la creación de estudios propedéuticos y cursos remediales y de nivelación para disminuir la heterogeneidad de los estudiantes que ingresan a la universidad. Fomentar la creación de tutorías y sistemas de seguimiento a los estudiantes. Mejorar los sistemas internos de información sobre los resultados académicos. Impulsar el desarrollo de experiencia innovadoras, en especial aquellas que hayan demostrado su efectividad en otras instituciones. Propiciar el mejoramiento continuo. Fortalecer la capacidad de autorregulación, la acreditación de carreras y del uso responsable de la autonomía de modo de asegurar la calidad de la enseñanza.

Algunas autoridades universitarias se refieren a cambios en la estructura curricular. Entre otros se indican:

“Revisión de planes y programas, ya hay propuestas de modificaciones concretas”.

“Realización de cursos en paralelo a la programación de actividades curriculares”.

“Cambio curricular para permitir entregar algunas herramientas para enfrentar la universidad desarrollando competencias en áreas como: desarrollo del pensamiento”.

Los cambios curriculares también incorporan cursos talleres y procesos remediales para suplir las deficiencias y dar apoyo adicional a los estudiantes. Las autoridades entrevistadas señalan al respecto:

“Crear instancias de apoyo, a través de la nivelación de contenidos y apoyo en el mejoramiento de las estrategias de aprendizaje y aspectos afectivos motivacionales (autoconocimiento, autoestima)”.

“Cursos orientados al ingreso de su carrera, sean estos en aspectos específicos como de adaptación y de hábitos al contexto universitario.

“Desarrollo de asignaturas con formas alternativas de enseñanza, pertinencia en el desarrollo de contenidos y variadas formas de evaluación”.

“En las nuevas propuestas curriculares que incorpora el bachillerato, se incorporan procesos remediales para las ciencias básicas”.

“Programa remedial piloto voluntario, realizado en enero de 2005, para ingreso primer año, que consistió en un curso de competencias iniciales en matemáticas y un curso de técnicas y estrategias de aprendizaje”.

Asimismo, en una institución se ha iniciado un estudio de las características de los desertores para establecer adecuados programas remediales.

“A nivel general se ha creado una unidad denominada “Unidad de Apoyo al Aprendizaje” dependiente de la Dirección de Estudios de Pregrado, la que está trabajando con todas las escuelas para abordar los hábitos de estudios”.

“Se detecta en los estudiantes que entran en primer año disminución en áreas de: técnicas de estudio, autoestima, habilidades sociales y se realizan actividades remediales durante el año”.

“Taller de técnicas de estudios, que se realiza en el transcurso del año, cuyo responsable es la Unidad de Prevención y Desarrollo personal de la Dirección de Asuntos Estudiantiles”.

“Clases especiales en vacaciones de invierno”. “Iniciar contactos tempranos con el campo laboral”.

También se está trabajando en el perfeccionamiento de los profesores y en la incorporación de nuevas metodologías docentes

“Talleres de nuevas tendencias curriculares y nueva realidad sociocultural de los estudiantes para reflexión conjunta de los profesores y que las consideren en su proceso de enseñanza”.

“Fortalecer roles de las tutorías y jefaturas de carreras a nivel de los primeros años”.

“Incorporación en la docencia de profesionales que trabajan en empresas, instituciones, servicios públicos en calidad de colaboradores”.

“Se está trabajando, para la incorporación de nuevas metodologías con los profesores de matemáticas”.

Adicionalmente se han modernizado instalaciones y se ha incorporado el uso de nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza aprendizaje. Sobre el particular los académicos señalan:

“Modernización y actualización de laboratorios de computación para estudiantes”.

“Implementación de salas de clases con equipamiento para aplicar tecnologías en nuevos métodos y estrategias de trabajo”.

“Mejoramiento, renovación y construcción de infraestructura para espacios de docencia (salas de clases, laboratorios) apropiados a nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje”.

“Modernización y automatización de la Biblioteca Central”.

“Apoyar la docencia con el uso de las TICs”.

IV. COMENTARIO FINAL

La deserción del sistema universitario hace referencia a una realidad que está definida por el hecho de que un individuo en edad de proseguir estudios y que frecuentaba un establecimiento de enseñanza, interrumpa sus estudios bajo causas que no son enfermedad ni muerte.

Por lo tanto, se entenderá el fenómeno como un proceso psicosocial y como tal, complejo. En él se conjugan aspectos estructurales, sociales, comunitarios, familiares y emocionales para los estudiantes.

En cuanto a lo socioeconómico, tienen relación con la estructura económico-social y con la ideología que sustenta el Estado y con la calidad de la vida de las personas y de la sociedad. En este sentido, se debe entender el fenómeno de la deserción como un hecho social, comprendiéndolo desde una perspectiva holística y dialéctica (tomando en cuenta que los hechos sociales están conectados e interactúan unos con otros, son parte y forman un todo complejo y son resultado de un devenir histórico).

Los resultados muestran que la deserción es un problema relevante por su magnitud,

tanto a nivel de sistema como de las instituciones, ya que afecta a la mitad de los estudiantes (ver cuadros 7 y 8).

En cuanto a su impacto en los estudiantes y sus familias tiene implicancias negativas, sobre todo en los sectores de menores ingresos, ya que afectan a todo el grupo familiar, que usualmente hace ingentes esfuerzos por financiar los estudios de algunos de los hijos. Los jóvenes de estos sectores al abandonar sus estudios ven tronchadas sus aspiraciones de movilidad social lo cual genera sentimientos de fracaso e incluso tiene repercusiones emocionales.

Sin embargo, en los sectores de ingresos un poco más altos, como es el caso de varios de los desertores entrevistados que provienen de universidades grandes y prestigiosas, los resultados demuestran que se reinsertan en su mayoría en la educación superior, por lo cual puede considerarse como un proceso temporal para ese sector.

Tomando en cuenta el trabajo realizado con estudiantes desertores de la educación superior, específicamente de tres carreras, se identificaron algunas características generales de los jóvenes de la muestra según variables que podrían incidir en el fenómeno de la deserción. Sin embargo, es fundamental señalar que la presente muestra no es representativa, sino por el contrario se analizaron las subjetividades de los estudiantes que desertaron, de todas formas resulta primordial conocer algunas características de los estudiantes ya que pueden otorgar algunas luces sobre el fenómeno de la deserción.

En función del análisis realizado se puede señalar que las razones que llevan a los jóvenes a desertar de la educación son múltiples. Según las entrevistas realizadas, las principales razones corresponde a las

“El holismo significa para las ciencias sociales, el interés de los investigadores por comprender los hechos sociales, aunque particularizados, en el contexto de la totalidad social”. Carmen Luz Latorre, Salomón Magendzo, El proceso de deserción en la educación media y su significación psicosocial, editado por PIIE, Santiago, 1990, p. 8.

motivaciones y expectativas de los estudiantes. En este sentido, el promedio de semestres aprobados (3,5) indica que es durante los primeros años de la carrera que los alumnos desertan.

Por otro lado, se puede afirmar que otra de las razones que sostuvieron los estudiantes para desertar corresponde al rendimiento, siendo este en promedio de un 48%, razón por la cual los jóvenes pueden desmotivarse. En este sentido, el no sentirse con las capacidades intelectuales se transforma en un obstáculo para seguir estudiando.

Otra de las causas descritas por los jóvenes corresponde a las diferencias en el capital cultural de sus familias lo que incide directamente en las expectativas y aspiraciones que los estudiantes tienen con respecto a sus carreras. En tal sentido, a menor capital cultural los jóvenes se sienten en desventaja y, por tanto, sus aspiraciones se ven coartadas. Es así como, el contexto familiar se transforma en un importante factor en el desarrollo de los logros y aspiraciones de los estudiantes. Con ello se confirma la relación entre logro educacional de los padres con el logro educacional de los jóvenes.

Además de dicha relación se puede señalar que el rol de las familias en los procesos de elección de las carreras de los estudiantes es primordial. Por tanto, es fundamental que el apoyo de las familias se relacione directamente con las expectativas de los jóvenes. Así un adecuado apoyo incide en una mayor posibilidad en la continuidad de estudios, si este no se desarrolla puede generar costos negativos, tanto para los estudiantes como sus familias.

En síntesis, y en concordancia con la literatura, las razones personales de motivación y definición vocacional son relevantes, generándose una disonancia entre las expectativas y aspiraciones de los estudiantes y la realidad de sus estudios. Asimismo, se observan

causas institucionales y pedagógicas asociadas tanto a las dificultades para cumplir con las exigencias académicas como son el clima institucional y la acogida que perciben los desertores. Finalmente, en relación a las causas socioeconómicas y laborales se expresan en la presión de las familias para que sus hijos estudien y superen el nivel de escolaridad de sus padres y las contradicciones que se presentan en relación al capital cultural de una población estudiantil que no pertenece a la elite, pero esta última se percibe con menos fuerza entre los encuestados debido a que pertenecen a un sector socioeconómico medio alto, lo cual no ocurre en general a nivel de todo el sistema.

En cuanto a las implicancias los desertores enfatizan los aspectos personales, particularmente, la situación emocional derivada de este proceso que puede traer consecuencias psíquicas y de salud mental. Sin embargo las entrevistas muestran que no se percibe como una situación de fracaso si los afectados pueden tener la posibilidad de continuar otros estudios. Este hecho puede ser de gran interés para la planificación curricular de las instituciones, al ofrecer distintas opciones con una modalidad de currículo flexible.

En cuanto a lo institucional las autoridades académicas entrevistadas centran su preocupación en los costos, dada la condición de autofinanciamiento de las universidades chilenas. No obstante también aparece relevante, si bien igualmente asociado a lo anterior, el problema de la imagen corporativa y de eficiencia en la gestión, lo que puede afectar el reclutamiento de nuevos estudiantes. Cabe señalar al respecto que en los procesos de acreditación, tanto de institucionales como de programas, la eficiencia académica expresada en las tasas de transición son uno de los factores tomados en consideración.

Sobre las implicancias sociales de este problema no parece haber clara conciencia entre las autoridades universitarias, como asimismo en relación a los costos que significa para el país el tener altas tasas de repitencia y deserción. Sin embargo, dado que se ha comenzado a disponer de algunas cifras indicativas, ha surgido también una mayor preocupación que se expresa, entre otros, en los esfuerzos nacionales para el mejoramiento de la calidad y la equidad del sistema de la educación superior, en especial del Programa MECESUP. Dicho Programa incluyó explícitamente entre sus metas mejorar la eficiencia del sistema.

Si bien la evidencia que aquí se presenta es insuficiente, se pueden aventurar algunas hipótesis sobre la deserción. Pareciera que entre los factores explicativos fundamentales están en las características de los modelos de docencia, en el sistema de selección y en el efecto combinado ambos. Adicionalmente, se pueden considerar los factores económicos, particularmente en el caso de las universidades privadas, donde los estudiantes deben cubrir el costo de su educación, existiendo un apoyo económico muy limitado.

Los resultados muestran que se tienen carreras selectivas con alta y baja eficiencia a la vez. Si bien no existen antecedentes para hacer un análisis específico de las características de estas carreras a partir del conocimiento general existente sobre ellas se pueden establecer algunas conjeturas.

Por ejemplo, Medicina es una carrera de alta selectividad inicial que en general recluta a los mejores postulantes. Pero adicionalmente, se trata de una profesión que:

- . • Requiere una vocación bien definida y bastante identificatoria
- . • Tiene una práctica temprana
- . • Tiene asignaturas que aproximan al ejercicio profesional desde los primeros años

- . • Los contenidos y la forma de estudiar en varias asignaturas se aproximan a las de los ramos de la enseñanza media
- . • Tiene una tradición y una preocupación de los profesores frente a resultados negativos
- . • Las expectativas de encontrar trabajo estable son mejores que otras áreas.
- . • El título es requisito para ejercer.
- . Otro caso es el de la carrera de Ingeniería, que particularmente:
 - . • Tiene una tradición de ser selectiva en los primeros años.
 - . • Los profesores están acostumbrados a los bajos rendimientos.
 - . • Los primeros años tienden a dar una base científica más que una práctica profesional.
 - . • El tipo de estudio en asignaturas más abstractas es diferente al de los ramos de la enseñanza media y la base, en especial en matemática, que traen los estudiantes es más débil.
- . • El título no es siempre un requisito indispensable para incorporarse al trabajo.
- . El caso de Derecho puede ser diferente a los otros:
 - . • Coincide con la carrera de Ingeniería en que no hay una práctica temprana, entregándose en los primeros cursos una formación general.
 - . • Puede darse con mayor frecuencia el caso de alumnos que estudian y trabajan por lo cual se demoran más en titularse.
 - . • Las barreras para la salida son especialmente exigentes.

Estas consideraciones pueden dar luces para enfrentar el problema de la deserción desde un punto de vista institucional, pedagógico, económico y social.

Asimismo, existen modelos en que se cautela por el éxito de los estudiantes, y se establecen mecanismos de alarma temprana cuando las tasas de reprobación sobrepasan ciertos límites. Lo anterior no se trata de una reducción de las exigencias académicas, por cuanto hay carreras muy exigentes que presentan alta deserción y viceversa. Tampoco necesariamente es un problema de selección, por cuanto los más altos puntajes de la prueba de admisión a las universidades se distribuyen entre carreras de alta y baja deserción (Ingeniería y Medicina, por ejemplo).

Si bien es cierto que una gran parte de los estudiantes nuevos poco saben sobre sus carreras, o bien tienen aspiraciones y expectativas erradas, lo que se traduce en cambios de carrera y retiros frecuentes, no se puede dejar de considerar que la deserción es alta. Se puede indicar por tanto que el sistema de educación superior debe generar mecanismos para enfrentar y mejorar esta situación.

La investigación en Chile sobre el tema es muy precaria. Si bien hay estudios específicos a nivel institucional, no se conocen estudios que aborden la deserción y sus implicancias a nivel de sistema. Uno de los principales obstáculos es la carencia de información de calidad sobre la deserción. A esto se suma el hecho que la información se encuentra dispersa

sin haberse consolidado sistemáticamente. A partir de lo que muestran los resultados de este estudio, se sugiere trabajar en las siguientes líneas de acción:

- . • La producción de información sobre deserción y atraso en el sistema de educación superior chileno.
- . • La elaboración de estudios que aborden los costos económicos y sociales de la deserción y atraso en educación superior.
- . • El estudio y debate de las experiencias de prácticas docentes con sistemas

de alarma y de los incentivos adecuados al logro de una mayor retención.

• El estudio de los factores que facilitan una docencia eficiente (características de los estudiantes y modalidades docentes).

V. BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu P., Passeron, J.C. Los estudiantes y la Cultura, nueva colección Labor, editada por Les Editions Minuit, París, 1967, p. 4.

Cantero Beciez Bradley. Análisis de los Factores que Intervienen en la Trayectoria Escolar del Alumno, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán México, 23 / 04 / 2003

González Luis Eduardo, Uribe Daniel. Estimaciones sobre la Repitencia y la Deserción en la Educación Superior Chilena y Consideraciones sobre sus Implicaciones. En Revista Calidad de la Educación Superior, Santiago Consejo Superior de Educación. Diciembre de 2003

ICFES. La Educación Superior en Colombia Resumen estadístico 1991-1999 s/f

Latorre Carmen Luz, Magendzo Salomón, El proceso de deserción en la educación media y su significación psicosocial, editado por PIIE, Santiago, 1990, p. 8.

Magendzo, Salomón; González, Luis Eduardo: Salud Mental de los Jóvenes Egresados Hace Tres Años de la Educación Media. En Revista de Estudios de la Juventud, Madrid, España, Junio de 1988

Motivans Albert Based on a UNESCO Institute for Statistics study commissioned by the Inter-American Development Bank. Ver www.Unesco.org Repetition at high cost in Latin America and the Caribbean February 3, 2004

Tikkiwal, B.D. y Tikkiwal, G.C. Measurement of wastage in education: A review. Journal of Educational Planning and Administration. 1993 Vol. VII No. 3. July, pp. 293-308.

Tikkiwal, B.D. y Tikkiwal, G.C. Measurement of wastage and therefore of efficiency of education. Statistics, Development and Human Rights: IAOS Conference 2000, Montreux, Suiza, septiembre 2000. Ver www.iaos2000.admin.ch

Tinto, V., "Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva", Carlos María de Allende (trad.), en Revista de la Educación Superior, www.uady.mx/sitios/anuietur/documentos/tutorias.

UNESCO. Summit of the Americas: Regional Educational Indicators Project, Regional Report. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC 2001.

UNESCO Anuario Estadístico de la UNESCO 1998.

Universidad de la República de Uruguay. Comisión Sectorial de Enseñanza Bases del llamado a proyectos de investigación: deserción estudiantil año 2003.

Wolff Laurence, Schiefelbein Ernesto, Schiefelbein Paulina. Primary Education in Latin America: The Unfinished Agenda. Inter-American Development Bank Washington, D.C. Sustainable Development Department Technical Papers Series Mayo del 2002. Ver www.iadb.org/sds/publication/publication

Yarzabal, Luis. La educación Superior en América Latina Realidad y Perspectivas. En Revista de la Educación Superior, Santiago Programa MECESUP/MINE-DUC, 2000. Página 46.



ESTUDIO SOBRE LA DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

CAROLINA GUZMÁN RUIZ JORGE FRANCO GALLEGÓ

I. ANTECEDENTES GENERALES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE COLOMBIA

1.1. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Actualmente la prestación del servicio de la educación superior tiene como fundamentos legales la Constitución Política de 1991 y la Ley 30 de 1992¹. Con base en estas normas las principales características y organismos del sistema de educación superior son²:

- Se establece la autonomía universitaria, con la que el Estado otorga a las universidades el derecho a definir sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

- Las políticas y planes para el desarrollo de la educación superior son, primeramente, propuestos por el Consejo Nacional de Educación Superior (CENSU), organismo con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría, integrado por representantes de todas las instancias relacionadas con la educación superior.

¹ Subdirección de Análisis Ministerio de Educación Nacional.

² Su normatividad está enmarcada por la Constitución Política y la Ley 30 de 1992, de educación superior. Posteriormente, tiene desarrollos en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. A partir de allí, el marco normativo se completa con decretos reglamentarios y con sentencias de la Corte Constitucional.

Los puntos enunciados son tomados de: Yarce J. y Lopera C., del artículo: "Para soñar el futuro". Publicado en: la Educación Superior en Colombia. IESALC (UNESCO), ICFES y Ministerio de Educación Nacional. Editorial Santillana. Bogotá 2002.

rior (CESU), organismo con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría, integrado por representantes de todas las instancias relacionadas con la educación superior.

- Para garantizar la calidad de la educación superior se creó el sistema de aseguramiento el cual cuenta con varios componentes: la verificación de las condiciones mínimas de calidad para el registro calificado, obligatorias para todas las instituciones; la

acreditación voluntaria y de alta calidad que otorga el Consejo Nacional de Acreditación y la acreditación institucional otorgada por el mismo Consejo.

- El Sistema Nacional de Acreditación para programas e instituciones, de carácter voluntario y temporal busca fomentar y reconocer altos niveles de calidad en la educación superior. Para orientar y liderar dicho sistema se conformó el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) organismo encargado de aplicar las políticas de acreditación diseñadas por el CESU.

- Existen cuatro tipos de Instituciones de Educación Superior según su carácter académico: Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Tecnológicas, Instituciones Universitarias y Universidades.

- El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) funciona con el objeto de orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de las instituciones y programas del sistema así como de canalizar toda la información sobre la educación superior en Colombia.

La cobertura de la educación superior, aunque aún es baja en relación con referentes internacionales y aun latinoamericanos, ha crecido significativamente en la última década; esta pasó de 15,3% en 1996 a 24,6% en 2005, lo que equivale a un incremento de 9,3 puntos porcentuales. Este crecimiento es producto del aumento en la demanda, dado el proceso de urbanización y el ingreso de la mujer al mercado laboral, al proceso de diversificación de los programas y metodologías de enseñanza de las instituciones, el incremento de los recursos de crédito y el mejor uso de los recursos de las instituciones de educación superior.

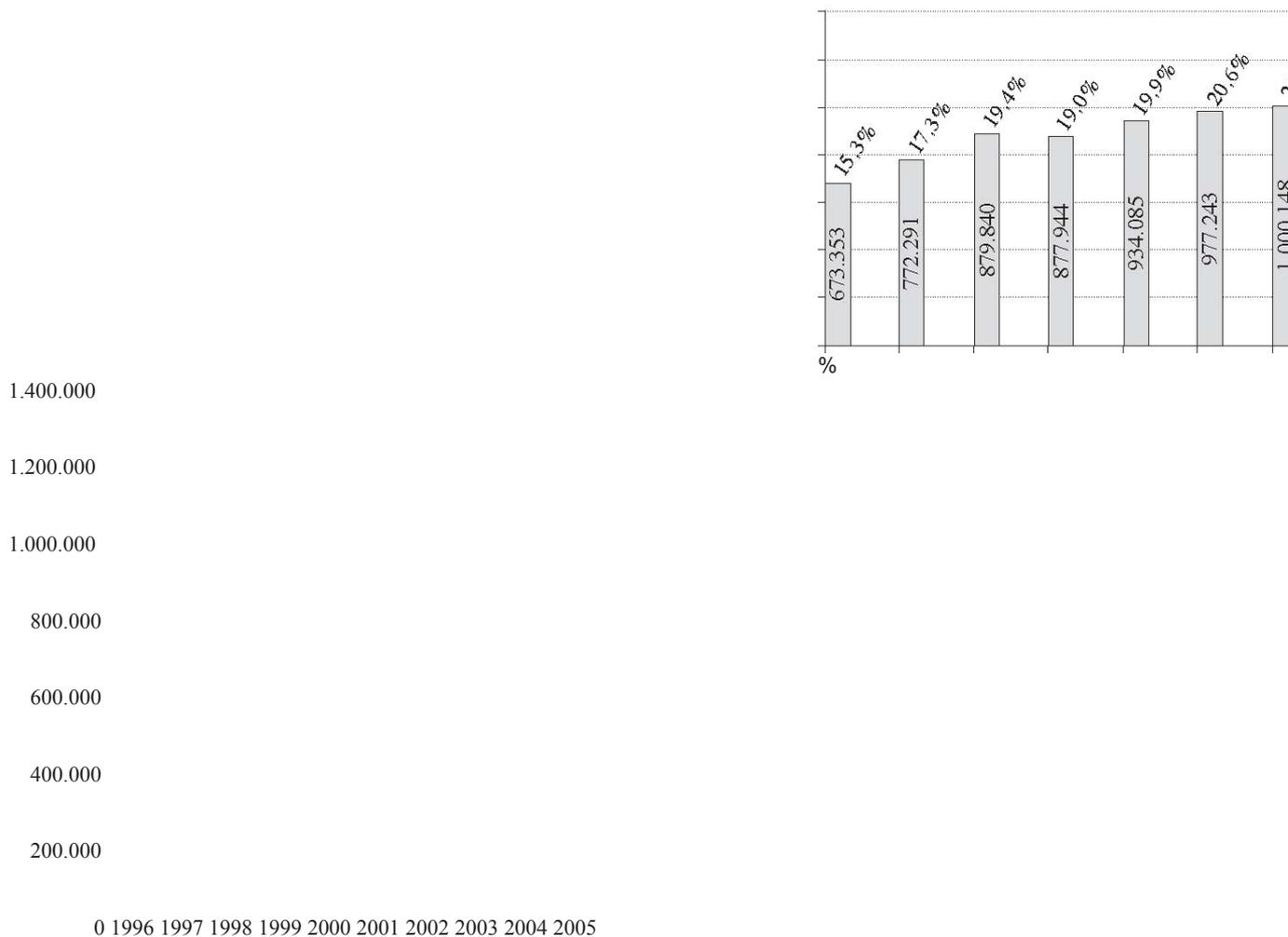
Con base en la información publicada por el ICFES, en 1970 estaban matriculados 83.239 alumnos en educación superior, para 1985 este dato se multiplicó casi cinco veces alcanzando un nivel de 391.490 alumnos. Diez años después, la matrícula fue de 673.353 y aumentó a 934.085 alumnos en 2000.

De acuerdo con la información disponible en el Ministerio de Educación Nacional, el cual ha asumido la orientación del SNIES³ desde 2003, la

Las instituciones de educación superior reportan semestralmente en el sistema las estadísticas correspondientes a la población estudiantil: matrícula, estudiantes nuevos en primer curso, estudiantes en primer curso, cupos, solicitudes, egresados y graduados.

matrícula en educación superior asciende en el año 2005 a 1.212.037 estudiantes. La evolución reciente de la cobertura en educación superior, presentada además como una tasa de la población de un rango de edad comprendido entre los 18 y 23 años, se ilustra a continuación:

GRÁFICO 1. MATRÍCULA Y TASA DE COBERTURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR, 1996-2005



Fuente: Ministerio de Educación Nacional, SNIES.

Dentro de esta evolución de la matrícula, un aspecto por destacar es el incremento de los alumnos nuevos que ingresan a la educación superior: en el período 2002 a 2005 entraron 1.190.534 estudiantes nuevos. Lo anterior ha permitido un aumento de la tasa de absorción del sistema de educación superior, medida por la relación entre los estudiantes de último año de secundaria que presentaron el examen de ingreso a la educación superior y los que efectivamente ingresaron al sistema, que pasó de 53,6% al 65,5% entre 2002 y 2005.

También se ha observado un cambio importante en la composición de la matrícula por sector, la participación de la matrícula del sector público aumentó su participación en 16,9 puntos porcentuales, al pasar de 31,6% en 1996 a 48,5% en el 2005, mientras que la matrícula del sector privado, representó el 68,4% en 1996 y en el 2005 tuvo una participación de 51,5%.

En cuanto la composición de la matrícula por nivel de formación, la evolución reciente muestra un aumento en la participación de la formación técnica profesional y tecnológica en el total de la matrícula de educación superior, la cual pasó de 18,3% en 2002 a 25,7% en 2005. También, la matrícula en programas de maestría y doctorado aumentó de 7.126

en el 2002 a 12.725 en el 2005, lo que equivale a un incremento del 78,6%.

Actualmente en los 32 departamentos del país se ofrecen programas de educación superior, no obstante, la concentración de la matrícula expone extremos como es el caso de Bogotá, la capital del país, donde la cobertura supera tasas brutas del 50%, mientras que en 10 departamentos esta tasa no supera el 10% del total de la población en edad de cursar estos estudios. Es así como el 67,1% de los estudiantes matriculados en los diferentes programas académicos en el país se concentra en cinco entidades territoriales: Bogotá, Antioquia, Valle del Cauca, Atlántico y Santander. Esta composición de la matrícula regional es producto de la concentración de la oferta de educación superior del país, que es coincidente con los departamentos de mayor actividad económica.

No obstante, es importante resaltar que se ha observado una leve desconcentración de la oferta geográfica recientemente, debido a la utilización de nuevas metodologías y tecnologías que han permitido que habitantes de distintas ciudades y municipios accedan a la educación superior. De hecho, la matrícula de programas ofrecidos a distancia aumentó en 21,1% entre el 2003 y el 2005, mientras que la matrícula de programas ofrecidos en forma presencial creció 3,8% para el mismo período. A su vez, el uso de la virtualidad como metodología de enseñanza es una práctica que han implementado varias instituciones del país, y que se espera siga ganando espacio

Finalmente, en cuanto a la oferta educativa, 276 instituciones de educación superior ofrecen programas académicos. De este total, 195 instituciones son privadas (71%) y 81 son públicas (29%). Como se observa en el Cuadro 1, en la actualidad el 33% del total de IES son instituciones universitarias, el 26,8% universidades, el 21,7% institutos tecnológicos y el restante 18,5%, instituciones técnicas profesionales.

CUADRO 1. COMPOSICIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA, 2005

Carácter académico				Participación		
	Oficial	Privada	Total	Oficial	Privada	Total
Instituciones técnicas profesionales	11	40	51	13,6%	20,5%	18,5%
Instituciones tecnológicas	17	43	60	21,0%	22,1%	21,7%
Instituciones universitarias	22	69	91	27,2%	35,4%	33,0%
Universidades	31	43	74	38,3%	22,1%	26,8%
Total	81	195	276	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, SNIES.

1.2. ANTECEDENTES REFERENCIALES SOBRE DESERCIÓN

Existe un creciente interés, a nivel de las instituciones de educación superior por realizar estudio y seguimiento a la problemática de la deserción. Estos estudios tienen como reto, en términos generales, el consolidar su perspectiva integral, realizar seguimiento individual a los estudiantes, sistematizar sus acciones y resultados y lograr total respaldo institucional. No obstante, estos estudios se han desarrollado para medir la dimensión y causas de la deserción a nivel institucional, lo cual no permite la comparabilidad de los resultados por la diversidad de metodologías y período del tiempo evaluado.

De otra parte, es muy limitada la bibliografía con alcance nacional y que profundice en la

formulación de alternativas o, aún más, que documente resultados significativos de la aplicación de acciones al respecto, pero pueden citarse los siguientes trabajos:

- “Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia”, resultado de un convenio celebrado entre el ICFES y la Universidad Nacional de Colombia, en el 2003. Este estudio avanza en la conceptualización, sociogénesis, diagnóstico, estimación y mecanismo de seguimiento a los estudiantes.
- “Factores Determinantes de la Deserción Estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional. Comparación entre Desertores y No Desertores”, realizado por la Universidad Pedagógica Nacional en 1999. El estudio aporta en los aspectos de conceptualización, diagnóstico, estimación, caracterización de estudiantes, operación de estrategias y documentación de los resultados y seguimiento a los estudiantes.
- “Equidad Social en el Acceso y Permanencia en la Universidad Pública. Determinantes y Factores Asociados”, realizado por la Universidad de los Andes, en el año 2002. Constituye un estudio con visión desde las instituciones de educación superior públicas, presenta estimaciones estadísticas a partir de diferentes factores determinantes de deserción estudiantil, ponderando su efecto y presenta recomendaciones sobre líneas de acción a seguir.
- “Deserción universitaria: Una aplicación de modelos de duración”, realizado por la Universidad de Antioquia en el año 2004. Aplica a nivel institucional una metodología estadística de seguimiento de la problemática de amplia aceptación. Por supuesto, también profundiza en la conceptualización, diagnóstico, implicaciones y estrategias para enfrentar la deserción estudiantil. En el 2005 este estudio se actualizó y amplió bajo el nombre “Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil en la Universidad de Antioquia”.

Dada la naturaleza de la deserción, estos estudios han utilizado distintas visiones y definiciones para diagnosticar y medir la deserción.

II. RESULTADOS

2.1. DIMENSIONAMIENTO DE LA REPITENCIA Y DESERCIÓN

2.1.1. Estimación de la deserción global

a) Nivel de instrucción terciaria de la población

La población colombiana según proyecciones del DANE fue de 46.045.109 en el 2005 de la cual el 10,7% corresponde a población con edad entre los 18 y 23 años, la cual constituye la demanda potencial del servicio de educación superior. Esta información se ilustra en el Cuadro 3.

CUADRO 2. POBLACIÓN TOTAL DE COLOMBIA Y POBLACIÓN ENTRE 18 Y 23 AÑOS, 1995-2005

Año	Población total	Población entre 18 y 23 años	%
1995	38.558.195	4.334.378	11,2
1996	39.281.340	4.387.939	11,2
1997	40.018.837	4.463.528	11,2
1998	40.772.994	4.540.713	11,1
1999	41.539.011	4.618.205	11,1
2000	42.299.301	4.703.975	11,1
2001	43.035.394	4.743.260	11,0
2002	43.775.839	4.791.306	10,9
2003	44.531.434	4.839.254	10,9
2004	45.294.953	4.887.015	10,8
2005	46.045.109	4.928.963	10,7

Fuente: Proyecciones Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas -DANE.

El nivel de escolaridad de la población con 25 o más años se ilustra en los cuadros 3 y 4. El cuadro 5 presenta la distribución de este grupo etario en la educación superior o terciaria. En todos los casos se distingue por sexo.

CUADRO 3. ESCOLARIDAD DE LA POBLACIÓN DE 25 Y MÁS AÑOS, POR SEXO, 2003

Sexo	Población de 25 y más años	Asiste a algún nivel educativo superior	Se encuentra en educación	Asiste a otros niveles
Hombres	10.092,424	308.731	271.832	36.899
Mujeres	11.820,078	329.045	264.131	64.914
Total	21.912,503	637.776	535.963	101.813

CUADRO 4. NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LA POBLACIÓN DE 25 Y MÁS AÑOS POR SEXO, 2003

Sexo Nivel alcanzado	Hombres	Mujeres	Total
Ninguno	1.022.425	1.157.490	2.179.915
Preescolar	2.595	7.212	9.806
Básica primaria (1 a 5)	3.970.940	4.707.779	8.678.719
Básica secundaria y media (6 a 13)	3.304.901	3.958.370	7.263.271
Técnico o tecnológico	357.437	541.806	899.243
Universitario sin título	262.878	228.409	491.287
Universitario con título	612.237	632.716	1.244.953
Postgrado sin título	22.061	21.744	43.805
Postgrado con título	228.219	235.508	463.727
Total	9.783.693	11.491.033	21.274.726

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas – DANE, Encuesta de Calidad de Vida del año 2003.

CUADRO 5. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS O MÁS, SEGÚN EL NIVEL DE INSTRUCCIÓN TERCIARIA POR SEXO, 2003

Sexo	Población total con 25 años o más	% sin estudios terciarios	% con estudios universitarios incompletos (menos de 16 años de escolaridad)	% con estudios universitarios completos (17 o más años de escolaridad)
Hombres	10.092.424	82,6	6,7	10,7
Mujeres	11.820.078	83,7	7,0	9,3
Total	21.912.503			

Fuente: Cálculos Ministerio de Educación Nacional, a partir de datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas -DANE de la Encuesta de Calidad de Vida del año 2003.

b) Estimación de la eficiencia de titulación global

La estimación de la deserción en educación superior en Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional, se realiza actualmente de dos maneras: calculando la deserción bruta y la deserción por cohorte. En ambos casos la fuente de información la constituye el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES).

DESERCIÓN BRUTA

La deserción bruta permite estimar el fenómeno entre períodos, generalmente semestres o años. La fórmula, aplicada semestralmente, es la siguiente:

$$D_t = M_{t-1} - G_{t-1} + P_t - M_t$$

Donde:

- D_t : Deserción bruta en el semestre de observación t
- M_{t-1} : Matrícula del semestre anterior al de observación t
- G_{t-1} : Graduados (titulados) del semestre anterior al de observación t
- P_t : Estudiantes nuevos de primer año del semestre t
- M_t : Matrícula del semestre de observación t

La matrícula “esperada” correspondería a: $M_{t-1} - G_{t-1} + P_t$

La evolución reciente de la tasa de deserción anual se muestra en el cuadro 6 y se calculó con las estadísticas de aquellas instituciones que registraron en el SNIES las tres variables para los cuatro años, para los tres niveles académicos de pregrado.

CUADRO 6. TASA DE DESERCIÓN BRUTA ANUAL. DATOS PRELIMINARES 2003 A 2005

Año	% deserción anual
2002	15,1
2003	16,5
2004	15,2
2005	13,4

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, SNIES.

⁴ En Colombia se utiliza el término “primíparos” para identificar a los estudiantes nuevos en primer curso el cual está definido como los aspirantes admitidos por primera vez en una institución e inician su formación académica en el primer semestre de un programa o carrera, sin ser repitientes ni transferidos.

156

DESERCIÓN POR COHORTE

La fórmula de la deserción por cohorte del nivel universitario tiene la misma composición de la fórmula de “eficiencia de titulación”. De hecho son complemento:

Deserción por cohorte $Dc_t = (G_t / PC_{t-10}) - 1$

Donde: Dc_t : Deserción por cohorte en el semestre de observación t G_t : Graduados (titulados) del semestre de observación t PC_{t-10} : Matrícula de primer curso o “nueva” del décimo semestre anterior al de observación t

Eficiencia de titulación = $E_t = G_t / PC_{t-5}$

Para efectos de este documento, se utilizará la eficiencia de titulación.

Metodológicamente debe señalarse que los datos respectivos han sido tomados de las instituciones universitarias y universidades, en consideración de la representatividad de las mismas para el sistema (más del 86% del total de la matrícula) y dado que el promedio de duración de sus programas es de 5 años. Igualmente, debe anotarse que de esta manera se garantiza que los cálculos incluirán al 100% de los programas de modalidad universitaria.

DESERCIÓN A PARTIR DE LA EFICIENCIA DE TITULACIÓN

De esta manera, y utilizando la eficiencia de titulación como variable *proxy*, los resultados de la deserción global para Colombia se muestran en el Cuadro 7 y en el Gráfico 2:

CUADRO 7. EFICIENCIA DE TITULACIÓN, 2000-2004

Universidades	2000	2001	2002	2003	2004	Promedio
Públicas	44%	50%	42%	60%	50%	49%
Privadas	46%	35%	46%	64%	55%	49%
Total	46%	39%	44%	62%	53%	49%

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, SNIES.

GRÁFICO 2. EFICIENCIA DE TITULACIÓN, 2000-2004
70% 60% 50%
40% Públicas 30%



Privadas 20% 10% 0% 2000 2001 2002 2003 2004

Es claro que la eficiencia de titulación constituye el complemento de la deserción, por tal motivo el promedio de deserción por cohorte para todo el sistema, para el período 2000-2004, queda estimado en 51%, y asume el mismo valor promedio tanto para las instituciones públicas como para las privadas:

CUADRO 8. DESERCIÓN POR COHORTE, 2000-2004

Universidades	2000	2001	2002	2003	2004	Promedio
Públicas	56%	50%	58%	40%	50%	51%
Privadas	54%	65%	54%	36%	45%	51%
Total	54%	61%	56%	38%	47%	51%

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, SNIES.

EFICIENCIA DE TITULACIÓN 2000 A 2005 POR SEXO

A partir del promedio de la eficiencia de titulación de las cohortes del nivel formación universitario que ingresaron al sistema en cada uno de los dos semestres de 2000, se tienen los siguientes resultados para la deserción, por sexo y origen institucional:

CUADRO 9. EFICIENCIA DE TITULACIÓN POR SEXO, 2004-2005

Universidades	Mujeres		Hombres		Promedio	
	2004	2005	2004	2005	Mujeres	Hombres
Total	52,9%	62,5%	43,1%	47,9%	57,7%	45,5%

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, SNIES. Datos 2005 preliminares.

2.2. FACTORES RELEVANTES DE LA REPETICIÓN Y LA DESERCIÓN

Sobre la base de las entrevistas realizadas por diversas instituciones de educación superior⁵ a estudiantes “desertores” se sintetizan los siguientes resultados:

- La difícil situación económica empuja a los jóvenes a dividir su tiempo entre el trabajo y el estudio, tanto para apoyar económicamente a sus familias como para financiar su matrícula, gastos educativos y sostenimiento para aquellos estudiantes que ingresan a instituciones ubicadas en ciudades diferente a la de origen. Esto se traduce en bajo rendimiento académico, interrupción de estudios, rezago y abandono definitivo del programa educativo.

- Ligado con lo anterior, y a partir de las entrevistas, puede afirmarse que en Colombia se presenta un significativo (pero aún no estimado, por lo menos a nivel nacional) fenómeno de “interrupción” de estudios: Los estudiantes culminan satisfactoriamente su semestre o período académico, pero deben ir al mercado laboral para financiar, en un período subsiguiente la continuación de sus estudios. Esto es, se rompe la continuidad académica y se produce rezago, que entendemos aquí como una forma de deserción estudiantil.

- La desorientación vocacional se presenta como otro factor significativo: Los estudiantes ven incumplidas sus expectativas respecto del programa académico seleccionado, generalmente en los primeros semestres (se estima que en los cuatro primeros semestres se produce un 60% del fenómeno de la deserción). Esta desorientación vocacional está asociada al desconocimiento de los currículos (plan de estudios), así como a un débil trabajo previo de exploración vocacional, autorreconocimiento de

A partir de resultados de entrevistas aplicadas por diversas instituciones de educación superior del país con propósitos similares al modelo recomendado por la IESALC para este apartado. Los documentos contentivos de estos trabajos institucionales pueden encontrarse en los siguientes links: <http://201.245.171.68/1621/article-85614.html> - <http://201.245.171.68/1621/article-85600.html> <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/propertyvalue-30959.html>

capacidades y visión de proyecto de vida. De otra parte, en el país este fenómeno tiene especial relación con el creciente hecho social de ingreso a la educación superior a edades cada vez más tempranas (15 y 16 años), cuando los jóvenes (adolescentes) atraviesan una especial etapa en su desarrollo psicobiológico.

- Estrechamente relacionado con el anterior punto, se presenta un significativo fenómeno de “movilidad estudiantil”: Los estudiantes no desertan de manera absoluta del sistema de educación superior, pero sí del programa o de la institución, en

busca de un programa y/o institución que satisfaga sus expectativas, según se ha expresado antes. Este fenómeno tampoco ha sido estimado a nivel nacional y, dada su magnitud, efectos y especificidad, merece también ser tenido en cuenta de manera particular al momento de formular y operar estrategias que tengan por objeto disminuir la deserción estudiantil, en cualquier nivel del sistema.

- Otro factor relevante de la deserción estudiantil es lo que los estudiantes denominan “situaciones familiares”, dentro de las cuales se encuentra: El cambio de estado civil (de soltería a matrimonio o unión libre), el embarazo, la violencia intrafamiliar no solo, ni principalmente, física, sino también psicológica, expresada en la presión de – entre– los demás miembros del grupo familiar en relación con los ingresos del hogar, la tensión de-dependencia/autonomía, la búsqueda/consolidación de identidad del joven.

- .• Otro factor importante, expresado por los entrevistados, lo constituyen elementos que se podrían agrupar bajo la categoría de factores institucionales, pues están relacionados con:

- .– el “estilo” de los docentes que alude, principalmente, a su metodología pedagógica, su sistema de evaluación y seguimiento y su actitud y modo de relacionarse con los estudiantes;

- .– el “ambiente” universitario, con lo cual los estudiantes agrupan elementos tales como la disponibilidad y estado de los recursos educativos y elementos del sistema de bienestar universitario: bibliotecas, salas de informática, elementos deportivos, campus universitario, apoyo psicológico y atención de salud, espacios recreativos y culturales, restaurante –subsidiado o no, su calidad–, ayudas financieras (becas por diferentes motivos, financiación de la matrícula).

2.3. IMPLICACIONES DE LA REPETICIÓN Y LA DESERCIÓN

Sin duda la deserción estudiantil, entendida como inclusiva de los fenómenos de repetición, interrupción y abandono estudiantil, constituye una medida de la eficiencia de un sistema de educación.

Esta ineficiencia se entiende en un sentido amplio, pues tiene correspondencia con bajos niveles educativos, calidad deficiente, baja cobertura, inequidad y desperdicio de recursos financieros, físicos, tecnológicos, académicos y humanos, tanto de las familias como de las instituciones de educación superior, el sector productivo y diversos niveles de acción del Estado.

Las consecuencias de la deserción incluyen sentimientos de frustración en las personas y desaprovechamiento, si se quiere medible con el costo de oportunidad de tiempo de vida de las personas.

Estas consecuencias tienen relación directa, a su vez, con fenómenos estructurales como el subempleo, la inmovilidad social y las dificultades de financiación de la educación superior:

- Subempleo: Jóvenes con formación incompleta, o que no alcancen a desarrollar un perfil académico-laboral no podrán insertarse de manera adecuada en el mercado laboral. Igualmente verán limitada la posibilidad de ascender o asumir nuevas responsabilidades en sus trabajos. El sector productivo demanda crecientemente formación especializada, por competencias, pero a la vez con capacidad creativa, de innovación, de adaptación; esta formación integral se desarrolla en la educación superior, a través de la formación de competencias laborales..

- Inmovilidad social: La educación superior en Colombia es el principal

vehículo o medio para la movilidad social. Si el acceso y la permanencia en la educación superior son selectivas respecto de la capacidad de pago de las personas, se enfrenta así un peligroso círculo vicioso de reproducción creciente de inequidad, ya que de esta manera se restringe incluso la atención al mérito, capacidad y vocación de las personas para acceder a la educación superior.

- Financiación de la educación superior: La deserción estudiantil, dada su magnitud, afecta significativamente los presupuestos y sostenibilidad financiera en el tiempo de la oferta educativa. En general las instituciones de educación superior ven afectada su gestión y recursos en su eficiencia y particularmente para las públicas la deserción implica la pérdida de recursos para la sociedad.

2.4. ESTIMACIÓN DE COSTOS DE LA DESERCIÓN

Se presenta en este apartado una estimación de costos asociados a la deserción estudiantil en educación superior, a partir del gasto promedio por estudiante y de la cantidad de desertores al año.

Se ha tomado como valor promedio de matrícula anual de las universidades públicas el monto total de los aportes estatales a las universidades para el año 2003⁶, dividido por la matrícula total 2003, y

De acuerdo con la información sobre aportes a las universidades públicas reportada para el 2003 por el Ministerio de Hacienda y Crédito Público.

multiplicado por 0,75, siguiendo la metodología establecida en la primera parte de este libro.

De otra parte se tomó el dato del valor promedio de matrícula para las universidades privadas 2003 (\$3.884.359)⁷, como *proxy* del gasto por estudiante para estas instituciones para el año 2003.

La equivalencia en dólares ha utilizado TRM de octubre 19 de 2005, 1 dólar = 2.288,69 pesos. A partir de esta información los resultados se muestran en el Cuadro 10:

CUADRO 10. ESTIMACIÓN DEL COSTO DIRECTO ANUAL DE LA DESERCIÓN

Tipo de institución	Eficiencia de titulación	Valor promedio de matrícula 2003 (t) en dólares	Matrícula nueva ("Primer Curso") de 1999	Estimación costo anual de la deserción
Públicas	46%	USD 1.566	66.585	USD 56.321.259
Privadas	46%	USD 1.697	106.540	USD 97.642.487
Total				USD 153.963.745

III. PROPUESTAS DE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS A NIVEL NACIONAL E INSTITUCIONAL PARA DISMINUIR LA DESERCIÓN

3.1. A NIVEL NACIONAL

Como se anotó en los antecedentes referenciales, el Ministerio de Educación Nacional lidera el Plan de Desarrollo Sectorial 2002-2006 “La Revolución Educativa”, el cual contempla tres políticas: Calidad, Cobertura y Eficiencia.

Dentro de la política de cobertura se formuló el proyecto “Estrategias para disminuir la deserción estudiantil en educación superior”, el cual contempla actividades para enfrentar la problemática.

3.1.1. Convocatoria Nacional sobre experiencias para disminuir la deserción

Dirigida a las Instituciones de Educación Superior del país. Realizada con el propósito general de identificar, reconocer e incentivar la documentación, conocimiento y réplica de acciones validadas por la experiencia en la mitigación de la deserción.

⁷ Cálculos del Ministerio de Educación Nacional, a partir de información reportada por las IES.

162

La convocatoria tuvo lugar entre los meses de septiembre de 2004 y febrero de 2005, mes en el cual se publicaron los resultados y documentos respectivos⁸.

Fueron seleccionadas seis experiencias, de acuerdo con los siguientes criterios:

- . • Innovación, creación o adaptación de modelos pedagógicos y/o de gestión.
- . • Resultados cuantificables y verificables en cobertura y equidad. Se entiende por equidad, experiencias que favorecen el acceso y la permanencia de estudiantes de menores ingresos y grupos poblacionales vulnerables.
- . • Efectos positivos y mejoras significativas para la institución y sus estamentos, que respondan a un factor determinante de deserción estudiantil.
- . • Potencial de adaptación y transferencia a otras instituciones.
- . • Sostenibilidad en el tiempo.
- . • Grado de gestión para convocar, comprometer y lograr participación efectiva de estamentos universitarios y actores externos a la Institución.

También se realizó un encuentro internacional sobre deserción en educación superior, con el objetivo principal de presentar y conocer estudios y experiencias sobresalientes sobre el tema. Contó con la participación y aporte de universidades de España, Chile, Australia y México, además de Colombia. El evento tuvo lugar en la ciudad de Bogotá, los días 16 y 17 de mayo de 2005. Las ponencias expuestas tenían como requisito básico presentar la operación de las estrategias o acciones institucionales así como los correspondientes resultados en términos cuantitativos y de impacto.

3.1.2. Herramienta de seguimiento de la problemática

Consiste en la implementación, inicialmente en un grupo piloto de instituciones, de una herramienta informática y estadística que permita hacer seguimiento a la problemática por estudiante y por factor de deserción. Esta herramienta obedece a un estudio teórico previo y a una modelación econométrica sobre los factores determinantes de deserción.

Esta herramienta de seguimiento debe facilitar información permanente sobre la problemática, y a partir de la misma, la formulación de estrategias o

⁸ Los resultados de este subproyecto están disponibles en el siguiente link: <http://www.mineduacion.gov.co/documentos/docs> ⁹ Las memorias y documentos del encuentro están disponibles en link: <http://www.mineduacion.gov.co/edusuperior/memorias>

acciones para enfrentarla, tanto generales al sistema de educación superior, como específicas a las instituciones y a los estudiantes.

La herramienta se vinculará al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES y tendrá cruces con bases de datos de otras agencias del Estado, lo cual facilitará la integración de la información socioeconómica y sobre créditos estudiantiles.

3.1.3. Política de crédito educativo

También desde el gobierno nacional, pero liderado por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior ICETEX, se realizan acciones que contribuyen a mitigar el principal determinante de deserción: la disponibilidad de recursos económicos. Esto mediante créditos para la realización de estudios, los cuales han tenido el siguiente comportamiento:

Créditos legalizados 2003		Créditos legalizados 2004		Créditos legalizados 2005	
Beneficiarios	Valor	Beneficiarios	Valor	Beneficiarios	Valor
21.080	\$ 22.310.155.118	20.307	\$ 38.992.592.514	10.269	\$ 23.382.890.822

Por supuesto, dada la fecha de este documento y la disponibilidad de datos, en este cuadro la información correspondiente al 2005 es parcial; esto es, aún no se cuenta con la totalidad de beneficiarios, y el monto correspondiente, para el año 2005.

3.1.4. Otras acciones desde el nivel nacional

De otra parte, el Ministerio de Educación Nacional, a través de sus diferentes políticas y proyectos ha impulsado:

- . • Una mejor articulación entre la educación media y superior.
- . • La adopción del sistema de créditos académicos.
- . • La creación de salidas intermedias (académicas y laborales) y la articulación entre instituciones de educación superior para facilitar la movilidad y la continuidad en los estudios.
- . • La formación técnica y tecnológica, la cual, por su pertinencia, calidad, costos y duración, debe facilitar la retención estudiantil.

3.2. DESDE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Los esfuerzos de las instituciones de educación superior se han dirigido y deben consolidarse en:

- . • Tratamiento multidimensional de la problemática, armónico con las políticas de calidad de la institución y con su política de bienestar. Los esfuerzos aislados suelen ser menos efectivos y más costosos
- . • Estudio permanente de las causas de deserción en cada IES; seguimiento por estudiante y por factor de deserción de manera sistemática e integral
- . • Revisión de reglamentos en los aspectos de selección, admisión, movilidad, salida, reintegro y titulación de estudiantes, evitando rigideces “tradicionalistas”, siempre salvaguardando la calidad
- . • Mayor articulación con la educación media. Prever las condiciones emocionales, académicas y pedagógicas de los estudiantes que hacen su transición del bachillerato a la educación superior
- . • También conjuntamente con la educación media: Mejorar los procesos de orientación vocacional, difundir, y mantener actualizada y disponible, la información de las IES, de los programas académicos y de los perfiles de los egresados
- . • Promover la definición de perfiles basados en competencias y certificarlas, validando los aprendizajes logrados y facilitando salidas intermedias (académicas y laborales), como resultado de la implementación de ciclos propedéuticos y de la formación por créditos académicos
- . • Atención permanente a la formación de los docentes; no solo en conocimientos de su área específica, sino también en el método pedagógico, en el sistema de evaluación, en el manejo de tecnologías, en el acercamiento a los estudiantes
- . • Respaldo a los programas de apoyo a los estudiantes, a través del Plan de Desarrollo Institucional
- . • Claridad en los recursos, responsables y procedimientos para la operación de los programas de apoyo a los estudiantes
- . • Perspectiva integral del bienestar universitario, desde el concepto de desarrollo humano, con lo cual tendrá mayor correspondencia con la multidimensionalidad de la deserción estudiantil
- . • Consolidar la participación institucional en los esfuerzos sectoriales relacionados con la calidad educativa y con la retención estudiantil

3.3. DESDE LA POSICIÓN DE CIUDADANOS

La superación de la deserción estudiantil comporta a toda la comunidad educativa. Inclusive como padres de familia, familiares o estudiantes podemos aportar para contribuir a la disminución de la deserción, principalmente mediante la información: Información

sobre la institución de educación superior, sobre el contenido curricular del programa académico, sobre su aporte social y posibilidades laborales, sobre costos y posibilidades de financiación.

Otro aspecto desde el cual se puede contribuir significativamente a enfrentar esta problemática lo constituye la claridad respecto de la correspondencia entre la vocación, capacidad y potencial personal y la naturaleza del programa académico seleccionado. Esto es, además de evaluar los requisitos académicos, cognoscitivos y de competencias personales, debe evaluarse (y autoevaluarse) la compatibilidad con el perfil de la carrera elegida, tanto a nivel de capacidades, aptitudes e intereses como de personalidad y motivación.

IV. COMENTARIO FINAL

4.1. RESPECTO DE LA ESTIMACIÓN NACIONAL DE LA DESERCIÓN

Respecto de las estimaciones presentadas en el apartado 3.1., y en términos generales, puede apreciarse una tendencia a una mayor eficiencia de titulación –en consecuencia una tendencia de disminución de la deserción– en el período de análisis. De igual manera debe señalarse que los resultados de aplicación de las fórmulas respectivas para las vigencias 2004 y 2005 mantienen esta tendencia a la baja. En ambos casos quedan reflejados los esfuerzos y resultados que desde el Ministerio y las IES se vienen desarrollando en disminución de la deserción.

La deserción por cohortes para la vigencia 1999 presenta los mayores valores dentro de la serie. Esto seguramente se debe a la aguda crisis del país del año 1999, en el cual se alcanzó un crecimiento negativo del PIB del 4,2%¹⁰, cuyos efectos se traducen en la significativa disminución de los graduados correspondientes a este año.

Por el mismo motivo anterior es posible explicar una buena parte de la disminución de la deserción para el año 2003, ya que la matrícula en primer curso de 1999 (matrícula nueva en primer semestre) es baja en proporción a los graduados del año 2003.

La diferencia entre los resultados de las dos fórmulas de cálculo de deserción anual presentados demuestra una vez más las dificultades en la conceptualización y estimación del fenómeno, debido a su naturaleza compleja y policausal. Igualmente es indicativo de las dificultades en la disposición de información confiable para su medición.

Sobre este punto, la atención efectiva de la deserción estudiantil requiere contar con sistemas de información y estimación que realicen seguimiento individual a los estudiantes, por factor determinante de deserción, dentro de una concepción de esta que involucre, pero permita distinguir, fenómenos como la movilidad, la repetición y la interrupción de estudios, ya que su tratamiento debe ser también diferenciado.

¹⁰ Para tener una idea de la profundidad de esta crisis, ver Anexo 4: Crecimiento del PIB para Colombia, 1993-2003.

Igualmente es claro que, de esta manera (aludiendo al seguimiento individual a los estudiantes), se adoptarán medidas más cercanas o pertinentes con el contexto personal, social, académico del estudiante, del programa académico, de la institución y de la región.

En Colombia se presentan los mayores niveles de deserción en los primeros cuatro semestres, aproximadamente un 65% de la deserción total se produce en los mismos, de acuerdo con estudios institucionales de universidades representativas del sistema¹¹. Al respecto se señala, por consiguiente, el mayor efecto (en este caso “efecto expulsión”) que generan esfuerzos y resultados

crecientes en cobertura respecto del fenómeno de la deserción estudiantil: A más matrícula nueva (primer curso o primíparos), existirá un efecto más que proporcional de presión sobre el aumento de la deserción estudiantil. Por ello este fenómeno se opone de manera muy particular a las metas y esfuerzos por ampliación de cobertura en Colombia.

4.2. RESPECTO DE LOS FACTORES RELEVANTES EN LA DESERCIÓN

Son excepcionales las variaciones que pueden encontrarse entre análisis, encuestas o estudios de deserción, a diferente nivel, sobre los factores relevantes y/o determinantes de deserción. Continuando con lo anotado antes, la unidad de análisis estudiante permitirá información relevante y decisiva para la solución de la problemática. Además, a partir de ella, se puede agregar por diferentes factores u otros niveles de análisis (el programa o carrera académica, la institución, la dimensión financiera, la dimensión académica, y hasta combinaciones de estas: lo financiero institucional, etc.).

Para fundamentar lo anterior, está claro que el fenómeno de la deserción estudiantil es institucional y social, pero ante todo individual, en el sentido de que es el estudiante, como persona, la unidad de análisis en la cual convergen los diferentes factores determinantes de deserción.

De otra parte, el estudiante es el receptor –y hasta operador– de las estrategias o mecanismos de retención. Incluso a nivel de medición es el estudiante desertor el elemento constitutivo del “episodio” u observación del fenómeno. Por ello también la atención y seguimiento al estudiante deben ser integrales, deben incorporar las diversas dimensiones de la problemática.

Dados los índices de pobreza e indigencia para Colombia¹², debe manifestarse la importancia meridiana que tiene la atención de la deserción estudiantil al respecto. Si bien se trata de fenómenos estructurales, las

¹¹ Entre los cuales están los estudios de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad de Antioquia, referenciados en la bibliografía. ¹² Informe sobre Desarrollo Humano 2004, PNUD; Informe Nacional de Metas del Milenio, 2004,

Presidencia de la República; ambos documentos disponibles en internet.

estrategias de solución, por minúsculas o focalizadas que puedan parecer en su magnitud relativa, tienen efectos estructurales: Una beca, una asesoría vocacional, un apoyo financiero, la adecuada disposición de recursos, la metodología adecuada de enseñanza aprendizaje, etc., en el momento en el que hace cambiar la decisión de desertar de un estudiante por la de permanecer en el sistema, ya tiene efectos estructurales en sus posibilidades de ingreso, de inserción laboral y social, generalmente no solo para él, sino con efectos favorables sobre su grupo familiar en estos mismos aspectos.

Otra manera de leer lo anterior consiste en considerar que si en última instancia se considera que los factores relevantes sobre deserción estudiantil en educación superior tienen su raíz en factores estructurales de naturaleza económica, social o aun política, también las políticas y acciones adelantados en la materia tienen efectos que van más allá de lo coyuntural, lo parcial y lo focalizado. Se trata de educación, de educación superior. Su rentabilidad (tasa interna de retorno) a nivel individual y social está ampliamente documentada¹³.

4.3. RESPECTO DE LAS IMPLICACIONES DE LA DESERCIÓN

Agregando apenas un par de comentarios sobre lo ya expresado en el apartado 3.3., en un país como Colombia los efectos sociales de la deserción estudiantil en educación superior no son ajenos a los niveles de violencia. Esta relación es clara si se considera que el aporte de la educación superior a la capacidad productiva y laboral, a la inserción social, y a la formación cognitiva e integral de los ciudadanos disminuiría, sin duda significativamente, los índices de violencia “civil”, cotidiana o ajena al conflicto armado y, consecuentemente, se disminuirían los índices de violencia general. Cabe recordar que en Colombia –país con una de las tasas de homicidio más altas del planeta–, según datos oficiales¹³, de las 25.000 muertes violentas al año “apenas” un 20% se debe a la “guerra” o conflicto armado.

Dada su magnitud en Colombia, la deserción estudiantil en educación superior se opone significativamente a las metas de cobertura, calidad, eficiencia y equidad. Constituye una limitación a su desarrollo como servicio público, así como a su función social y cultural (art. 67 Constitución Política de 1991), y, por ende, a su papel en el logro de mayores niveles de desarrollo humano.

¹³Por ejemplo, para el caso colombiano está el documento de Alejandro Gaviria, en el cual se citan diversos estudios al respecto. ¹⁴Información Ministerio de Defensa. “Tasa de homicidio en Colombia”, Programa Construcción de

Seguridad Ciudadana, documento disponible en internet.

4.4. RESPECTO DE LA ESTIMACIÓN DE COSTOS DE LA DESERCIÓN

En relación con la estimación de costos, se anota que la misma no distingue, o mejor, cuantifica con el mismo costo, los fenómenos de interrupción de estudios y de movilidad estudiantil, explicados en el apartado 4,2, los cuales tienen dinámica y efectos diferentes respecto del costo, tanto en sentido económico como social y académico.

Debe recordarse que estos fenómenos presentan niveles significativos en el sistema de educación superior de Colombia, de acuerdo con entrevistas con estudiantes, expertos, docentes y directivos de instituciones. No existen mediciones a nivel nacional específicas sobre estos tipos de deserción.

No obstante lo anterior, el costo de la deserción estimado equivale aproximadamente a un 25% de los aportes que el Estado realiza a las universidades públicas para el año 2004, por lo cual es, sin duda, y además de todo lo expresado, una problemática sensible a los propósitos sectoriales y nacionales de eficiencia y racionalidad del gasto público.

Respecto de la estimación del valor promedio de matrícula para las universidades estatales, la metodología recomendada en el presente libro no distingue, por lo menos para el caso colombiano, el aporte que estas instituciones brindan a la sociedad en términos de extensión (programas con proyección social), así como su especial aporte en la formación de investigadores.

V. BIBLIOGRAFÍA

Garzón, Carlos (Coordinador del estudio); Rodríguez, Patricia; Martínez, Eduardo; Reyes, Víctor; Guerrero, Juan; López, Elizabeth. “Estudio de la deserción estudiantil en la Educación Superior en Colombia”. Convenio 107/2002 Universidad Nacional de Colombia-ICFES, Bogotá, 2003.

Hernández, María; Hernández, Carmenza. "Factores Determinantes de la Deserción Estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional. Comparación entre Desertores y No Desertores". Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1999.

Castaño, Elkin; Gallón, Santiago; Vásquez, Johanna; Gómez, Karoll;. "Deserción universitaria: Una aplicación de modelos de duración". Publicado en Lecturas de Economía No. 60. Universidad de Antioquia, Medellín, 2004.

Sánchez, Fabio; Quirós, Margarita; Reverón, Carlos; Rodríguez, Alberto. "Equidad Social en el Acceso y Permanencia en la Universidad Pública. Determinantes y Factores Asociados". Centro de Estudios para el Desarrollo Económico (CEDE), Universidad de los Andes, Bogotá, 2002.

Osorio, Ana; Jaramillo, Catalina; Jaramillo, Alberto. "Deserción Estudiantil en los Programas de Pregrado 1995-1998". Universidad EAFIT, Medellín, 1999.

Gómez, Carlos; Patiño, Lina. "Choques de Ingreso y Deserción Escolar en la Cri

sis Colombiana de 1999". Universidad Javeriana, Bogotá, 2002.

"La Educación Superior en la Década 1990-1999 -Resumen Estadístico". Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, Bogotá, 2000.

"Estadísticas de la Educación Superior 2002". Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, Bogotá, 2003.

Documentos de la "Convocatoria Nacional sobre experiencias significativas para enfrentar la Deserción Estudiantil en Educación Superior". Ministerio de Educación Nacional en colaboración con algunas Instituciones de Educación Superior. Bogotá, 2005. Disponibles en el link: <http://www.mineducacion.gov.co/documentos/docs.asp?it=214&s=29&id=81>

Documentos del "Encuentro Internacional sobre Deserción en Educación Superior". Ministerio de Educación Nacional en colaboración con algunas Instituciones de Educación Superior. Bogotá, 2005. Disponibles en el link: <http://www.mineducacion.gov.co/edusuperior/memorias.asp?it=239&s=29>

Yarce J. y Lopera C. Para soñar el futuro. Publicado en: "La Educación Superior en Colombia". IESALC (UNESCO), ICFES y Ministerio de Educación Nacional, Editorial Santillana, Bogotá 2002.

Elementos de Política para la Educación Superior Colombia en: Memorias de Gestión y

Prospectiva. ICFES, AFRO Editores e Impresores, Bogotá, 2002.

“Educación Superior en América Latina, Una Agenda de Problemas, Políticas y Debates en el Umbral del Año 2000”. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1995.

Enciso, Adriana; Rojas, Marcela. “Análisis del Proceso de Toma de decisión para la elección de Universidad en Estudiantes de Último Grado de Educación Media Vocacional”. Tesis de pregrado de Psicología, Universidad de la Sabana, Chía, 1997.

Flórez, Rafael. “La Deserción en los Programas Tecnológicos del SED, 1983-1986”. Universidad de Antioquia, Medellín, 1987.

REPITENCIA Y DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE COSTA RICA

MARÍA ISABEL BRENES V.*

I. ANTECEDENTES

I.1. ANTECEDENTES GENERALES SOBRE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior en Costa Rica tuvo sus orígenes en el siglo XIX con la creación, en 1814, de la Casa de Estudios de Santo Tomás, que brindaba educación tanto en el nivel de primeras letras como en el de estudios superiores. Después de varias reformas con el fin de solventar las deficiencias en la educación de la época, se creó la Universidad de Santo Tomás (1843), la cual se clausuró en 1988 aduciendo crisis en la educación superior y falta de definición clara de lo que debían ser la enseñanza primaria y secundaria, y considerando que las condiciones sociales y culturales del país no permitían la creación de una universidad que verdaderamente funcionara; en su lugar se crearon Escuelas Superiores Profesionales.

En 1914 se fundó la Escuela Normal de Costa Rica, cuya misión era formar maestros de educación primaria y en 1926 se creó la Escuela de Agricultura, dado que el país estaba urgido de agrónomos. Aunque se dieron intentos por volver a instituir la universidad, no fue sino hasta 1940 que se creó la Universidad de Costa Rica, la cual fue por treinta años la única institución de educación superior del país.

La década de los setenta fue una época de explosión de la demanda por estudios superiores, lo que llevó a la creación de tres universidades estatales más: Instituto Tecnológico de Costa Rica (1971), Universidad Nacional

*

Oficina de Planificación de la Educación Superior del Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica. (1973) y Universidad Estatal a Distancia (1977), así como la primera universidad privada (1976).

A partir de 1986 se produjo una proliferación de universidades privadas, situación que adquiere una enorme dimensión en la siguiente década, al pasar de seis universidades privadas al finalizar los años ochenta a cerca de cincuenta en el 2000. A partir de ese año el número de estas se ha mantenido estable.

La existencia de varias universidades estatales llevó al establecimiento del Convenio de Coordinación de la Educación Superior (1974), a través del cual se crearon los organismos de coordinación de la educación superior universitaria estatal: el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y su órgano técnico, la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES). Por otra parte, en 1981 se creó el Consejo Nacional de Educación Superior Universitaria Privada (CONESUP), órgano estatal encargado de autorizar la creación y regular el funcionamiento de las universidades privadas. Hace algunos años las universidades privadas establecieron la Unión de Rectores (UNIRE)

Además de las universidades, existen instituciones parauniversitarias, que ofrecen carreras cortas (2 o 3 años) y que otorgan el grado asociado de diplomado. También se han establecido en el país instituciones universitarias especializadas, algunas de las cuales ofrecen solo programas de postgrado.

El conjunto de instituciones de educación superior de Costa Rica ofrece una extensa gama de

carreras. Asimismo, los grados académicos son diversos y se agrupan en tres niveles:

Primer nivel	Pregrado	Diplomado (2 años), Profesorado (3 años)
Segundo nivel	Grado	Bachillerato (4 años), Licenciatura (5 años)
Tercer nivel	Postgrado	Especialidad Profesional (6 años), Maestría (6-7 años) y Doctorado (8-9 años)

En relación con la magnitud de la matrícula de la educación superior del país debe señalarse que la parte correspondiente al sector privado no se conoce con exactitud, dada la gran cantidad de instituciones que se han creado. Las universidades públicas en la actualidad cuentan con 70.000 estudiantes y según estimaciones de OPES con base en datos censales y de encuestas nacionales, la de universidades privadas está cerca de 80.000, lo que indica que algo más del 50% de los estudiantes universitarios del país asisten a universidades privadas.

1.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Los resultados que se presentan en este informe fueron obtenidos a través de diversas fuentes. En primer lugar se utilizaron datos estadísticos sobre admisión, matrícula total y graduados en carreras de pregrado y grado, fundamentalmente de las universidades estatales. Con base en estos datos se obtienen dos indicadores:

Eficiencia de la titulación: proporción de estudiantes que se gradúa en un año determinado en comparación con los que ingresaron n años antes, donde n es la duración promedio de las carreras según los planes de estudio.

Eficiencia interna de la titulación: razón entre los titulados de un determinado año y la matrícula total de ese mismo año dividida entre la duración promedio de las carreras.

Los datos de admisión fueron utilizados para estimaciones globales y los de matrícula total para estimaciones específicas por sexo, áreas del conocimiento y carreras, dado que no se cuenta con el desglose de estudiantes admitidos según esas variables.

Otra fuente a través de la cual se ha obtenido información sobre deserción en el sistema universitario costarricense, la constituyen dos estudios de seguimiento de cohortes que se han elaborado en los últimos años, uno con los admitidos a las universidades estatales en 1990 y el otro con la cohorte de admitidos en 1996; en el primero se da seguimiento hasta 1998 y el segundo abarca el periodo 1996-2002.

También se cuenta con los resultados de una encuesta aplicada a 1.900 desertores, a través de la cual se identificó en qué casos se trata de deserción institucional y en cuáles de deserción del sistema de educación superior, así como las causas de la deserción y algunas características de los desertores. Esta última información fue complementada con datos disponibles sobre características sociodemográficas de los estudiantes admitidos en las universidades estatales en 1996, que permiten establecer una comparación entre el perfil de los desertores, los graduados y los estudiantes activos.

II. RESULTADOS

2.1. DIMENSIONAMIENTO DE LA REPITENCIA Y LA DESERCIÓN

2.1.1. Estimación de la deserción global

a) Cobertura y nivel de instrucción terciaria de la población

La población total de Costa Rica, según datos del último Censo de Población, realizado en el año 2000, es de 3.810.179 habitantes, de los cuales 49,9% son hombres y 50,1% son mujeres. El 48,8% de los habitantes (1.858.581) pertenece al grupo de edad de 25 años o más y entre estos el 83,3% no tiene estudios terciarios; el porcentaje de la población con estudios universitarios completos es de 9,5% (9,9% en el grupo de hombres y 9,1% para las mujeres) y con estudios universitarios incompletos de 5,1% (5,0% los hombres y 5,1% las mujeres).

b) Estimación de la eficiencia de titulación global

El número de estudiantes graduados se compara primeramente con el número de estudiantes admitidos cuatro años antes (suponiendo una duración promedio de las carreras de cuatro años), para obtener la “eficiencia de la titulación” del sistema. El promedio de este índice para los últimos cinco años es de 0,46, lo cual indica que en los últimos años las universidades estatales han graduado, en promedio, poco menos de la mitad de los estudiantes que se esperaba, si se considera las cifras de admisión y la duración promedio de las carreras estipulada en los planes de estudio.

CUADRO 1. EFICIENCIA DE LA TITULACIÓN BASADA EN ESTADÍSTICAS NACIONALES. PERIODO 2000-2004

2000	2001	2002	2003	2004	Promedio
0,44	0,40	0,43	0,50	0,54	0,46

Dado que no se dispone del desglose de estudiantes nuevos por área del conocimiento y sexo, se obtiene la razón entre los graduados de un determinado año y la matrícula total para ese mismo año y se divide entre cuatro (tiempo de duración promedio de las carreras), obteniéndose la “eficiencia interna de la titulación”.

El índice por sexo muestra una eficiencia interna de la titulación mayor en las mujeres que en los varones en todos los años del periodo de estudio, con diferencias cada vez mayores.

CUADRO 2. EFICIENCIA INTERNA DE LA TITULACIÓN POR SEXO PERIODO 2000-2004

Sexo	2000	2001	2002	2003	2004	Promedio
Hombre	0,39	0,37	0,39	0,39	0,40	0,39
Mujer	0,47	0,45	0,53	0,55	0,57	0,51
Total	0,43	0,41	0,47	0,48	0,49	0,46

Nota: La eficiencia interna es un indicador más primitivo que la eficiencia.

c) Eficiencia interna de titulación por áreas del conocimiento

Entre las áreas del conocimiento que presentan mayor eficiencia interna de la titulación están Educación y Ciencias de la Salud; por el contrario, las de Humanidades y Agropecuaria son las que muestran menores valores de este indicador.

CUADRO 3. EFICIENCIA INTERNA DE TITULACIÓN POR ÁREA DEL CONOCIMIENTO

Área del conocimiento	2000	2001	2002	2003	2004	Promedio
Agropecuaria	0,37	0,29	0,33	0,24	0,27	0,30
Arte y Arquitectura	0,32	0,35	0,30	0,35	0,36	0,34
Ciencias Básicas	0,26	0,35	0,38	0,33	0,41	0,35
Ciencias Sociales	0,47	0,50	0,45	0,51	0,50	0,49
Derecho	0,48	0,44	0,40	0,68	0,40	0,48
Humanidades	0,31	0,27	0,28	0,28	0,25	0,28
Educación	0,57	0,50	0,72	0,66	0,75	0,64
Tecnología e Ingeniería	0,33	0,32	0,30	0,33	0,41	0,34
Salud	0,49	0,50	0,42	0,59	0,52	0,50
Administ. y Comercio	0,42	0,38	0,40	0,43	0,39	0,40
Servicios	0,33	0,34	0,42	0,57	0,36	0,40
Total	0,43	0,41	0,47	0,48	0,49	0,46

2.1.2. Estimación de la deserción para carreras específicas: Derecho, Ingeniería y Medicina

a) Datos basados en estadísticas nacionales

Como representación de algunas áreas del conocimiento se han escogido tres carreras que son de alta demanda: Derecho, Ingeniería Civil y Medicina. En las tres, la gran mayoría de los estudiantes obtiene como mínimo el grado de licenciatura, por lo que se utiliza una duración de cinco años en las dos primeras y seis años en la carrera de Medicina, según se estipula en los planes de estudio. Los datos corresponden a la Universidad de Costa Rica, que es la que ofrece estas tres carreras.

En Costa Rica, tal como suele ocurrir en otros países, la carrera de Ingeniería Civil muestra los menores valores de eficiencia interna de la titulación, mientras que Medicina presenta los más altos y Derecho una situación intermedia. En el caso de Medicina el índice indica que prácticamente todos los estudiantes logran graduarse en el tiempo esperado según los planes de estudio. Al respecto es importante aclarar que si bien puede deducirse que en esta carrera un alto porcentaje de los estudiantes logra graduarse, no necesariamente la promoción alcanza el 100%. Esto dado que no se trata de datos reales sino de un índice que requiere de ciertos supuestos, como el de una duración de la carrera de seis años, que en la realidad es mayor, por lo que altas graduaciones por estudiantes rezagados podrían dar como resultado índices cercanos e incluso superiores a 1,0 en algunos años.

De las tres carreras, solo en Derecho se observa mayor eficiencia interna de la titulación en las mujeres. En Ingeniería Civil los valores son muy similares, ligeramente superiores en los hombres, mientras que en Medicina las diferencias, a favor de estos, son mayores.

CUADRO 4. EFICIENCIA INTERNA DE LA TITULACIÓN POR CARRERAS Y SEXO

Carrera y sexo	2000	2001	2002	2003	2004	Promedio
Total						
Derecho	0,65	0,58	0,56	0,87	0,58	0,65
Ingeniería Civil	0,34	0,48	0,38	0,43	0,45	0,42
Medicina	1,25	0,95	0,94	0,98	0,99	1,02
Hombres						
Derecho	0,59	0,47	0,58	0,84	0,50	0,58
Ingeniería Civil	0,36	0,46	0,35	0,43	0,49	0,42
Medicina	1,48	1,05	0,92	1,10	1,05	1,12
Mujeres						
Derecho	0,70	0,68	0,55	0,91	0,65	0,70
Ingeniería Civil	0,24	0,54	0,46	0,41	0,33	0,40
Medicina	1,00	0,85	0,95	0,88	0,92	0,92

Sobre las universidades privadas es muy poca la información que se tiene. Para tener una idea de la deserción en este sector se utilizaron datos de dos universidades y se obtuvo una eficiencia interna de la titulación mayor que en el sector público (alrededor de 0,70). No obstante, el índice calculado podría ser un poco menor, pues los datos disponibles para ese sector corresponden a diplomas otorgados y no a personas, como en el sector estatal.

b) Cálculo basado en datos reales de seguimiento de cohortes

Gran parte de los estudiantes que ingresaron a las universidades estatales en 1990 y 1996, dejó la universidad sin haber concluido su carrera. La eficiencia de titulación real, a nivel de institución, es de alrededor de 0,30 y es ligeramente mayor en mujeres que en hombres. Considerando a los desertores de la cohorte de admitidos en 1996 que concluyeron sus estudios en otra universidad estatal, así como el 50% de quienes ingresaron a otra universidad de este mismo sector y continúan estudiando, bajo el supuesto de que esta proporción es la que al final logra graduarse, se obtuvo un índice de eficiencia real de la titulación para el sistema universitario estatal de 0,47, similar al obtenido con base en datos estadísticos de graduados, admisión y matrícula. Por otra parte, se puede conocer la magnitud de la deserción de todo el sistema si se resta a las cifras iniciales, los desertores que ingresaron a cualquier otra institución de educación superior y concluyeron sus estudios, así como el 50% de quienes continúan estudiando. De esta manera se tiene un 31% de desertores (deserción ajustada), es decir un índice de eficiencia de la titulación real de 0,71.

CUADRO 5. EFICIENCIA DE LA TITULACIÓN REAL POR SEXO

Año y Sexo	Graduados Desertores	Activos	Deserción ajustada ¹	Eficiencia titulación real		
				Institu- cional	Sector estatal	Sistema universi- tario
1990	22,9	69,0	8,1	73,1	0,27	...
Hombres	19,5	71,8	8,7	76,2	0,24	...
Mujeres	26,2	66,3	7,5	70,1	0,30	...
1996	24,7	61,9	13,4	68,6	0,31	0,47
Hombres	22,1	62,4	15,5	70,2	0,30	0,46

Mujeres	26,9	61,4	11,7	67,3	0,33	0,47	0,72
---------	------	------	------	------	------	------	------

¹ Ajuste al porcentaje de desertores, bajo el supuesto de que el 50% de los estudiantes activos finalmente termina su carrera.

Según el análisis por carreras, a nivel institucional, Ingeniería Civil vuelve a mostrar los menores valores en la eficiencia de la titulación. Derecho y Medicina muestran valores similares, lo que difiere un poco del análisis con base en datos estadísticos, que indicaba que Medicina era la carrera que, entre las tres, tenía mayor índice de eficiencia de la titulación. Además, se observan algunas diferencias en el índice por sexo, pues los resultados anteriores habían mostrado que en Derecho las mujeres tienen mayor eficiencia interna de la titulación, en Ingeniería Civil ambos tienen valores similares y en Medicina los varones son quienes tienen más altas tasas; los datos reales muestran mayor eficiencia en las mujeres para las tres carreras.

La eficiencia de titulación de todo el sistema de educación superior es de cerca del 80%.

CUADRO 6. EFICIENCIA DE LA TITULACIÓN REAL POR CARRERA Y SEXO

Carrera y sexo	Graduados	Desertores	Activos	Eficiencia titulación real		
				Deserción ajustada ¹	Institucional	Sistema universitario
TOTAL						
Derecho	74	26	35	32,6	0,67	0,79
Ingeniería Civil	29	41	40	55,5	0,45	0,79
Medicina	44	7	50	31,6	0,68	0,75
HOMBRES						
Derecho	27	13	20	38,3	0,62	...
Ingeniería Civil	21	37	25	60,2	0,40	...
Medicina	22	4	29	34,5	0,66	...
MUJERES						
Derecho	47	13	15	28,0	0,72	...
Ingeniería Civil	8	4	15	44,4	0,56	...
Medicina	22	3	21	30,4	0,70	...

¹ Ajuste al porcentaje de desertores, bajo el supuesto de que el 50% de los estudiantes activos finalmente termina su carrera.

2.1.3. Estimación de la Repitencia

Los estudios de seguimiento de cohorte muestran que la mayor parte de las graduaciones se dan en años posteriores a los esperados, según la duración de las carreras estipulada en los planes de estudio. De acuerdo con los años que deberían tardar los estudiantes en obtener cada grado académico, se estima que solo alrededor del 10% de los admitidos se gradúa en la institución a la que ingresó, en el tiempo esperado.

CUADRO 7. GRADUADOS DE LA COHORTE DE ADMITIDOS EN 1996, POR GRADO ACADÉMICO, SEGÚN AÑO DE GRADUACIÓN

Grado académico	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Diplomado	21	89	82	58	108	53	69
Profesorado	-	-	6	8	11	7	13
Bachillerato	-	154	73	86	654	740	520
Licenciatura	-	1	21	38	62	141	348

2.2. DESCRIPCIÓN DE LOS FACTORES RELEVANTES E IMPLICANCIAS DE LA REPITENCIA Y DESERCIÓN

2.2.1. Características sociodemográficas de los desertores

Al comparar algunas características sociodemográficas de los desertores de la cohorte de admitidos a las universidades estatales en 1996, con las de quienes siguieron sus estudios universitarios (en la misma universidad a la que ingresaron en 1996), se obtuvo variaciones significativas en la mayor parte de estas. Sin embargo, el grado de relación de cada variable con la deserción es bajo, por lo que se está trabajando en un análisis multivariable que permita determinar en qué medida, estas y otras variables, en conjunto, favorecen la deserción.

Las relaciones encontradas indican que la deserción es mayor cuando: la edad de ingreso a la universidad es de más de 24 años, el estudiante es casado, proviene de colegios nocturnos, técnicos y oficiales, no ingresó a la carrera deseada, ha realizado estudios universitarios en otra universidad, ha obtenido un grado académico universitario, trabaja y los padres tienen bajo nivel educativo.

2.2.2. Descripción de los factores relevantes

Las razones por las cuales los estudiantes de la cohorte de admitidos en el año 1996 indican que se retiraron de la institución en la cual estudiaban, son muy diversas. Sin embargo, la mayoría de los motivos señalados tienen que ver con alguno de los siguientes aspectos:

Aspectos laborales. Alrededor del 20% de los estudiantes menciona que debió dejar sus estudios para dedicarse a trabajar, la mayor parte de ellos por la necesidad de hacerlo para su manutención o la de otros. En algunos casos el estudiante sentía que no tenía tiempo para dedicarse al estudio y trabajo, aparte de otros compromisos; en otros el factor primordial que indicaron fue la inflexibilidad de los horarios en las universidades, que les impedía estudiar la carrera deseada en las horas que su trabajo se los permitía. Algunos eligieron el trabajo, entre ambas opciones, porque les parecía más atractivo en ese momento, aunque con el tiempo consideraron que la decisión no había sido la más acertada.

Oferta de carreras: Otra quinta parte de los estudiantes, aproximadamente, se retiró de la institución a la cual había ingresado por no estar satisfecho con la carrera en la cual estaba ubicado, ya sea por su propia elección o por no haber podido ingresar a la solicitada. Los estudiantes mencionan el sentirse frustrados de no poder estudiar lo que realmente quieren y para lo que sienten que tienen habilidad, y algunos, considerando que pierden mucho tiempo esperando el cupo en la carrera deseada, recurren a las universidades privadas; quienes no tienen los medios para hacerlo probablemente desertan del sistema. También se da el caso de estudiantes que no estaban bien

orientados en la elección de carrera y en el proceso de estudio se dan cuenta de lo que realmente quieren, pero la universidad a la que ingresaron no tiene las opciones de carrera que satisfagan sus anhelos.

Características de la universidad: Dentro de este aspecto se mencionan situaciones de la universidad que motivaron al estudiante a retirarse, tales como la metodología de estudio, la larga duración de las carreras, el ambiente de estudio, el personal docente, la oferta de cursos y la organización administrativa, aparte de la oferta de carreras y los horarios de clase ya mencionados. En este grupo se pueden ubicar alrededor del 20% de los estudiantes, predominando los dos primeros motivos. Es importante indicar que la metodología de estudio fue mencionada especialmente por desertores de la Universidad Estatal a Distancia, quienes consideran que para ellos representa la opción ideal por sus condiciones personales, pero que les fue difícil adaptarse a este sistema. Por otra parte, muchas personas buscan opciones rápidas de estudio, con el fin de poder trabajar a corto plazo, por lo que desisten de estudiar en las universidades estatales, donde consideran que van a durar mucho tiempo para obtener su diploma.

Situación socioeconómica desfavorable: Cerca del 10% mencionó el no contar con los recursos económicos para cubrir los costos de estudio, como el motivo principal para abandonar la universidad.

Características académicas: Dentro de este grupo se incluyen tanto los estudiantes que abandonaron la universidad por la dificultad de los cursos en general o de alguno en particular, como aquellos que ya tenían algún grado académico universitario y no se sintieron motivados en los nuevos estudios que emprendieron. Asimismo, están los estudiantes que solicitan ingreso en más de una institución para luego decidirse por la que más les convenga y los que hacen uso parcial de la institución, ya sea para llevar algunos cursos de interés, o para realizar los estudios generales, mientras logran ingresar a la institución y carrera deseadas. Los resultados preliminares de la encuesta dan indicios de que alrededor del 10 % de los desertores se ubica en este grupo.

Aspectos familiares: Alrededor de un 5% de los estudiantes, especialmente las mujeres, abandonan la universidad por aspectos relacionados con su familia como son el matrimonio, embarazo, atención de niños o personas enfermas, entre otras.

Otros aspectos: Dentro de este grupo se incluyen las razones de la deserción señaladas por un menor número de estudiantes, como son: problemas de salud, emocionales o afectivos, desmotivación, lejanía entre el lugar de residencia y el de estudio, oportunidades de viaje, etc.

2.2.3. Descripción de las implicancias de la repitencia y deserción

Una de las principales implicancias de la deserción son los costos que representa para las universidades y para el país en general. Con base en cifras sobre número de desertores, obtenidas a partir de los índices estimados, y datos sobre fondos que aporta el Estado a las universidades estatales, se obtienen algunas estimaciones gruesas en relación con los costos directos de la deserción.

Además del costo que la deserción implica para las universidades y para el país en general, individualmente tiene grandes implicancias. Alrededor de la mitad de los estudiantes que desertaron en 1996 de una universidad estatal, independientemente de si continuaron o no estudios en otra institución, afirman que les ha perjudicado en alguna forma el haberse retirado de la universidad. Dentro de los aspectos en que se vieron afectados están sus aspiraciones personales, en lo económico, en el medio social, laboralmente y en lo profesional. Aproximadamente una tercera parte de los desertores indicó sentirse entre regularmente satisfecho e insatisfecho con los estudios realizados.

2.3. ESTIMACIÓN DE LOS COSTOS DE LA DESERCIÓN

El monto girado a las cuatro universidades estatales en el año 2004 fue de 68.527,97 millones de colones (US\$155,98 millones, tasa de cambio promedio de 2004). Suponiendo que el 75% de estos fondos se dedica a docencia y considerando la matrícula total de las universidades (71.379), se calculó el costo promedio anual por alumno. Dicho costo, multiplicado por el número de desertores (tasa de deserción año t por el número de estudiantes que ingresaron en el año t-4) da un gasto por abandono de US\$14.545.770.

Institución	Eficiencia de titulación	Arancel promedio Anual 2004 (US\$)	Matrícula nueva 2001	Gasto por abandono (US\$)
Universidades estatales	0,46	1.638,96	16.435	14.545.770

III. PROPUESTA DE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS

Con el fin de lograr una mayor eficiencia de la titulación, las universidades estatales deben realizar esfuerzos por lograr:

- Optimización de los procesos de selección e ingreso a carrera, incluyendo la divulgación y orientación vocacional, de manera que el mayor número posible de estudiantes pueda ubicarse desde un inicio en la carrera en la cual tiene interés, aptitudes y vocación. Se requiere también de una revisión de la oferta curricular, de manera que esté acorde con las necesidades propias de las distintas regiones del país, así como los intereses de los estudiantes. Esto requiere de la acción coordinada entre las distintas universidades, de manera que no haya duplicaciones innecesarias ni desperdicio de esfuerzos y recursos.
 - Selección, capacitación y sensibilización del personal docente.
 - Programas de apoyo socioeconómico para estudiantes que tienen el interés y las aptitudes necesarias para cursar una carrera universitaria, pero que no cuentan con las condiciones socioeconómicas para hacerlo.
 - Condiciones adecuadas para el aprendizaje (métodos, infraestructura y recursos).
 - Diseño y administración curricular apropiados.
 - Procesos administrativos eficientes.
 - Adecuada orientación al estudiante con riesgos de desertar.

IV. COMENTARIO FINAL

Los datos presentados dan evidencia de que una de las principales funciones de las universidades, como lo es la formación de recursos para los diferentes requerimientos del desarrollo económico, social y cultural del país, no se está cumpliendo con la eficiencia deseada.

Aunque las autoridades universitarias, al conocer los resultados sobre la deserción

que revelaron los primeros estudios sobre el tema, han hecho un análisis de la situación y planteado una serie de recomendaciones para mejorar las condiciones del logro académico de los estudiantes, algunas de las cuales ya se han implementado, es importante, a la luz de los nuevos resultados, recalcar algunos aspectos que requieren atención por parte de las universidades.

Algunos de los factores de la deserción son inherentes a toda la educación superior universitaria e incluso al sistema educativo nacional, por lo que se requiere de un trabajo conjunto y de decisiones y acciones coordinadas. Otros corresponden a solo algunas de las instituciones, de acuerdo con sus particularidades, y por lo tanto deberán ser analizados minuciosamente a lo interno de cada institución.

Por otra parte, es necesario seguir profundizando en este tema, con el fin de determinar otros aspectos importantes que hasta ahora no se conozcan, así como los cambios que puedan producir las acciones que se vayan emprendiendo. Para esto se requiere a su vez el mejoramiento de la información básica para la realización de estos estudios.

V. BIBLIOGRAFÍA

Instituto Nacional de Estadística y Censos. IX Censo Nacional de Población. Características Económicas. San José, Costa Rica, noviembre 2002.

OPES. “Aspectos relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron a las instituciones de educación superior universitaria estatal en 1990 y 1996”. OPES-40/2000 y OPES-6/2005.

OPES. “Características sociodemográficas de los estudiantes de las universidades estatales. 1996”. OPES-05/97.

OPES. “Estadística de los diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria de Costa Rica. 2001-2003.

OPES. “La situación laboral y otras características de los graduados de 1986, 1995 y 2001” de las universidades estatales. OPES-07/89, OPES-03/97 y OPES-09/04.

Universidad Autónoma de Centro América. Ordenanzas Universitarias 1995, 1996, 1997, 1998, 1999 y 2000.



REPITENCIA Y DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE CUBA

*

AUTORES COLABORADORES **

I. ANTECEDENTES

1.1. ANTECEDENTES GENERALES SOBRE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA

El desarrollo histórico de la educación superior cubana se remonta a mediados del siglo XVII cuando se inician los estudios conventuales en el Convento de San Juan de Letrán por parte de la orden de los dominicos, asentada en el país desde el siglo XVI. En 1728 se funda la Real y Pontificia Universidad de San Jerónimo de La Habana y a lo largo de este período hasta 1800, se fundan otras instituciones universitarias, vinculadas a la Iglesia y a la monarquía española, cuyo objetivo principal era la preparación para la carrera eclesiástica o las humanidades.

*

Dr. José Luis Almuñás Rivero, Dr. Benito Romero Sotolongo y MSc. Judith Galarza López, del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior-Universidad de La Habana; MSc. Raúl de Armas Rivera, Dr. Antonio Vargas Jiménez, Dr. Francisco Benítez Cárdenas, Dr. Gilberto Fundora Herrera, Ing. Delma Hernández Falcón, MSc. Silvia Viña Brito y Dra. Maricela Corona Hernández, del Ministerio de Educación Superior; MSc. Raisa Haramboure Gómez de la Universidad de La Habana y Dra. María Josefá Villalón Fernández del Ministerio de Salud Pública.

**

Dra. Elvira Martín Sabina, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior-Universidad de La Habana; Msc. Sergio Gómez Castanedo, MSc. Miriam Alpizar Santana y Lic. Carlos Alberto Fernández, Ministerio de Educación Superior; Dr. José C. Díaz Cabrera, Facultad de Ciencias Médicas de Pinar del Río; “Dr. Ernesto Che Guevara de la Serna”; Dra. María Elena Cobas Vilche, Instituto Superior de Ciencias Médicas de Villa Clara; Lic. Cristóbal Mesa Simpson, Facultad de Ciencias Médicas de Matanzas; Dra. Miriam Gran Álvarez, Dirección Nacional de Estadística del; Ministerio de Salud Pública; MSc. Ohilda González González, Universidad de Camagüey -Facultad de Ingeniería Civil; Ing. María Julia Becerra Alonso, Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” Facultad de Ingeniería Civil; Ing. Heriberto Expósito Santana, Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas; Facultad de Ingeniería Civil; Lic. Daniela Cutié Mustelier, Universidad de Oriente -Facultad de Derecho; MSc. Georgina M. Soto Senra, Universidad de Camagüey -Facultad de Derecho; Dr. Osvaldo Brito Febles, Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas; Facultad de Derecho.

En el curso académico 2004-2005, la Universidad Cubana cuenta en su estructura con 64 instituciones; posee 938 Sedes Universitarias Municipales (SUM) que abarcan los 169 municipios del país; se imparten 94 carreras de pregrado en el ámbito nacional y de ellas 46 en las SUM, lo que significa que territorialmente se ha ampliado sustancialmente la oferta educativa a la población; la matrícula alcanza 380.000 estudiantes y de ellos 233.555 están insertados en las SUM; se dispone de más de 27 000 académicos a tiempo completo y más de 82.211 profesionales que trabajan a tiempo parcial como profesores en dichas sedes y que provienen de los diferentes sectores de la economía y jubilados, cifra que continuará aumentando en los próximos años; más de 400.000 profesionales están cursando actualmente actividades de postgrado. Para el próximo curso académico 2005-2006 se prevé que alrededor de 500.000 estudiantes se encuentren matriculados en la educación superior.

Dentro del extraordinario reto que se le plantea a la Universidad Cubana como parte de sus responsabilidades sociales se sitúa el pleno acceso y la elevación de los niveles de permanencia y de egreso, donde ya se observan los primeros resultados favorables, demostrando que es posible romper los tradicionales esquemas elitistas y excluyentes que sustentan que solo una pequeña parte de la sociedad puede acceder a una educación superior de calidad, con excelencia académica y pertinencia integral de sus

resultados en lo económico, lo social y lo cultural, asumidas con un sentido crítico, renovador y transformador.

Para la educación superior cubana la ampliación de oportunidades de acceso y la elevación de los índices de permanencia y egreso, tienen un sentido altamente democrático y de justicia social, sobre todo para aquellos sectores de la población menos favorecidos, defendiendo la aspiración de que todo el que alcance el nivel medio superior y desee estudiar en la universidad, pueda hacerlo. Este paradigma de la formación de los profesionales en la Nueva Universidad Cubana se refuerza cuando se afirma: “No se puede hablar de libertad ni de democracia, sin igualdad de posibilidades para todos”¹.

La actividad de pregrado en la educación superior cubana se organiza en cuatro tipos de modalidades de estudio:

- *Cursos Regulares Diurnos*: con dedicación a tiempo completo, al que acceden principalmente los jóvenes que culminan el nivel medio superior a través de los institutos preuniversitarios. Por lo general su duración es de cinco años de estudios. Es en estos cursos donde se centra la atención de este estudio.

Castro Ruz, Fidel: Intervención en el II Taller Nacional sobre Universalización celebrado el 18.1.2002 en el Palacio de Convenciones, Ciudad de La Habana. Tomado de las notas elaboradas por el Ministerio de Educación Superior.

- *Cursos Regulares para Trabajadores*: con dedicación a tiempo parcial, se establecen para trabajadores que tienen el nivel medio superior vencido y mantienen su vínculo laboral mientras estudian; pueden ser vespertino-nocturno (actividades de clases por lo general dos o tres frecuencias semanales) y por encuentros (actividades de clases cada dos semanas en días no laborables). Por lo general su duración es de seis años de estudios.

- *Cursos a Distancia*: el régimen de estudio no es presencial; los estudiantes avanzan al ritmo que las condiciones laborales y personales le permitan. Se ofrecen para personas que poseen el nivel medio superior vencido y que tengan o no vínculo laboral (amas de casa, trabajadores, jubilados, etc.).

- *Cursos de Continuidad de Estudios*: constituye una modalidad de estudio para los jóvenes egresados de los Programas de Formación Especiales, que cumplen su compromiso de vinculación laboral, acrediten haber vencido la educación media superior y cumplan los requisitos para la matrícula en la educación superior.

En la década del 80 se produjeron modificaciones en los reglamentos para lograr una mayor exigencia académica y reducir las magnitudes de las bajas y la repitencia (atraso o rezago escolar). En este marco normativo, se establecieron diferentes tipos de bajas: insuficiencia docente, voluntaria, deserción, inasistencia, definitiva y otras. Asimismo, se estableció la obligatoriedad de cumplir con un por ciento de asistencia a clases como requisito para presentarse a examen final.

Los principios de equidad, justicia social y democracia no pueden restringirse solamente al acceso de los estudios universitarios, sino deben contemplar también la garantía de la permanencia y un egreso de calidad, lo cual exige la implantación de políticas adecuadas que favorezcan que la mayoría de los nuevos profesionales tengan derecho a un empleo digno y decoroso. En este marco, se han declarado como pilares fundamentales para el desarrollo de la educación superior, el logro de mayores niveles de calidad y de pertinencia en sus resultados y el fortalecimiento de la cooperación internacional.

1.2. ANTECEDENTES REFERENCIALES

Uno de los factores educativos preocupantes en la región de América Latina y el Caribe, por su expansión paulatina y la repercusión que tiene en la calidad de la Educación Superior, lo constituye la problemática de la repitencia y la deserción². Variados son los estudios (Gómez, 1990; Espínola,

Espindola, E y León, A.: La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. Número 30. Editora OEI: Educación y conocimiento: una nueva mirada Septiembre – Diciembre. 2002.

2002; Sanabria, 2002; Universidad Nacional de Colombia, 2002; Murphy y otros, 2003) realizados por las universidades de la región que profundizan en las dimensiones y las causas que provocan el bajo rendimiento académico del proceso docente-educativo.

Ambos fenómenos son resultado de un proceso multicausal, en el que intervienen muchos factores externos (exógenos) e institucionales (endógenos). La literatura existente sobre el tema señala que dentro de los principales aspectos de influencia se inscriben, las condiciones socioeconómicas; la composición familiar y sus relaciones; la edad; la salud; la motivación; la situación laboral; los valores familiares frente a la educación; el nivel educacional de los padres; la preparación adquirida en la enseñanza precedente; el rendimiento docente en la universidad; los métodos, el tiempo de dedicación y hábitos de estudio; el nivel de integración del estudiante en la universidad; el grado de aseguramiento docente (las normas organizativas, los métodos, los contenidos, la orientación de la enseñanza, entre otros); el desempeño de los docentes; la información sobre las carreras, etc. Por otra parte, se señala también que dichos fenómenos tienen implicaciones en lo personal, lo institucional y social de diferentes magnitudes e intensidades.

Los problemas de la eficiencia académica terminal o de graduación, las bajas y la repitencia encuentran desarrollo en un conjunto de estudios que se han realizado en la educación superior cubana desde diferentes ópticas y objetivos particulares.

El Ministerio de Educación Superior (MES) y sus instituciones universitarias adscritas realizan un análisis al final de cada curso académico del comportamiento de varios indicadores vinculados con el rendimiento académico de los cursos regulares diurnos: la promoción limpia, las bajas, la repitencia, la eficiencia académica limpia, y la eficiencia vertical (ver definiciones glosario Anexo 4, 2ª Parte). Dicho análisis también incluye una valoración de los factores de influencia institucionales (logros y problemas), y las estrategias necesarias para elevar el rendimiento académico en cada curso académico posterior.

Un estudio más profundo acerca del comportamiento de la promoción y de la eficiencia académica limpia, así como de los principales factores internos de influencia en las IES adscritas al MES fue realizado también por Alegret en el año 1986³. En esta investigación se realiza, entre otros, un análisis de las tendencias observadas en la dimensión cuantitativa de la promoción y las eficiencias académica limpia y vertical desde el período 1973/74 hasta 1981/82. Se demuestra que el incremento de dichos indicadores y el salto de calidad en el proceso formativo a partir del curso académico 1977/78, se

³ Vecino Alegret, Fernando: Algunas tendencias en el desarrollo de la educación superior cubana. Tesis de Doctorado. Editorial Pueblo y educación. La Habana. Octubre 1986.

deben fundamentalmente, al fortalecimiento del trabajo metodológico o trabajo didáctico y de la labor educativa en los estudiantes.

En el estudio realizado en la carrera de Ingeniería en Agronomía en la Universidad Nacional Agraria de La Habana, se presentan las dimensiones cuantitativas de algunas manifestaciones del rendimiento académico, tales como de las bajas, la promoción y las eficiencias vertical y académica limpia en el período de 1990/ 2001⁴. Este autor señala que la eficiencia pedagógica de la enseñanza universitaria puede ser expresada por

múltiples y diferentes dimensiones, criterios e indicadores del rendimiento del proceso docente-educativo; los que al mismo tiempo significan enfoques globales de calidad. Plantea además que la misma puede ser operacionalizada y analizada relacionando el factor tiempo (por un curso y por la duración del programa o plan de estudio); la cantidad de estudiantes matriculados y los que terminan con éxito, criterio que es aplicable al año académico, a la carrera, la facultad y a la universidad.

Dicho estudio revela, entre otros resultados, que el índice de bajas por insuficiencia docente o motivos académicos alcanzó en el período un promedio del 11,2%; esto significa que la promoción mostró altos y estables valores con una media de 88,7%; la eficiencia vertical por curso académico resultó bastante variable, con una media de 52,6%, y la eficiencia académica limpia alcanzó una media de 49,5%, mostrando también una gran variabilidad. El autor de este estudio plantea además que las cohortes que agrupan a los estudiantes que previo al ingreso, realizaron formación preuniversitaria tienen una eficiencia de graduación o titulación del 81,2%; los que procedían de los institutos politécnicos agropecuarios un 82,3% y los de experiencia práctica profesional alcanzaron en 92%. En particular estos últimos, son estudiantes que antes de llegar a la universidad tenían calificación técnica y acumulaban algunos años de experiencia de trabajo en la producción, hecho que pone de manifiesto la influencia que tiene la motivación profesional, la madurez y la experiencia práctica de los estudiantes sobre la eficiencia pedagógica del programa universitario. Considera además que los valores del índice de bajas académicas están determinados por múltiples causales y varían por la influencia de los diferentes tipos de estudiantes matriculados, se manifiestan de forma distinta según los años de la carrera, cursos académicos, y factores externos al medio universitario. Concluye planteando que los altos rendimientos logrados denotan en su esencia la calidad del trabajo profesoral, de la gestión institucional y de la entrega y dedicación de los estudiantes a su labor. Se defiende la idea de que las variables de rendimiento académico de los estudiantes analizadas como expresión de la calidad y eficiencia pedagógica del modelo de formación del agrónomo en el período

Torres, A. y Z. Lima: Criterios cuantitativos de eficiencia pedagógica en la formación del profesional de Agronomía. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 8 No. 5. 2003

1990/2001, contribuyen a la creación de una especie de memoria histórica de un gran valor descriptivo, analítico y de utilidad para enriquecer juicios y pronunciamientos para la toma de decisiones sobre el funcionamiento del sistema educativo y además resultan soporte imprescindible en las evaluaciones externas e internas al sistema de formación, así como en la planificación del mejoramiento de la calidad de los graduados del programa de preparación del ingeniero agrónomo.

Una investigación realizada para evaluar la eficiencia académica en las carreras de Ciencias Médicas (Medicina, Estomatología y Licenciatura en Enfermería) en los cursos regulares diurnos durante el período 1987/88 a 1998/1999 (12 años), considera como indicadores principales la promoción total y la eficiencia académica en el ciclo normal de estudio en cada curso académico, en los Centros de Educación Médica Superior y a nivel nacional⁵. Los hallazgos principales identificados en este estudio fueron los siguientes:

- En los doce cursos académicos transcurridos, la eficiencia académica en el ciclo normal de estudio en la rama de Ciencias Médicas alcanzó como valor mínimo el 63,2% en el curso 1993-1994 y en los once cursos restantes en un rango que osciló entre el 71,4% y el 82,2%.
- La carrera de Medicina presentó una promoción alta por encima del 95,2%; la eficiencia académica en el ciclo normal de estudio se mantuvo en un rango entre 77,6% y 80,5%, o sea, que no concluyeron la carrera entre 19 y 22 (cifras redondas) estudiantes

de cada 100 que la iniciaron; la eficiencia vertical osciló entre un 75% y 84,5%.

Por otra parte, el estudio acerca de la incidencia de las bajas por insuficiencia docente en la carrera de Medicina (6 años de estudios) en el Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana durante un período de diez años –desde 1994 hasta el 2004–, señala, entre otros resultados, que los mayores índices de baja se presentan en los primeros años de estudios. En el primer año de estudio se produjo el 44,5 por ciento del total de las bajas; en el segundo año el 16,1 por ciento y desde el tercero al sexto año se comportó en un rango menor (entre el 8 y 12 %). Esto ratifica que precisamente en el ciclo básico de estudio es donde se produce la mayor cantidad de bajas por insuficiencia docente. Se resalta también que en la carrera de Medicina los factores asociados que con mayor frecuencia dieron lugar a las bajas en dicho período fueron la insuficiencia docente (39,4%) y las licencias de matrícula que alcanzaron el 22,3%⁶.

⁵ Carreño, R., Salgado Lourdes. Eficiencia Académica en las Carreras de Ciencias Médicas y Centros de Educación Médica Superior. MINSAP. 2000. ⁶Hernández D. y J. L. Almuñías Análisis de la Variable Eficiencia Académica que justifica un cambio planificado en el Proceso Docente Educativo en el Instituto de Ciencias Medicas de la Habana”.

IV Taller sobre Didáctica Universitaria. 2004.

Otras indagaciones acerca de la evaluación de la eficiencia académica se han realizado a partir de la aplicación del Modelo de Cohorte⁷ (Cohorte Imaginaria), que ofrece la posibilidad de analizar, tomando como base 27 indicadores, la trayectoria de un conjunto de estudiantes que ingresan al primer año de estudio, en un curso académico determinado, y transitan por el sistema con características específicas hasta que se gradúan o causan baja definitiva. El enfoque utilizado incluye también la valoración de un grupo de expertos sobre los factores de influencias –positivos o negativos– en el comportamiento de los indicadores resultantes.

Uno de los estudios desarrollados a partir de la aplicación de dicho Modelo, fue realizado en el Instituto Superior de Ciencias Agropecuarias de La Habana (hoy Universidad Nacional Agraria de La Habana) con las cohortes de estudiantes que ingresaron durante el período 1976/77 y 1991/92. En este caso, los expertos al explicar el comportamiento de la dinámica de la eficiencia académica a partir de los indicadores resultantes, consideraron dentro de los factores internos positivos de influencia los siguientes: la introducción de un nuevo plan de estudio; la influencia de los exámenes de ingreso; la gran experiencia de los docentes y su estabilidad; el mejoramiento de la planificación y organización del proceso docente, así como su control sistemático; la introducción de algunas innovaciones pedagógicas; la fuerte vinculación con el sector productivo; la incorporación de la computación en todos los años de estudios de las carreras; el fuerte trabajo metodológico realizado por los departamentos docentes; la alta inserción de los estudiantes a las actividades investigativas como parte de su formación que los motiva a elevar su rendimiento académico.

Como factores negativos de influencia en la eficiencia académica se señalaron, entre otros, los siguientes: Atención a altos volúmenes de matrícula; escasa motivación de una parte de los estudiantes por las carreras y deficiencias en la orientación vocacional; insuficiencias en la preparación de los estudiantes de nuevo ingreso de algunas fuentes de procedencia; dificultades en una parte de los estudiantes en los métodos y habilidades para el estudio.

A continuación se presentan las principales consideraciones metodológicas que sirvieron de base para este estudio, particularizándose en los criterios utilizados al calcular los indicadores y las necesidades de información requeridas para la identificación –de forma aproximada– de las dimensiones de las bajas y de la repitencia a nivel global e institucional en las carreras seleccionadas.

Almuiñas Rivero, José L., Romero Sotolongo, B, García del Portal, J.: El Modelo de Cohorte: Un Instrumento de Evaluación. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. 14. No. 2, 1994. Ministerio de Educación de Cuba: Cuba: Acceso, Permanencia, Repetición y Eficiencia en la Educación Básica, 1991.

1.3. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Algunos elementos a resaltar para la comprensión de los resultados de esta investigación, son los siguientes:

- En la educación superior cubana todos los estudiantes son titulados como exigencia del proceso de graduación; es decir, no existe la categoría de egresados.
- Las bajas y la repitencia se producen por cursos académicos (septiembre a julio).
- El fenómeno de las bajas en la educación superior está muy vinculado a la eficiencia de graduación, de ahí la necesidad del cálculo de este último indicador. La dimensión de la repitencia se asocia al rezago escolar como un indicador aproximado.
- Los indicadores calculados tanto a nivel global como institucional tienen un carácter aproximado. Por ello, los resultados cuantitativos que se presentan en los cuadros permiten darse cuenta de forma muy aproximada de la magnitud de las bajas y la repitencia. Se asume también que los reingresos, repitentes y aquellos estudiantes con licencia de matrícula que se reincorporan a los cursos regulares diurnos, pesan en los cálculos realizados y por supuesto, son alumnos que pertenecen a otras cohortes diferentes a las que ingresaron por primera vez. De ahí, que en algunos casos los indicadores de la eficiencia académica terminal calculados en algunas áreas alcanzaron un valor del 100%; esta es una de las limitaciones de la información global. Dicha situación no se presenta así en el estudio de terreno, donde se trabajó con un seguimiento real de la cohorte seleccionada.
- Las tres carreras estudiadas (Derecho, Ingeniería Civil y Medicina) en el caso de Cuba tienen una relevancia significativa, una alta demanda por parte de los estudiantes, alta representatividad territorial y se ubican en diferentes áreas del conocimiento. Se conoce que la carrera de Ingeniería Civil tiene mayor índice de bajas que las dos restantes (Derecho y Medicina).

Se estimó –a partir de información censal del año 2002–, la proporción de la población con nivel medio educacional terminado y con estudios universitarios completos. Las estimaciones de la eficiencia académica terminal o eficiencia de graduación y el índice de bajas a nivel global fueron basadas en las estadísticas nacionales, agrupándose las carreras en 10 áreas del conocimiento según la disponibilidad y la agrupación actual de la información estadística. Dichos indicadores se calcularon también según sexo. La eficiencia académica terminal “E” se calculó a partir de la proporción de estudiantes que se gradúa “G” en el curso t en comparación con la cantidad de estudiantes que ingresó “NI” en el tiempo correspondiente a la duración normal en años establecidos en los planes de estudio oficiales “d”. Con excepción de la carrera de Medicina que tiene una duración de seis años de estudios, las restantes áreas consideraron un tiempo de cinco años. Específicamente en el área de Salud la información estadística primeramente se tuvo que desglosar por carreras –Medicina (6), Estomatología (5) y Enfermería (5)– y después proceder a su integración, diferenciándose las cohortes de ingreso correspondientes y el período de graduación en cada caso.

Los valores estimados de la eficiencia académica terminal consideraron el período comprendido entre los cursos académicos 1998/99 y 2002/2003 (es decir, en los últimos cinco años), calculándose además un promedio general. En función de ello, los datos del nuevo ingreso en la mayoría de las áreas se obtuvieron en el horizonte temporal que

abarcó las cohortes que ingresaron en los cursos académicos 1994/95 hasta el curso académico 1998/99, con excepción de la carrera de Medicina, cuyo curso académico inicial fue 1993/94.

El cálculo de la eficiencia de graduación o eficiencia académica terminal se realizó con la misma fórmula aplicada en el caso de las áreas del conocimiento. Se consideró en este caso que la duración de los estudios en las carreras de Derecho e Ingeniería Civil es cinco años, mientras que en Medicina es de seis años según planes de estudios oficiales. El período que contempló el análisis de la eficiencia de graduación coincide con el planteado en el análisis global. Se calculó también en cada caso el promedio general de la eficiencia de graduación.

El estudio de terreno se realizó en siete instituciones universitarias públicas (estatales) que mostraron disposición de participar en el mismo, poseen gran experiencia y son representativas en el ámbito nacional con relación al desarrollo de las carreras seleccionadas, abarcando en cada caso tres lugares de localización.

Para hacer el cálculo del índice de bajas en cada carrera se tomó como base la cohorte que ingresó tres cursos académicos antes del período normal de estudio y a partir de ahí, se determinó la cantidad de estudiantes que se graduó sin rezago escolar (duración normal de la carrera), un curso más tarde, dos cursos más tarde y tres cursos después. Con ello se obtuvieron los indicadores relativos a la eficiencia académica terminal, el rezago escolar o repitencia y a las bajas.

Específicamente, el índice de repitencia sobre la base del atraso o rezago en graduarse se calculó a partir de la determinación del número de estudiantes que se graduó desfasado de la duración normal de los estudios en cada carrera, independientemente de la causa que originó esa situación.

Las instituciones universitarias participantes para calcular los indicadores mencionados anteriormente trabajaron con el listado real de estudiantes de nuevo ingreso y de graduados.

Para identificar los factores relevantes que están incidiendo en las bajas y de cada carrera y describir sus implicaciones a nivel personal y social. Para ello se trabajó mediante encuestas por entrevistas a estudiantes que causaron baja de las carreras estudiadas durante el período 1994-95 a 1998-99. Cada institución universitaria encuestó como mínimo a dos estudiantes, sugiriéndose que fuese uno del sexo masculino y otro femenino. Se aplicó también el mismo procedimiento con una selección de autoridades universitarias que tenían mayor número de elementos para aportar en el tema objeto de estudio.

II. RESULTADOS

2.1. DIMENSIONAMIENTO DE LA REPITENCIA Y DESERCIÓN

El estudio relacionado con las bajas y la repitencia en la educación superior cubana en su dimensión cuantitativa se estructuró en dos planos de análisis: global e institucional.

2.1.1. *Estimación de la deserción global*

Como se planteó anteriormente, las carreras seleccionadas para el estudio de terreno en el ámbito institucional fueron Derecho, Ingeniería Civil y Medicina.

a) Cobertura y nivel de instrucción terciaria de la población

A partir del año 1959 hasta la fecha se han graduado más de 700 mil profesionales. Actualmente uno de cada 17 cubanos y uno de cada 8 trabajadores es universitario. La matrícula universitaria ha aumentado 15 veces en ese período. Como resultado del proceso de masificación que ha tenido lugar en la educación superior, la tasa de escolarización ha crecido sustancialmente en los últimos 14 años del 17% al 37%.

CUADRO 1. TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA EN CURSOS ACADÉMICOS SELECCIONADOS (POR 100 HABITANTES DE 18-24 AÑOS)

Indicadores	1990/91	2001/02	2002/2003	2003/04	2004/05*
Matrícula total	276.000	160.000	211.184	300.000	380.000
Tasa bruta de escolarización	16,98	16,30	21,54	29,71	37,63

Fuente: Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Superior de Cuba, 2003. Tomado de "Indicadores de relación entre la matrícula, graduados y la población cubana". Cálculos realizados con Matrícula de Pregrado.

* Cifras de Población del Anuario Estadístico de Cuba y en el 2004/05 estimadas.

Esta tendencia ha estado acompañada por la ampliación de la oferta educativa en todas las modalidades de estudio como resultado de una política clara con relación a brindar mayores oportunidades de estudios superiores a las personas de diferentes regiones y contribuir favorablemente en la elevación de la calidad y de los niveles de satisfacción de las demandas del desarrollo económico y social del país.

Por otra parte, un cálculo aproximado realizado a partir del Censo de Población y Viviendas de 2002 y los datos del Anuario Estadístico de Cuba de ese propio año, indica que el 9,6% había completado los estudios universitarios.

b) Estimación de la eficiencia de titulación

El aporte fundamental de graduados universitarios en el país se ha producido a través de los cursos regulares diurnos, donde se ha presentado un nivel alto de la eficiencia académica terminal o de graduación e indicadores relativamente reducidos con relación a la repitencia y las bajas.

La eficiencia de graduación para el periodo 1999-2003 es de 75% siendo muy similar para hombres y mujeres (Ver cuadro 4a).

CUADRO 2. ESTIMACIÓN GLOBAL DE LA EFICIENCIA ACADÉMICA TERMINAL PARA EL PERIODO 1999-2003, POR SEXO

Sexo	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio del periodo
Hombres	84,1	73,0	73,2	74,9	69,6	74,4
Mujeres	75,8	76,3	73,7	75,5	74,5	75,2

Fuente: Calculado a partir de la información brindada por el Departamento de Estadísticas del Ministerio de Educación Superior y del Ministerio de Salud Pública. Julio de 2005.

c) Estimación de la eficiencia de titulación por área del conocimiento

Una visión general y aproximada de la magnitud global de las bajas para los cursos regulares diurnos en cada una de las áreas del conocimiento⁸ a partir de estadísticas nacionales, se puede obtener utilizando los valores de la eficiencia académica terminal.

Los estudiantes en las categorías de reingreso, repitiente y aquellos con licencia de matrícula que se incorporan a los estudios, pesan en los cálculos realizados, lo cual justifica el carácter aproximado de la eficiencia académica terminal y las bajas.

En el Cuadro 3 se observa que las proporciones de estudiantes que causaron bajas pertenecientes a las cohortes que ingresaron en el período 1994/95 y 1998/99, se graduaron en la etapa 1998/1999 -2002/2003 no son significativas.

CUADRO 3. ESTIMACIÓN GLOBAL DE LA EFICIENCIA ACADÉMICA TERMINAL O EFICIENCIA DE GRADUACIÓN PARA EL PERÍODO 1999-2003 SEGÚN ÁREA DEL CONOCIMIENTO (EN %)

CURSO REGULAR DIURNO

Área del conocimiento	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio del período
Agropecuaria	74,5	72,3	66,2	71,3	68,6	70,5
Arte y Arquitectura	79,1	94,4	85,5	62,6	57,8	74,0
Ciencias Naturales y Matemáticas	75,3	88,4	69,7	76,4	74,6	76,8
Ciencias Sociales y Humanísticas	100,0	100,0	89,5	79,4	51,9	84,0
Derecho	100,0	88,7	89,9	87,2	92,9	91,0
Educación	65,6	61,5	64,9	66,8	67,1	65,2
Tecnología e Ingeniería	78,3	75,4	72,6	82,1	74,0	76,3
Salud	89,7	81,2	76,7	77,3	78,2	80,8
Administración y Comercio	100,0	97,6	88,3	84,8	91,5	91,4
Cultura Física	72,9	62,4	87,6	88,8	49,5	70,7
Total	78,9	75,1	73,5	75,2	72,5	75,0

Fuente: Calculado a partir de la información brindada por el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Superior y del Ministerio de Salud Pública. Julio de 2005.

La magnitud de las bajas se presenta en diez áreas del conocimiento: Agropecuaria (no incluye Mecanización de la Producción Agropecuaria); Arte y Arquitectura; Ciencias Naturales y Matemáticas; Ciencias Sociales y Humanísticas (no incluye Derecho); Derecho; Educación; Tecnología e Ingeniería (no incluye Arquitectura, incluye Mecanización de la Producción Agropecuaria); Salud; Administración y Comercio; Cultura Física.

En dicho cuadro se observan algunas características relevantes acerca de la problemática de la dimensión cuantitativa aproximada de las bajas en los cursos regulares diurnos:

- En el período analizado, de cada 100 estudiantes que ingresaron al sistema se graduaron como promedio 75; es decir, solo el 25% causó baja, lo que hace que los gastos adicionales por este concepto sean reducidos. La proporción de bajas a nivel global ha oscilado entre el 21,1% en 1994 y el 27,5% en 1998, siendo las oscilaciones dentro del período poco significativas. La mayoría de dichas bajas se producen en los dos primeros años de estudios.
- La menor proporción de bajas se presenta en las áreas de Administración y Comercio; Derecho; Ciencias Sociales y Humanísticas, y Salud y por tanto, en ellas se inscriben los valores de mayor eficiencia académica terminal.
- Todas las áreas, excepto Educación; Agropecuaria; Arte y Arquitectura y Cultura Física, tienen un índice de bajas por debajo del promedio global del período.
- No existen diferencias significativas en el índice global promedio de bajas según sexo. Los porcentajes de bajas mayores en las mujeres con relación a los hombres se dan en las áreas Agropecuaria; Arte y Arquitectura; Derecho; Salud; Administración y Comercio y Cultura Física. En el resto de las áreas el índice de bajas de los hombres supera al de las mujeres.

Bajo esta perspectiva, el notable progreso alcanzado en los cursos regulares diurnos en cuanto a los niveles de permanencia y graduación, ha ido aparejado por un aumento de la calidad del proceso docente-educativo y de los graduados según los resultados de varios estudios realizados sobre el seguimiento de jóvenes graduados de los cursos regulares diurnos.

2.1.2. Estimación de la deserción para carreras específicas: Derecho, Ingeniería Civil y Medicina

El análisis de las bajas en las carreras de Derecho, Ingeniería Civil y Medicina es enfocado en este acápite desde dos ópticas: a partir de las estadísticas nacionales y del seguimiento de una cohorte de ingreso en un curso académico determinado con datos reales.

Colectivo de autores: Estudios del desarrollo laboral de los Jóvenes Profesionales editados y distribuidos por los Centros de Educación Superior adscriptos al Ministerio de Educación Superior. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior: (1987, 1992, 1998, 2000, 2004).

a) Estimación basada en estadísticas nacionales

Con el propósito de calcular el índice de bajas global en cada carrera se tomó como base el valor de la Eficiencia Académica Terminal o Eficiencia de Graduación durante el período 1998/1999-2002/2003, que abarcó las cohortes que ingresaron en un número equivalente de cursos antes de acuerdo a la duración en años de cada carrera. Para realizar el estudio global, se seleccionaron las cohortes de estudiantes que ingresaron entre el curso académico 1994/95-1998/99 (carreras de Derecho e Ingeniería Civil) y en el caso de la carrera de Medicina, entre los cursos académicos 1993/1994 y 1997/1998.

El Cuadro 4 muestra el comportamiento de la eficiencia de graduación en los cursos regulares diurnos en base a estadísticas nacionales en las tres carreras seleccionadas.

CUADRO 4. ESTIMACIÓN GLOBAL DE LA EFICIENCIA ACADÉMICA TERMINAL PARA EL PERÍODO 1999-2003 EN CARRERAS ESPECÍFICAS SOBRE LA BASE DE ESTADÍSTICAS NACIONALES (EN POR CIENTO)

CURSO REGULAR DIURNO

Carreras	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio del periodo
Derecho	100,0	88,7	89,9	87,2	92,9	91,0
Ingeniería Civil	65,5	56,1	72,7	78,6	70,2	67,7
Medicina	88,5	88,0	89,8	83,6	85,1	87,0
Total	88,2	85,7	88,6	84,1	85,5	86,4

Fuente: Calculado a partir de los datos estadísticos nacionales brindados por el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Superior y del Ministerio de Salud Pública. Julio de 2005.

Las primeras imágenes de los resultados presentados muestran con claridad que existen diferencias significativas en el índice de bajas promedio de las carreras de Derecho y Medicina con relación al de Ingeniería Civil. Asimismo, permiten plantear las consideraciones siguientes:

- En base a los valores de la eficiencia académica terminal, de cada 100 estudiantes que ingresan en la carrera de Derecho se graduaron como promedio 91, en Medicina unos 87, mientras solamente culminan 68 en la carrera de Ingeniería Civil.
- Se evidencia además una mayor oscilación en el período del índice de bajas de la carrera de Ingeniería Civil, con relación a los de Derecho y Medicina, los cuales se mantienen más estables.

b) Estimación basada en seguimiento de cohortes

El estudio de seguimiento de cohortes de ingreso con datos reales realizado en las siete instituciones de educación superior participantes tenía el objetivo de dimensionar la repitencia sobre la base del atraso o rezago escolar en las tres carreras seleccionadas, tomando como base los listados nominales de los estudiantes en el curso académico de inicio de los estudios y de los graduados correspondientes a ese propio contingente que culminaron en el ciclo normal de estudio o posteriormente, existiendo una proporción de los mismos que causó baja durante la trayectoria escolar por el sistema.

En las carreras de Derecho e Ingeniería Civil se consideró el curso académico 1999/2000 como el correspondiente a la primera graduación de la cohorte según duración normal de los estudios (cinco años) y por tanto, la cohorte de ingreso resultante fue la que ingresó en el curso académico 1995/96. El análisis incluyó también la cantidad de graduados de esa cohorte que culminó los estudios un curso académico más tarde (2000/2001), dos cursos más tarde (2001/2002) y tres cursos después (2002/2003), y a aquellos estudiantes que causaron baja. En el caso de la carrera de Medicina (seis años), se aplicó el mismo enfoque, pero a partir del número de estudiantes de la cohorte que ingresó en el curso académico 1994/95. Dichos cálculos se obtuvieron a nivel institucional, y su suma permitió obtener los índices de eficiencia académica terminal, de rezago escolar o repitencia y de bajas por sexos en cada carrera.

Como se muestra en el Cuadro 5, los resultados de los indicadores de eficiencia académica terminal y de bajas presentan diferencias significativas entre las carreras de Derecho y Medicina con relación a los de Ingeniería Civil, al igual que se evidenció en el cálculo realizado a partir de las estadísticas nacionales; inclusive en el estudio de seguimiento real de las cohortes las diferencias son algo mayores.

En este sentido, pueden plantearse a través de los porcentajes observados, otras características resultantes del estudio de seguimiento real de las cohortes:

- De cada 100 estudiantes que ingresaron en las carreras de Derecho y Medicina se graduaron en el ciclo normal de estudio unos 81 y 88 respectivamente, mientras que en Ingeniería Civil solo lo hicieron 35. Por supuesto, en este caso se conoce que esta última es una carrera que –por sus complejidades– tiene un alto nivel de bajas en casi todos los países.
- En las carreras de Derecho e Ingeniería Civil, el índice de bajas de las mujeres resultó mucho mayor que el de los hombres y en Medicina más o menos es similar (alrededor del 11%).
- De la cantidad total de estudiantes de las cohortes de ingreso analizadas en las carreras de Medicina y Derecho, una proporción se graduó como

CUADRO 5. TASA DE GRADUACIÓN ESPECÍFICA POR CARRERAS, SEGÚN SEXO (EN %)

Carrera/A	B	C	D	F%	Sexo	% graduados en el curso	% bajas total en el curso			
						100	-“t”	“t+1”	“t+2”	“t+3” (A+B+C+D)
DERECHO	Hombres	87,0	2,6	Mujeres	78,9	0,8	Total	80,8	1,2	10,4
										100,0
										0,4
										19,9
										100,0
										0,3
										17,6
										100,0
ING. CIVIL	Hombres	34,3	15,8	Mujeres	30,9	8,9	Total	34,3	13,0	48,1
										100,0
										3,0
										1,4
										55,8
										100,0
										2,2
										0,5
										50,0
										100,0
MEDICINA	Hombres	86,6	1,3	Mujeres	88,4	Total	87,8	0,5	1,3	10,8
										100,0
										0,5
										11,1
										100,0
										0,8
										10,9
										100,0

Fuente: Cálculos a partir de las informaciones estadísticas emitidas por las instituciones de educación superior participantes en el estudio. Abril 2005.

máximo dos cursos académicos después de haber iniciado los estudios, mientras que en la carrera de Ingeniería Civil lo hicieron hasta tres cursos después. Esta situación puede estar provocada por el momento en que ingresaron de nuevo al sistema los estudiantes que son reingresos, licencias de matrícula o los que repitieron el año de estudio según las normativas académicas establecidas para cada caso.

- El peso fundamental de la repitencia o rezago escolar se produce un curso académico más tarde con relación al correspondiente del ciclo normal de estudio. En este caso, la carrera de Medicina alcanzó un indicador de rezago del 0,5%, Derecho el 1,2% e Ingeniería Civil el 13,0%. El tiempo de agotamiento de la cohorte en años en Medicina y Derecho es menor al correspondiente a Ingeniería Civil.
- El tiempo promedio de permanencia de los graduados –en años– de cada carrera en el sistema es el siguiente: Derecho (5.02); Medicina (6.02) e Ingeniería Civil (5.39). Este indicador toma en cuenta que no todos los graduados de la cohorte logran culminar los estudios en el ciclo normal de estudio. Por tanto, el tiempo promedio aumenta

en la medida en que la cantidad de estudiantes que se gradúa fuera del ciclo es mayor.

• Se puede señalar además que en las carreras de Medicina y Derecho existe una alta capacidad de retención de los estudiantes, con tasas mayores en las bajas con relación a la repitencia.

En el Cuadro 6 se muestra una comparación de los resultados de la eficiencia académica terminal o de graduación de las tres carreras, basados en estadísticas nacionales y la resultante del estudio de seguimiento real de las cohortes.

CUADRO 6. COMPARACIÓN ENTRE LA EFICIENCIA ACADÉMICA TERMINAL ESTIMADA SOBRE LA BASE DE ESTADÍSTICAS NACIONALES Y LA CALCULADA EN LAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO (EN POR CIENTO)

CURSO REGULAR DIURNO

Carrera	Eficiencia de graduación específica basada en el promedio anual en los últimos cinco años (estadísticas nacionales)	Eficiencia de graduación basada en datos reales de instituciones ejemplificadoras*
Derecho	91,0	82,4
Ingeniería Civil	67,7	50,0
Medicina	87,0	89,1
Total	86,4	80,5

*Incluye los estudiantes que se graduaron con rezago escolar.

En el caso de las carreras de Medicina y Derecho se puede apreciar un acercamiento significativo entre ambos enfoques, sin embargo en la carrera de Ingeniería Civil la brecha es algo mayor.

2.1.3. Estimación de la repitencia en carreras específicas

En el Cuadro 7 se muestran las magnitudes de la repitencia o rezago escolar derivadas del estudio de seguimiento real de las diferentes cohortes de ingreso, donde se puede observar que de nuevo en la carrera de Ingeniería Civil su dimensión es superior, y en particular, los hombres en las tres carreras se gradúan más tarde que las mujeres con relación al ciclo normal establecido en los planes de estudio. Llama la atención que de cada 100 estudiantes de la cohorte de la carrera de Derecho, se graduaron desfasados o rezagados después del ciclo normal de estudio solo dos estudiantes; en Medicina uno y en la carrera de Ingeniería Civil unos 15. En las tres carreras como promedio el índice de repitencia o rezago escolar es aproximadamente el 4%.

Los niveles de rezago o repitencia en Cuba en una gran cantidad de carreras son bajos. Se debe señalar que el comportamiento del estudiantado universitario cubano ante el estudio, demuestra un fuerte compromiso para permanecer en el sistema y graduarse.

CUADRO 7. ÍNDICE DE REPITENCIA EN CARRERAS ESPECÍFICAS, GLOBAL Y POR SEXO

CURSO REGULAR DIURNO

Carrera/Sexo Por ciento de repitencia, atraso o rezago escolar en graduarse (En %)

Derecho Hombres 2,6 Mujeres 1,2 Total 1,5

Ing. Civil Hombres 17,6 Mujeres 13,3 Total 15,7

Medicina Hombres 2,6 Mujeres 0,5 Total 1,3

Fuente: Cálculos a partir de las informaciones estadísticas emitidas por las instituciones de educación superior participantes en el estudio. Abril 2005.

En este sentido, las instituciones universitarias han realizado grandes esfuerzos y ostentan hoy resultados favorables en el cumplimiento de tales propósitos.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LOS FACTORES RELEVANTES E IMPLICANCIAS DE LA REPITENCIA Y DESERCIÓN

2.2.1. Factores relevantes

El estudio de terreno desarrollado por las instituciones de educación superior participantes se planteó como objetivo la identificación de algunos de los factores más significativos asociados a las bajas universitarias y de sus posibles implicaciones. Para ello se aplicó una encuesta a través de una entrevista a estudiantes que han causado baja de la educación superior, y a distintas autoridades de las instituciones universitarias y carreras seleccionadas. En tal virtud, dicha encuesta se realizó de manera individual en ambos casos en los diferentes centros universitarios y facultades implicadas en el estudio.

a) La visión de los estudiantes que causaron baja de los estudios universitarios

En el caso de los estudiantes, se utilizó una muestra indicativa, no representativa estadísticamente, elegida al azar y que comprendió aquellos estudiantes que causaron baja de las carreras seleccionadas, considerándose al menos uno de los que ingresó en la cohorte correspondiente al periodo 1995-1996 al 1998-1999 para las carreras de Derecho e Ingeniería Civil y entre 1994-1995 al 1998/1999 para el caso de Medicina. En total, se entrevistaron 17 estudiantes (5 de Derecho, 5 de Ingeniería y 7 de Medicina).

En este caso se consideraron las siguientes variables: Vía de ingreso a la educación superior y de procedencia del nivel medio superior; sexo; edad; estado civil; color de la piel; convivencia con los padres en el momento de causar baja; salario promedio del núcleo familiar en el momento de la baja; condiciones en que realizó sus estudios (beca o no); nivel de escolaridad de los padres; motivos de la baja; estudios realizados después de causar baja; estatus actual en cuanto al estudio, trabajo u otras actividades; implicaciones posteriores al causar baja de los estudios universitarios.

Dentro de las características más relevantes de los estudiantes de la muestra se encuentran las siguientes:

- El 70,5% de las bajas ingresó a la educación superior a partir de los resultados del examen de ingreso y del rendimiento académico en la enseñanza media superior; procedían de los preuniversitarios el 60% del total, que como se expresó anteriormente es la fuente fundamental de ingreso a los cursos regulares diurnos.
- La mayor parte de los estudiantes al causar baja de los estudios universitarios tenía entre 18 y 20 años (68%), lo que significa que lo hizo en los primeros dos

años de estudios de la carrera que estudiaba. Como promedio la baja se produjo después de haber avanzado 1,8 año de estudio. El promedio académico con que ingresaron a la educación superior fue de 84 puntos.

- . • El porcentaje de bajas es mayor en hombres (52,9%) que en mujeres (47,1%)
- . • El 77% de los estudiantes es de la raza blanca
- . • Seis de cada diez estudiantes realizó estudios bajo la condición de becados
- . • El 59% es casado o tenía una unión consensual
- . • Más de la mitad de los estudiantes (53%) no vivía con ambos padres en el momento de causar baja de los estudios universitarios
- . • Pertenecen a familias compuestas básicamente por padres con un ingreso promedio que se concentraba en un rango de 301 a 400 pesos mensuales (59%); el 70% de los estudiantes encuestados vivía en un núcleo con salario mensual superior a 300 pesos.
- . • El nivel académico de los padres se aproximaba a la enseñanza media superior vencida (47%); se encuentran dedicados en su mayoría al trabajo estatal (62%). Solo el 15% de los padres de los estudiantes habían completado los estudios universitarios y un 38% poseía un nivel de secundaria básica o menor. Existe una asociación entre el nivel educativo

de los padres y la posibilidad del estudiante de ser baja en la carrera, ya que a menos nivel educativo de los padres, mayor probabilidad de abandono de los estudios de sus hijos.

Otro aspecto importante que se puede apreciar, es que la mayoría de las bajas se han producido por causas endógenas y en menor cuantía, debido a elementos exógenos. El porcentaje de los que causaron baja por causas no académicas fue 41%; es decir, existen algunas circunstancias que llevan a los estudiantes a solicitar la interrupción temporal de los estudios por otras razones diferentes al bajo rendimiento académico.

Dentro de las causas que esgrimieron los estudiantes encuestados acerca de su solicitud de baja en los estudios universitarios, se encuentran en último lugar, los problemas de salud, el interés por la carrera y su preparación en la enseñanza precedente. Los aspectos que han sido considerados como los más significativos y que están relacionados con los motivos fundamentales de las bajas son el bajo rendimiento académico o insuficiencia docente (59%) y los problemas familiares (12%). Un porcentaje menor entre las causas ocupan las necesidades económicas, la inasistencia a clases, problemas disciplinarios y el embarazo. No se plantearon otras razones adicionales que podían haber sido enunciadas por los estudiantes durante la encuesta. Mayormente los hombres causan bajas de los estudios por insuficiencia docente que las mujeres.

Al explorar cómo se sintieron anímicamente cuando causaron baja de la carrera, el 80% afirmó que mal y por supuesto, esto muestra que tuvo una implicación individual. El 60% de los estudiantes reconoció que habían descuidado los estudios, pensando que en los exámenes finales podrían aprobar. Sin embargo, resulta importante destacar que la mayoría de los estudiantes se mantuvieron estimulados por continuar estudios a través por diversas vías. El 76,2% de los encuestados se incorporó posteriormente a otras carreras o modalidades de estudio y un 7,6% decidió compartir el estudio y el trabajo. Eso demuestra el interés que tienen los mismos por cumplir, con sus metas individuales de progreso humano, con las instituciones educativas y en general, su fuerte compromiso social.

En cuanto a las implicaciones reconocidas por los estudiantes como consecuencias de haber causado baja de la carrera, se destaca que el 75% lamenta no haber podido

aprobar los estudios. Las valoraciones de mayor impacto se ubican en la esfera emocional a nivel individual, ya que la totalidad de los encuestados consideró esta situación como un fracaso y decidieron continuar los estudios en otro momento.

De los 17 estudiantes encuestados, 11 deseaban continuar estudios (65%) argumentado en general razones como que le gustaba la carrera que abandonó y piensa seguirla en otra oportunidad y el gusto preferente por estudiar. Entre las opciones de estudio seleccionadas con mayor frecuencia luego de causar baja en la universidad se encuentran, otra carrera universitaria, Técnico Medio en alguna especialidad, Computación, Idiomas, Marketing y Manifestaciones Artísticas.

Aquellos estudiantes encuestados que manifestaron no tener deseos de continuar estudiando, señalaron los siguientes motivos: la avanzada edad, el periodo de desvinculación transcurrido desde que causaron baja de los estudios y la poca disponibilidad de tiempo por las altas exigencias laborales.

Las características de las bajas en las carreras de Derecho, Ingeniería Civil y Medicina tienen gran similitud con las descritas anteriormente. Asimismo, la mayoría de los estudiantes que causaron baja de Ingeniería Civil realizaron sus estudios no becados (60%). Para las bajas en las carreras de Derecho y Medicina se ratifica que la causa predominante es la que se refiere a la insuficiencia docente (60% y 85% respectivamente), mientras que en Ingeniería Civil las que se refieren a factores exógenos (cuestiones económicas, familiares, embarazo, problemas disciplinarios) que representan en conjunto el 80%.

La óptica de los directivos universitarios

Al abordar la caracterización general de los directivos que intervinieron en el estudio, se detalla que fueron entrevistados un total de 42, distribuidos entre las diferentes instituciones universitarias y carreras (16 en Derecho, 10 en Ingeniería y 16 en Medicina).

De acuerdo a la ocupación o área de trabajo en la que se desempeñan los directivos, se asevera que la mayoría de ellos cumple importantes responsabilidades en la esfera académica de la universidad y cuentan con una vasta experiencia en la Educación Superior (cinco decanos, diez vicedecanos, cuatro jefes comisiones de carreras, dos vicerrectores, cinco asesores, cinco metodólogos, cinco jefes departamentos docentes y otras seis autoridades). El promedio en años en la ocupación del cargo por parte de los directivos es 7,8.

Para el caso de los directivos se consideraron las siguientes variables: Grado de dificultad en los estudios según la procedencia de los estudiantes; motivación por la carrera; causa de la baja; implicaciones individuales del fracaso; políticas y estrategias institucionales para disminuir las bajas y la repitencia en la educación superior.

Por otro lado, resulta importante destacar que el 100% de los encuestados coincide en que los estudiantes que acceden a la educación superior no cuentan con niveles de preparación precedente similares; en este caso poseen una posición más ventajosa los que proceden de preuniversitarios vocacionales¹⁰ y consideran además que los que demuestran poseer menos

¹⁰ Preuniversitarios Vocacionales: Centros preuniversitarios donde ingresan, mediante un proceso de selección, jóvenes que desean profundizar en las ciencias y la técnica, a partir del principio de vinculación del estudio con el trabajo.

conocimientos ingresan procedentes de las escuelas politécnicas.

Según los directivos, los factores que tienen más peso en la solicitud de baja de los estudiantes son las siguientes:

- . • Insuficiencia docente (88%)
- . • Insuficiente preparación de los estudiantes durante la carrera (71%)
- . • Problemas familiares (31%)
- . • Insuficiente preparación en los niveles precedentes (69%)
- . • Insuficiente motivación por la carrera (67%)

Los dos últimos factores no coinciden con la opinión de los estudiantes, quienes dejan de considerar los mismos como elementos influyentes en el abandono de sus estudios.

No tienen un gran peso según la óptica de los directivos: la preparación y desempeño del personal docente (5%); el aseguramiento docente (5%); los problemas económicos en los estudiantes (5%); las afecciones de la salud (9%); el embarazo (5%) y los problemas disciplinarios (5%).

Estos resultados acerca de las principales causas de baja de los estudios universitarios, son más o menos similares según la visión que tienen los directivos de manera particular en cada una de las carreras estudiadas.

En cuanto a la manera en que los estudiantes enfrentan la situación de su baja, opinan también que evidentemente dicho fracaso los hace sentir mal, pues se confían y piensan que pueden aprobar al finalizar el curso, a pesar de que es característico en aquellos con insuficiente rendimiento académico, un tránsito por la mayoría de las asignaturas con dificultades y bajas calificaciones antes de abandonar los estudios.

Por otra parte, el 74% de las autoridades universitarias encuestadas asegura que el trabajo de apoyo docente a los estudiantes resulta satisfactorio, aunque se reconoce que aún deben incrementarse más las acciones para la asistencia a las diferencias individuales de los estudiantes y subsanar las insuficiencias heredadas de los niveles educativos precedentes.

A manera de resumen, los resultados anteriores demuestran que la problemática de las bajas de los estudiantes de la educación superior no puede ser vista solamente desde la óptica del fracaso académico, ya que existen otros factores externos que pueden estar incidiendo en que se produzca dicho fenómeno.

III. PROPUESTA DE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS

3.1. PROPUESTAS DE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS A NIVEL DEL SISTEMA

Son múltiples las acciones llevadas a cabo en la educación superior cubana a partir del año 1959 hasta la fecha para facilitar los estudios en este nivel de educación y por consiguiente contribuir a disminuir las dimensiones de las bajas y la repitencia, algunas de las cuales de forma breve se expresan a continuación:

La gratuidad de la enseñanza: Se estableció el derecho de todos los ciudadanos a la educación, así como el acceso de forma gratuita. Esto no comprende solamente la gratuidad de la matrícula universitaria, sino también de los textos y materiales docentes, los cuales se les garantizan a todos los estudiantes de los cursos regulares. Se incluyen además los servicios que reciben en las universidades, tales como bibliotecas, acceso a Internet, actividades de recreación, deporte, cultura, entre otros. Asimismo, se destina una parte de los fondos presupuestarios al bienestar estudiantil, que incluyen por ejemplo; los dedicados a becas, estipendios y alimentación.

El plan de Becas Universitarias: Este plan garantiza que todos los estudiantes de los cursos regulares diurnos que residen fuera de la ciudad donde radica la Institución de

educación superior puedan acogerse gratuitamente a los beneficios de la beca universitaria, que incluye alojamiento, alimentación, atención médica, etc.

El sistema de Préstamos Estudiantiles: Se establece el sistema de Préstamos Estudiantiles, por medio del cual el estudiante, que por determinada situación económica requiere de una ayuda en este sentido, puede solicitar un préstamo expresado en una cantidad mensual a recibir. Todos estos beneficios de tipo económico y de condiciones de estudios y vida indudablemente han contribuido considerablemente a disminuir las bajas y la repitencia en la educación superior, permitiendo a los estudiantes dedicarse plenamente a su actividad de estudios. De esta manera se ha eliminado prácticamente el “estatus económico” del estudiante como una causal de la baja universitaria.

El desarrollo de un sistema de estudios universitarios para los trabajadores: En la década del 70 se establecieron los cursos regulares para trabajadores, que contempla planes de estudio de mayor duración y formas organizativas del proceso docente menos presenciales, adecuados a este tipo de estudiante y a la vez, se garantiza la equivalencia con los cursos regulares diurnos. Además, esta modalidad se acompaña de una legislación del país que protege y propicia los estudios universitarios de los trabajadores. El hecho de contar los trabajadores con un sistema de estudios universitarios adecuado a sus características, permite a los mismos tener mayores posibilidades de acceso y graduación, y por otro lado, se convierte en una de las vías donde pueden acceder también aquellos estudiantes que causen baja de los cursos regulares diurnos.

La expansión del sistema de educación superior a todas las provincias del país creando nuevas universidades: Cada vez son mayores las posibilidades de estudiar diversas carreras en todas las capitales provinciales del país, existiendo mejores condiciones para los estudiantes matriculados en cada territorio, más cerca de su familia y del medio en el que se han desarrollado. Como parte de esta expansión se ha estado incrementando la cantidad de carreras que ofertan las IES. En los últimos cinco años un total de 111 nuevas ofertas de estudio se han incrementado en las Instituciones de Educación Superior (carreras-IES) (63 en cursos regulares diurnos y 48 en cursos regulares para trabajadores). Además los estudiantes que desarrollan sus estudios en una institución de educación superior ubicada en lugares cercanos a su residencia se identifican más rápidamente con la carrera y adquieren un sentido de pertenencia mayor con la institución, sintiéndose más tempranamente comprometidos con “su universidad” y con la participación en las diversas actividades que allí se desarrollan, lo que contribuye a un mayor interés y responsabilidad con sus estudios. Es indudable que esta expansión de la educación superior ha contribuido a la disminución de las bajas y del rezago escolar, al acercar al propio entorno del joven universitario la realización de estos estudios.

La garantía de empleo para todos los graduados de los cursos regulares diurnos: El Estado cubano le garantiza a todo recién graduado un empleo en su profesión recién salidos de las aulas universitarias. Así en los actos de graduación, el egresado además de obtener su título profesional, recibe una boleta de ubicación en un centro laboral, en donde podrá desempeñarse en la profesión estudiada. El aseguramiento del empleo como profesional que el estudiante tiene cuando culmina sus estudios, elimina su incertidumbre, el desánimo o desinterés por continuar su carrera pues conoce que están seguras las posibilidades futuras de ejercer su profesión, lo cual sin dudas contribuye favorablemente en la disminución de las bajas y la repitencia o rezago escolar.

3.2. PROPUESTA DE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS A NIVEL INSTITUCIONAL

El perfeccionamiento continuo de los planes y programas de estudios universitarios: Desde mediados de la década del 70 se sistematizó la revisión y perfeccionamiento de los planes y programas de estudio de todas las carreras existentes en el sistema de

educación superior, los cuales se han realizando cada 7 u 8 años. Este perfeccionamiento constante ha garantizado la introducción de los aspectos más novedosos tanto del desarrollo científico técnico de las distintas ramas profesionales, como de lo más avanzado de la pedagogía universitaria.

Entre las características que distinguen a los planes de estudio actuales destacan: Planes de estudio de perfil amplio basados en el estudio-trabajo-investigación; que favorecen un sistema de evaluación basado en el aprendizaje sistemático del estudiante.

Estas características modelan un proceso formativo, en el cual el estudiante tiene un papel activo y protagónico, haciéndolo más inmerso en su propia preparación y por ende se muestra más interesado en el éxito de sus resultados, lo que contribuye indudablemente a la disminución de la dimensión de las bajas y de la repitencia.

La acreditación de las carreras universitarias: En el año 2003 surgió el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU)¹¹ como parte integrante del Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA), llamado a certificar la calidad de los procesos universitarios en el país. En los dos años que lleva el SEA-CU se han acreditado 62 carreras de distintas instituciones de educación superior lo que constituye el 45% del total con posibilidades de solicitar el proceso de acreditación; el resto han realizado su autoevaluación y elaborado su Plan de Mejoramiento de la Calidad con vista a alcanzar el estadio que les permita someterse al proceso de acreditación externa.

Sistema de seguimiento y control de los resultados académicos: En el sistema de educación superior cubano se presta singular importancia a los resultados que alcanzan los estudiantes en el proceso docente educativo. De esta manera, cada institución de educación superior tiene establecido como y en que momento se desarrollarán los procesos de análisis de los resultados académicos de los estudiantes. Generalmente, estos análisis se llevan a cabo una o dos veces en transcurso de cada semestre académico y al concluir el mismo, se realizan desde la instancia del colectivo de profesores del grupo de estudiantes hasta los ámbitos de Facultad e institucional, siempre con la participación de los mismos. Además de la labor de cada profesor en la atención individual del progreso de cada estudiante, el grupo de educandos cuenta con un profesor guía que sigue de cerca el desarrollo del mismo, interactuando con ellos sobre su progreso en el aprendizaje de las materias docentes.

El sistema de seguimiento y control de los resultados académicos de los estudiantes, va desde la labor que en este sentido realiza cada profesor hasta la atención que sobre estos resultados prestan las autoridades de las facultades y las instituciones universitarias, y en general, permite dar solución a diversas situaciones tanto individuales como del grupo en el transcurso de cada semestre académico a favor de que los mismos alcancen superiores resultados, lo que evidentemente contribuye también a reducir las magnitudes de las bajas y la repitencia.

El perfeccionamiento de la labor educativa, dirigida a fortalecer la atención personalizada del estudiante, a que se sienta guiado y reciba mayor colaboración, así como asesorado por el equipo de trabajo educativo del año y, con ello, favorecer transformaciones en su personalidad conducentes a un mayor nivel de comprensión acerca de la necesidad de consagrarse a los estudios, motivando mayores niveles de dedicación.

Ministerio de Educación Superior: Sistema de Evaluación y Acreditación. Comisión Nacional del SEA-CU. 2002.

La consolidación del papel del profesor guía de cada grupo de estudiante, que asegure la conducción sistemática y coherente de este quehacer, afianzando su adecuada estabilidad. Ello incluye, en los casos en que sea posible, que este profesor

transite con los estudiantes durante toda la carrera o una parte de ella.

Otra acción consiste en la intensificación de la gestión para la identificación precisa de las individualidades de cada estudiante, de modo que se conozca cabalmente qué problemas pueden estar afectando su desempeño integral; orientándose los resultados a priorizar su atención personalizada. Se incorpora además a esta labor la figura del tutor, asegurando con ello una mejor relación estudiante-profesor para la labor educativa.

El perfeccionamiento de los planes de estudio, en particular en lo que respecta al sistema de evaluación del aprendizaje, con un enfoque más cualitativo e integrador, basado en: a) el desempeño cotidiano del estudiante, priorizando las actividades evaluativas frecuentes y parciales; b) transformaciones en las actividades docentes, disminuyendo las formas de clase expositivas y elevando los niveles de participación de los estudiantes en actividades prácticas, de investigación y autoestudio; c) en la disminución de exámenes finales tradicionales, sustituyéndolos por trabajos de curso y ejercicios integradores, d) en el logro de una evaluación con un carácter más profesional, que acerque el ejercicio evaluativo a su desempeño futuro.

Asimismo, desde el curso 2003-04, se inició el trabajo de diseño de una nueva generación de planes de estudio, la quinta desde 1976, luego de una amplia discusión de sus principios básicos con la mayoría de las instituciones de educación.

A partir del enfoque de perfeccionamiento continuo de esta labor, ampliamente asimilado por el sistema universitario, y sobre la base de preservar los principales logros alcanzados en las anteriores generaciones de planes de estudio, entre las transformaciones principales que han de producirse y que se relacionan con la disminución del fracaso académico se encuentran las siguientes:

- a) La consolidación del concepto de *perfil amplio*, a partir del fortalecimiento de la *formación básica* del profesional b) La posibilidad dentro del modelo de perfil amplio, de que se puedan instrumentar *salidas terminales diferentes o perfiles*, a partir de un tronco común, que brinden una respuesta más integral a las demandas de profesionales para el campo de que se trate c) La posibilidad en los casos en que se justifique, tanto por la existencia de una demanda laboral no satisfecha, como por las particularidades de la carrera en cuestión, de instrumentar *salidas intermedias de una carrera* que reconozcan determinado nivel de competencias y que califique al estudiante para el desempeño de una actividad laboral, luego de cursados y aprobados los estudios correspondientes a determinadas asignaturas, años, o periodos, según se determine en cada caso.
- d) *Un mayor grado de racionalidad* en el diseño de los planes de estudio, que debe manifestarse en la elaboración de programas de disciplinas, de asignaturas o de partes de estas, comunes para diferentes carreras.
- e) Una mejor precisión de los objetivos y los contenidos esenciales, de forma centralizada y, unido a ello, la descentralización de los que, por sus características realmente pueden quedar a *decisión de cada institución universitaria* en respuesta a necesidades territoriales, sin que ello afecte la calidad esencial que, con carácter estatal, ha sido aprobada.
- f) La ampliación de los *espacios optativo/electivo* para que los propios estudiantes puedan decidir, individualmente, cómo completar su formación, para dar respuesta a intereses de desarrollo personal de cada uno de los mismos.
- g) Los niveles de *presencialidad*, con una tendencia a la disminución del número de horas de clase a la semana y un incremento de actividades investigativas-laborales y de autoaprendizaje.
- h) El fortalecimiento del vínculo laboral, el trabajo científico estudiantil y la autopreparación incrementando estas actividades, desde los primeros años hasta la culminación de los estudios.
- i) La consolidación de la formación investigativa-laboral de los estudiantes a partir de una mayor

integración de las clases, el trabajo científico y las prácticas laborales, que propicien en cada carrera el dominio de los modos de actuación profesional.

- j) Las transformaciones relacionadas con la *virtualización* del proceso de formación, soportada pedagógica y metodológicamente. Por otro lado, según se reconoce, la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la organización de la sociedad actual y en la formación del individuo que a esta corresponde, dependerá, en primera instancia, de la solidez de los principios educacionales de quienes lideran su uso y de los criterios de su utilización. Las posibilidades de estas tecnologías en la educación superior cubana descansan, más que en el grado de sofisticación y potencialidad técnica, en el modelo de aprendizaje en el que estas se asientan, es decir, en la manera de continuar concibiendo la enseñanza, el aprendizaje, la formación, los valores en la educación, en las relaciones interpersonales y en nuestra vida misma.
- k) *La evaluación final con un carácter más cualitativo e integrador*, logrando que no sea un elemento añadido, importado y se convierta en algo consustancial a la ejecución del proceso, centrada en el desempeño del estudiante durante el curso y donde las evaluaciones frecuentes y parciales desempeñen el rol principal. Se debe incrementar los trabajos y proyectos de curso, que integren los contenidos de diferentes disciplinas siempre que sea posible, con la consiguiente reducción de los exámenes finales de las asignaturas.

La revisión de las actuales reglamentaciones o normativas docentes, con el objetivo de flexibilizarlas y adecuarlas a las concepciones de la “Nueva Universidad Cubana”.

Como consecuencia de un amplio proceso de discusión con las instituciones de educación superior se encuentra en elaboración una propuesta de modificaciones a las actuales reglamentaciones docentes, con el objetivo de propiciar la ampliación de posibilidades de los estudiantes con relación a las actividades evaluativas, brindando un tratamiento más diferenciado a los problemas de ausencias justificadas y simplificar algunos de los mecanismos actualmente vigentes.

Sin que estos elementos iniciales signifiquen aún una transformación total de las reglamentaciones existentes, se analizan actualmente un conjunto de cambios que favorezcan la permanencia de los estudiantes, preservando los niveles de calidad alcanzados. Para ello han sido estudiadas las principales causales de bajas, así como los años y las carreras en que ellas se producen a partir de consultas a expertos de las instituciones de educación superior.

La determinación precisa del nivel de conocimientos y habilidades básicas de los estudiantes que acceden a la universidad y, como consecuencia de ello, la incorporación en los primeros años de estudio de los contenidos y el trabajo metodológico necesario que resuelvan tempranamente esas diferencias.

La identificación del nivel con que ingresan los estudiantes y su solución desde el contenido mismo de los planes y programas de estudio está orientada a la profundización del tratamiento diferenciado de los mismos, en correspondencia con los conocimientos, habilidades y capacidades con que cada uno de ellos arriba a la educación superior. El diagnóstico que se realiza a los estudiantes que acceden a carrera, incorpora con mayor precisión la determinación de su nivel de dominio de los contenidos básicos necesarios para tener éxito en la misma, de conjunto con los aspectos educativos, afectivos, personales y en general sociales.

Su objetivo es determinar con claridad la brecha entre el nivel real de los estudiantes y el contenido de los programas de estudio para trabajar por eliminar dicha abertura con la mayor brevedad, precisándose qué contenidos se hace necesario reforzar y planificar su incorporación al proceso docente, con todos o con una parte de los estudiantes, según corresponda, y desde el inicio mismo del curso. Asimismo, unido a este diseño de actividades curriculares de carácter presencial elaborar un sistema de atención diferenciada para cada uno de los estudiantes, en correspondencia con las dificultades

específicas detectadas en el diagnóstico. De este modo, ambas estrategias en su conjunto han de constituir un “traje a la medida” para aquellos que presenten insuficiencias, y precise claramente cómo y cuándo quedan subsanadas las mismas.

En algunas instituciones universitarias se han implementado cursos de nivelación como apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento.

3.3. ALGO MÁS ACERCA DE LA NUEVA UNIVERSIDAD CUBANA

Como ya ha quedado expuesto con anterioridad, en la actualidad tiene lugar una nueva etapa en los estudios universitarios, cualitativamente superior, que redimensiona y amplía la misión de la universidad y que se caracteriza por cambios que transforman las concepciones tradicionales de los procesos sustantivos y a la vez incorpora todo lo ya alcanzado, dando lugar al surgimiento de una Nueva Universidad, acorde con los requerimientos sociales.

Al respecto, se asevera que la idea del pleno acceso, permanencia y egreso de la educación superior cubana supone continuar identificando nuevas posibilidades, utilizando para ello las fortalezas encontradas en el proceso de llevar la universidad a todos los municipios del país, así como a otras localidades donde residen o trabajan las personas que cursan esos estudios.

En esta dirección la Educación Superior Cubana se ha propuesto:

- . • Garantizar que todos los egresados de nivel medio superior tengan asegurado su acceso, por alguna vía, a la educación superior.
- . • Ampliar las posibilidades de estudio de los trabajadores en activo, diseñando para esos programas un enfoque que también acerque la universidad al lugar donde residen o laboran.
- . • Transformar la situación actual de la educación a distancia, convirtiéndola en una opción que asegure mayores niveles de eficiencia en los estudios superiores que los alcanzados hasta la fecha.
- . • La incorporación de nuevas sedes, aulas universitarias y microuniversidades pedagógicas en todos los municipios del país, lo que ha permitido un acelerado incremento de nuevas fuentes de ingreso y tipos de cursos para estudios universitarios y, con ello, la multiplicación de los conocimientos de todo el pueblo.

Uno de los retos mayores de la universalización en su nueva etapa es lograr la permanencia y la culminación de estudios de los estudiantes, que en su gran mayoría estudian y trabajan, fundamentalmente en programas sociales que se han desplegado en el último quinquenio. En este sentido, se ha diseñado un modelo pedagógico que permite enfrentar dicho reto, surgido a partir de la experiencia acumulada en los estudios a distancia en Cuba y de las condiciones materiales mínimas requeridas, buscando combinar adecuadamente las nuevas tecnologías de información y comunicación con la mayor economía de recursos, y aprovechando toda la infraestructura creada en los diferentes territorios. El modelo resultante se enmarca en la nueva corriente conocida como *blended*, que comienza a imponerse internacionalmente y ha sido resultado de la labor integrada de los principales organismos de la Administración del Estado con responsabilidades en los estudios universitarios, tales como los Ministerios de Educación Superior (MES), Educación (MINED), Salud Pública (MINSAP) y el Instituto de Deportes, Educación Física y Recreación (INDER); dicho modelo se concibió a partir de las posibilidades reales del sistema educativo; de modo que asegure un nivel equivalente al de los cursos regulares diurnos y con una alta racionalidad en el uso de los recursos humanos y materiales básicos requeridos.

Las características principales de dicho modelo son:

- . • Flexible: Para que pueda adaptarse a diversas situaciones laborales, a particularidades territoriales y al ritmo individual de aprovechamiento académico del estudiante
- . • Estructurado: Para favorecer la organización y desarrollo del aprendizaje
- . • Centrado en el estudiante: Para que sea capaz de asumir de modo activo su propio proceso de formación
- . • Con actividades presénciales sistemáticas: Que posibiliten, en función del tiempo disponible, que los profesores guíen, apoyen y acompañen a los estudiantes.

El proceso de formación está concebido para ser desarrollado en las cabeceras municipales, y localidades donde residen los que estudian. Para lograrlo, se ha requerido de una estrecha cooperación entre las universidades y las autoridades territoriales, de modo que todos participen, con igual grado de compromiso, en la búsqueda de las mejores soluciones.

Muy vinculado con el concepto de universalización, como se ha señalado anteriormente, está la creación de las Sedes Universitarias Municipales (SUM), a partir de las instalaciones que reúnen las condiciones adecuadas para ello. En este sentido, resulta decisiva la comprensión de que los recursos humanos, físicos y materiales fundamentales para el desarrollo de dichas Sedes son los que ya existen en cada uno de los territorios. Lo anterior ha implicado:

- . • La incorporación de profesionales del territorio, como profesores a tiempo parcial a los diferentes programas, después de recibir una adecuada preparación metodológica y la categorización docente correspondiente, los cuales constituyen el soporte fundamental para enfrentar esta tarea. Se ha contado también con la participación de profesores universitarios a tiempo completo y alumnos ayudantes o de cátedra.
- . • Aulas equipadas con televisores y videos y con el mobiliario adecuado.
- . • Locales equipados con computadoras o acceso a instalaciones que cuentan con esos recursos, tales como las propias escuelas de los niveles educativos precedentes, los “Joven Club de Computación” que existen en los municipios al alcance de la población u otros similares.
- . • Locales para las direcciones de las Sedes con las condiciones mínimas requeridas para dirigir este proceso, incluido el aseguramiento de las comunicaciones

El modelo pedagógico se centra en el aprendizaje de cada estudiante y lo concibe sobre la base de tres componentes principales:

– *El sistema de actividades presenciales*: Se denomina así porque transcurren en presencia y bajo la dirección de profesores y tiene como propósito elevar la eficiencia del aprendizaje para asegurar la adecuada preparación de los estudiantes. Este sistema está constituido por:

- . • Tutorías: Cada estudiante es atendido por un tutor, quien de manera individualizada lo asesora, guía y ayuda en el empeño de vencer los estudios universitarios y fundamentalmente realiza una labor conducente a desarrollar valores para su formación integral como ciudadano.
- . • Clases: Presentan distintas modalidades (conferencias, clases teóri-co-prácticas, seminarios, clases prácticas, prácticas de laboratorio, encuentros, etc.) en dependencia de las características de cada una de las carreras. Tienen el objetivo de brindarle al estudiante una información esencial sobre los contenidos de estudio; debatir

los contenidos presentados en los videos (caso de utilizarse este medio audiovisual); desarrollar las ejercitaciones correspondientes; evaluar el aprovechamiento mostrado por cada estudiante y orientar el estudio independiente.

- Consultas: Tienen como propósito fundamental aclarar las dudas que presentan los estudiantes durante su autopreparación. Pueden ser individuales y colectivas y se planifican en horarios fijos.

En los casos en que resulta necesario, se añaden al sistema de actividades presenciales, otras tales como:

- Estancias concentradas en las instituciones de educación superior para la realización de las prácticas de laboratorio en las asignaturas que requieran de este tipo de clase.
- Prácticas laborales, en los casos que se establezca en el plan de estudio.
- Talleres de computación, dirigidos a propiciar que los estudiantes se ejerciten y utilicen estas técnicas como herramientas para su futuro trabajo profesional, de acuerdo con las exigencias de cada carrera.

Las actividades presenciales son planificadas en cada SUM, de modo que permitan el acceso de todos los estudiantes, adecuándolas a las situaciones concretas de cada territorio y carrera, con la frecuencia requerida en cada caso.

□.- *El estudio independiente:* Utilizando fundamentalmente los materiales didácticos concebidos para cada carrera que se entregan a todos los estudiantes y que pueden ser, entre otros:

- Una guía de la carrera, que explica el modelo pedagógico, el plan de estudio y su ordenamiento por asignatura, la bibliografía y los aspectos organizativos y reglamentarios principales.
- Un texto básico por asignatura, abarcador de todos los contenidos del programa
- Una guía de estudio por asignatura, que contiene como mínimo orientaciones para el estudio de los temas, la bibliografía y autoevaluaciones para comprobar el grado de dominio alcanzado.
- Literatura en soporte magnético con textos, materiales complementarios, artículos, etc., recopilados específicamente para cada programa.

□.- *Los servicios de información científico-técnica y docente:* Se ofrecen en las SUM o en otras instalaciones apropiadas, en dependencia de los recursos informativos disponibles en el territorio y de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Estos servicios pueden ser, entre otros, los siguientes:

- Bibliografía de consulta ubicada en todas las bibliotecas municipales del país.
- Observación de videos docentes utilizados en los encuentros, a solicitud de los estudiantes, individual o colectivamente.
- Videos, audiocasetes y materiales en formato electrónico para complementar y orientar el estudio de las asignaturas
- Programas en la radio y la televisión locales, en apoyo al contenido de las asignaturas.
- Información telefónica o por correo electrónico sobre la organización, control y evaluación del proceso docente.

Este modelo pedagógico tiene además como característica particular la posibilidad de ofrecer amplias oportunidades a los estudiantes para que logren la culminación exitosa de sus estudios; asegura en todo momento el reforzamiento positivo de la necesidad de superarse culturalmente y mide consecuentemente su eficiencia con indicadores que reflejan el progreso y el éxito que van alcanzando los estudiantes, desterrando de su vocabulario términos tales como repitencia o rezago escolar, arrastre, etc.

A los efectos de orientar a los estudiantes sobre cómo transitar por su plan de estudio, se ordenan las asignaturas por año y periodo, teniendo en cuenta las precedencias que dictan sus contenidos y en los plazos que se establecen para cada carrera. En esos plazos, deben culminar los estudios aquellos estudiantes que pudieron avanzar al ritmo promedio previsto para la carrera matriculada.

Los estudiantes que no logran avanzar a dicho ritmo reciben un tratamiento personalizado, a fin de ayudarlos a salvar dificultades que puedan presentar con sus estudios. A ese fin, se ha considerado conveniente facilitar mayor flexibilidad en la selección de las asignaturas que se matriculan en cada periodo lectivo, en correspondencia con las posibilidades de progreso del estudiante y de las características de su actividad laboral, en caso de existir. De hecho en esta modalidad de estudio, se crean condiciones para que cada estudiante avance ordenadamente, sin límite de tiempo para terminar sus estudios, al ritmo que las circunstancias laborales y personales se lo permitan.

La educación superior cubana está realizando actualmente grandes esfuerzos por mantener los logros obtenidos y enfrentar retos de gran alcance, muy superiores a los de periodos anteriores. Y es precisamente este contexto, que la Nueva Universidad Cubana se propone, entre otros, continuar elevando los niveles de permanencia y graduación en todas las modalidades de estudio. Por ello, las instituciones de educación superior trabajan actualmente para que se gradúe la mayor cantidad posible de estudiantes. Lograr el pleno acceso con una creciente calidad se convierte en uno de los paradigmas más importantes a consolidar en los próximos años.

IV. COMENTARIO FINAL

El Estado cubano ha dado una alta prioridad a la educación como premisa fundamental para impulsar el desarrollo económico-social y, en particular, la formación de una cultura general integral en la población. En este contexto, la educación superior ha jugado un papel importante por su significativa contribución en la satisfacción de las demandas de fuerza de trabajo calificada y de superación continua de los profesionales en ejercicio, del desarrollo científico-tecnológico del país y del bienestar cultural de la población.

Uno de los rasgos que caracterizan el desarrollo histórico del sistema universitario ha sido la ampliación continua de las oportunidades para que la población estudie a través de diferentes modalidades y unido a ello, se ha producido una elevación de la calidad y pertinencia de sus resultados, que ha demandado realizar constantes transformaciones a través del tiempo.

El encargo social encomendado a los cursos regulares diurnos ha sido un pilar esencial dentro del desarrollo de la educación superior, dado su alto nivel de eficiencia académica terminal y de permanencia de los estudiantes durante su trayectoria en el proceso de formación de profesionales.

El panorama presentado en este estudio proporciona suficientes elementos para considerar que la dimensión de las bajas y la repitencia en dicha modalidad de estudio ha tenido una tendencia decreciente, pero aun así constituye una preocupación actual de

todas las instituciones universitarias cubanas que pretenden seguir reduciendo al mínimo posible ambos fenómenos.

Este es uno de los problemas de primer orden que es necesario enfrentar, aunque tenga actualmente una dimensión reducida, por su vinculación estrecha con la efectividad académica y social de la labor docente–educativa en el proceso de formación integral de los jóvenes profesionales y sus implicaciones negativas en lo individual, social e institucional. Se convierte en un aspecto que tiene que ver con la equidad y justicia social, sobre todo, de los más desfavorecidos.

Son muy diversos los factores de riesgo potenciales que provocan dichos fenómenos y se encuentran vinculados con variables externas e internas, donde prima la multicausalidad y una gran complejidad para su abordaje desde diferentes ópticas. Por eso, la investigación educativa vinculada con el acceso, la permanencia, el egreso, las bajas y la repitencia sigue teniendo también un espacio con grandes perspectivas en las instituciones de educación superior cubanas con vistas a elevar la eficiencia de los rendimientos académicos del sistema universitario.

A manera de resumen se puede plantear que los fenómenos de la repitencia y las bajas en todas las modalidades de estudio se están enfrentando a través de la ampliación territorial de la oferta educativa; el perfeccionamiento del sistema de ingreso; la implementación de nuevos modelos pedagógicos; el mejoramiento de la organización del proceso docente, que incluye entre otros, la flexibilización de las normativas académicas; el completamiento de la base material de estudio; la superación continua de los profesores a tiempo completo y parcial; el perfeccionamiento de los planes de estudio que considere al estudiante como el centro del proceso docente-educativo, por mencionar solo algunas de las estrategias más importantes.

En el centro de esta cuestión se encuentra también la labor educativa de los profesores, su compromiso individual y colectivo con los estudiantes y viceversa. Si un estudiante fracasa en los estudios, también el profesor fracasa. Y por lo tanto, el docente debe estar muy comprometido con su propia obra pedagógica y profesional, con su rol importante de educador, y esa es una cuestión vital para reducir los niveles de bajas y repitencia.

Estos son algunos de los compromisos fundamentales de la Nueva Universidad Cubana para fortalecer su misión y responder a las nuevas exigencias sociales. Se reconoce también, que a pesar de las restricciones cada vez más severas impuestas al país, se ha avanzado con paso firme y afán indetenible en la construcción de un mundo mejor, en el cual el derecho de todos a una educación de calidad y a un trabajo digno, son pilares que desde un inicio, han sido premisas básicas para elevar el nivel de vida del pueblo.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Almuiñas, J. Luis; García del Portal, J. y Romero Sotolongo, B.: El modelo de co-
horte: un instrumento de evaluación. CEPES. Universidad de La Habana. Re-
vista Cubana de Educación Superior. Vol. 14. No. 2. Cuba. 1994. Benítez, C. Francisco y otros: Calidad
de la Educación Superior Cubana. Tomado de La Educación Superior en el siglo XXI. Visión de América
Latina y el Caribe. Tomo I CRESALC/UNESCO. 1997.
- Carreño, R.; Salgado, Lourdes: La Eficiencia Académica en las carreras de Ciencias Médicas y Centros de
Educación Médica Superior. Ministerio de Salud Pública. 2000.
- Castro Ruz, Fidel: Discurso en el acto de conmemoración por el 275 aniversario de la Universidad de La
Habana. Periódico *Granma*, 5 de enero de 2003.
- Castro Ruz, Fidel: Intervención en el II Taller Nacional sobre Universalización celebrado el 18.1.2002 en el
Palacio de Convenciones, Ciudad de La Habana. Tomado de las notas elaboradas por el Ministerio de

- Educación Superior. 2002.
- Castro Ruz, Fidel: Discurso en la clausura del IV Congreso de Educación Superior. La Habana, Cuba, febrero de 2004.
- Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES): Monografía IESALC - UNESCO: La Educación Superior de Cuba en la década del 90. Editorial Félix Varela, La Habana, 2002.
- Dirección de pedagogía universitaria: Las opiniones docentes sobre deserción escolar estudiantil: el caso de la UNPSJB. Universidad Nacional de la Patagonia. Argentina. 2003.
- Evía C.: Eficiencia, Eficacia y contradicciones en las Instituciones de Educación Superior. Revista Cubana de Educación Superior. No. 56. ANUIES. México. 1985.
- Espíndola, E. y León, A.: La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. No. 30. Editora OEI: Educación y conocimiento: una nueva mirada septiembre-diciembre, 2002.
- García Aretio, L.: Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia. Madrid. Estudios de educación a distancia. No. 10. UNED. 1987.
- Gómez J.: El rezago escolar en la educación superior: un breve examen. Perfiles educativos. Núm. 49-50. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. México. 1990.
- Granados García-Tenorio, P.: Abandono de estudios en las Facultades de Letras de la UNED. Madrid. Estudios de educación a distancia No. 17. UNED. 1992.
- Hernández D. y J. L. Almuiñas: Análisis de la variable Eficiencia Académica que justifica un cambio planificado en el proceso docente educativo en el Instituto de Ciencias Médicas de La Habana?. IV Taller sobre didáctica universitaria. CEPES. Ciudad de La Habana, Cuba. 16 y 17 de diciembre del 2004.
- Hernández M. L.: La Eficiencia Académica en los Cursos Regulares Diurnos en Cuba durante los planes de estudio B y C. Tesis de doctorado. Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. 2003.
- ICFES: Estudio de la deserción estudiantil en la Educación Superior en Colombia. Informe final. Universidad Nacional de Colombia. Colombia. 2002. http://www.uasnet.mx/centro/depos/anies/confluencia/no_006_16.html.
- Iñigo Bajos, E. Y otros: Estudio del desarrollo laboral de los jóvenes profesionales. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana (1987, 1992, 1998, 2000, 2004).
- Jiménez Fernández C.: Abandono estudiantil en la Universidad a Distancia. Un estudio empírico sobre su evolución y predicción. Revista de Educación. s/a.
- Kempfer, H: How to reduce dropouts in distance education. San José, Costa Rica. EUNED. 1986.
- Latiesa, M: Estudio longitudinal de una cohorte de alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid. Análisis de la deserción universitaria en demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad. Madrid, CIDE.1986.
- Marquis, C.: Planeamiento y evaluación: instrumentos para la transformación universitaria. Universidad Nacional de Córdoba. CEDES, 1990.
- Martín Sabina, Elvira: La Universidad frente a los retos de su democratización. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. 3, Cuba, 2003.
- Meléndez, M.: Reprobación y deserción estudiantil en el ITPARRAI: Un estudio de caso. http://www.uasnet.mx/centro/deptos/aniuies/confluencia/no.006/6_16.htm.
- Ministerio de Educación Superior: Reglamento sobre aspectos de la organización docente. Resolución Ministerial 268/91. Editado por la Universidad de Camagüey. Cuba. 1991.
- Ministerio de Educación Superior: Reglamento para el trabajo docente y metodológico. Resolución Ministerial 269/91. Editado por la Universidad de Camagüey. Cuba. 1991.
- Ministerio de Educación Superior: Sistema de Evaluación y Acreditación de carreras universitarias. SEA-CU. Cuba. 2002.
- Ministerio de Educación Superior: Documento de base para la elaboración de los Planes de Estudio "D". Cuba. 2003.
- Ministerio de Educación Superior: Reglamento de la Educación de Postgrado. Resolución Ministerial 132/2004. Cuba. 2004.
- Ministerio de Educación Superior: La universidad en la batalla de ideas. Informe del Curso 2003-2004. Editorial ENPSES. Cuba. 2004.
- Ministerio de Educación Superior: Anuario Estadístico del Ministerio de Educación Superior. Cuba. 2004.
- Ministerio de Educación Superior: Informe a la Asamblea Nacional del Poder Popular. La Habana. Cuba. julio de 2004.
- Ministerio de Educación Superior: La nueva universidad cubana. República de Cuba. Curso de Vicerrectores.

- Editado MES. abril 2005.
- Ministerio de Educación Superior: Sistema de Evaluación Institucional. Junta de Acreditación Nacional. República de Cuba. febrero 2005.
- Mialaret G.: Introducción a las Ciencias de la Educación. Suiza, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. ATAR. Ginebra. (1985-91).
- Moya de Sánchez L.: Estudio de predicción del rendimiento académico del primer semestre de la Universidad de Oriente, basado en un modelo de interacción de variables de contexto, cognoscitivas y motivacionales. Revista Pedagógica. Vol. XI, No. 24. Caracas. 1990.
- Muñoz C. Rodríguez y P. Restrepo, P.: El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. Revista Latinoamericana de estudios educativos. Vol. IX, No. 3, México. 1979.
- Murphy, M. y col.: Las opiniones docentes sobre la deserción estudiantil: el caso de la UNPSJB. Equipo trabajo dirección de pedagogía universitaria. UNPSJB. dic. 2003.
- Nieva, E. Chahar B., González, S. y otros: Factores asociados a la deserción. Un estudio explicativo. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina. 2003.
- Oficina Nacional de Estadística: Anuario Estadístico de Cuba del 2002. Centro Nacional de Estudios de Población y Desarrollo. 2003.
- Oficina Nacional de Estadística: Censo Nacional de Población y Viviendas 2002 en Anuario Estadístico de Cuba 2003. Centro Nacional de Estudios de Población y Desarrollo. 2003.
- Orantes A.: Determinación de niveles de rendimiento estudiantil: aspectos técnicos y conceptuales. Revista de Pedagogía. Vol. XI, No. 24. Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela. Caracas. 1990.
- Pascarella, E y Chapman, PW.: Al multiinstitucional path analytic validation of Tinto's model of collage withdrawal. American Education Research Journal. 1983.
- Pérez Vera, E.: Palabras de apertura de la rectora de la UNED. Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia. Madrid. UNED.1983.
- Peters, O.: Some observations on droppingout in distance education. Distance Educa-tion.1992.
- Ramírez, H.: Programs and dropout in universidad estatal a distancia of Costa Rica. The American journal of distance education. Vol. 8. No. 3.1994.
- Rodríguez Gómez R.: El valor de la eficiencia. Campus milenio/61. dic. 11, 2003. <http://www.riseu.net/roberto/campus61.html>. bajado en oct. 2004.
- Sanabria H.: Deserción en estudiantes de enfermería en cuatro universidades del Perú. Anales de la Facultad de Medicina. Universidad Mayor de San Marcos. Vol. 63, No. 4. 2002.
- Schieffelbein, E.: La subestimación del problema de la repetición en América Latina. Revista del Centro Educativo. Vol. VII, No. 2, pp.79-85. México. 1977.
- Sosa Castillo, Ana M.: Las competencias: una aproximación para la valoración del impacto de los jóvenes profesionales en la realidad laboral cubana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana. 2004.
- Sweet R.: Student dropout in distance education: an application of Tinto's model distance education an international journal. Vol. 7. No. 2. 1986.
- Tedesco J. C: Modelo pedagógico y fracaso escolar. Revista de la CEPAL No. 21. 1989.
- Tinto, V.: Dropout from higher educational: a theoretical synthesis of recent research. Review of educational research. 1975.
- Torres, A. y Z.: Criterios cuantitativos de eficiencia pedagógica en la formación del profesional de agronomía. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 8, No. 5. 2003.
- UNESCO: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. UNESCO. oct. 1998
- UNESCO: La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Tomo I. CRESALC/UNESCO. Caracas, 1997.
- Vecino Alegret, F.: Algunas tendencias en el desarrollo de la educación superior cubana. Tesis de Doctorado. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. octubre 1986.
- Vecino Alegret, F.: La universidad en la construcción de un mundo mejor. Conferencia magistral en Congreso Universidad 2004. feb 2-4. 2004.
- Woodley A. y Parlett M.: Student dropout. Teaching at a distance. 1983.
- Yee Seuret, M: El análisis del comportamiento del abandono de los estudiantes y su contribución a la renovación y mejora de los programas de educación a distancia en Cuba. Tesis de Doctorado. 2000.



REPITENCIA Y DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE GUATEMALA

JOSÉ HUMBERTO CALDERÓN DÍAZ*

I. ANTECEDENTES

I.1. ANTECEDENTES GENERALES DE LA EDUCACION SUPERIOR GUATEMALTECA

La Universidad de San Carlos de Guatemala fue fundada según licencia contenida en la Real Cédula del monarca español Carlos II, de fecha 31 de enero de 1676, es una de las más antiguas de Hispanoamérica. La Universidad, a lo largo de su historia, ha tenido incidencia en los procesos políticos de carácter liberal y conservador. Durante la revolución del 20 de octubre de 1944 se cerró el ciclo político del liberalismo, iniciado en 1871 con el triunfo del movimiento de la Reforma. La Junta Revolucionaria de Gobierno, instaurada en aquella fecha dictó el Decreto 12 concediéndole la autonomía a la Universidad de San Carlos de Guatemala, a partir del 1 de diciembre del mismo año. Esto constituyó un reconocimiento a las luchas universitarias contra las dictaduras y en pro de un sistema democrático para el país¹.

La Constitución de 1956 y de 1985 no alteró este carácter de la Universidad. A partir de 1975 se da inició al plan de descentralización de los estudios superiores universitarios, por medio de la creación de Centros Regionales en el interior de la República, los cuales ascienden a 11 centros universitarios regionales.

En la Constitución de 1965, un cambio muy importante fue el relacionado con las universidades privadas, esta indica que se reconocen las ya existentes y que podrían crearse otras a fin de contribuir al desarrollo de la enseñanza superior en el país y a la educación profesional, así como a la in

* Docente Universidad San Carlos de Guatemala Augusto Cazali Ávila. Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala época republicana: (1821-1994).

vestigación científica, la difusión de la cultura y al estudio y solución de los problemas nacionales.

Se creó a la vez un organismo, con el nombre de Consejo de la Enseñanza Privada Superior – CEPS–, que tiene la facultad de aprobar la organización de universidades privadas, previo dictamen de la Universidad de San Carlos de Guatemala; y al Ejecutivo, por acuerdo del Presidente de la República tomado en Consejo de Ministros la de aprobar los Estatutos y autorizar el funcionamiento de las mismas. Asimismo, quedó establecido que una vez autorizado el funcionamiento de una universidad privada, esta tendría personalidad jurídica y libertad para desarrollar sus actividades académicas y docentes, así como para el desenvolvimiento de sus planes y programas de estudio. El Consejo de la Enseñanza Privada Superior es el responsable de ejercer vigilancia sobre las universidades privadas, la cual está integrada por el ministro de Educación, quien lo preside, dos delegados de la Universidad de San Carlos de Guatemala; dos delegados por todas la universidades privadas; y dos delegados que no ejercieran cargo en universidad alguna, nombrados por la asamblea de presidentes de los colegios profesionales.

I.2. ANTECEDENTES REFERENCIALES

Guatemala tiene una alta tasa de crecimiento poblacional y el predominio de jóvenes (en 1994 cerca del 44% de la población era menor de 15 años) se ha reflejado en una abundante mano de obra y, por consiguiente, en un crecimiento anual de la población económicamente activa de cerca de 90 mil personas. Sin embargo, solo una décima parte obtiene empleo formal de la economía. El hecho que el Producto Interno Bruto de Guatemala podría ser producido con aproximadamente el 60% de la Población Económicamente Activa (PEA) significa que existe un desempleo (llamado equivalente) de aproximadamente del 40%. Esto demuestra que el problema modular de Guatemala no es el desempleo abierto, sino de subempleo extendido². Ante la realidad del crecimiento económico y social que está debajo de la media de Latinoamérica, la educación en todos sus niveles tiene un gran reto. Un análisis y evaluación detenida de la educación se puede determinar que las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo no se encuentran al alcance de la mayoría de la población. Parte de esta deficiencia se debe al reducido monto de inversión pública, ya que a mediados de la década de 1990 Guatemala era de los países latinoamericanos que menor porcentaje del ingreso nacional dedicaba a la educación, cuando la situación debía haber sido la contraria para compensar, al menos en parte, las barreras de desigualdades económicas y sociales, disparidades regionales, lingüísticas y geográficas que ya de por sí impiden un acceso amplio de los guatemaltecos a la educación. Además, a las carencias presupuestarias, se

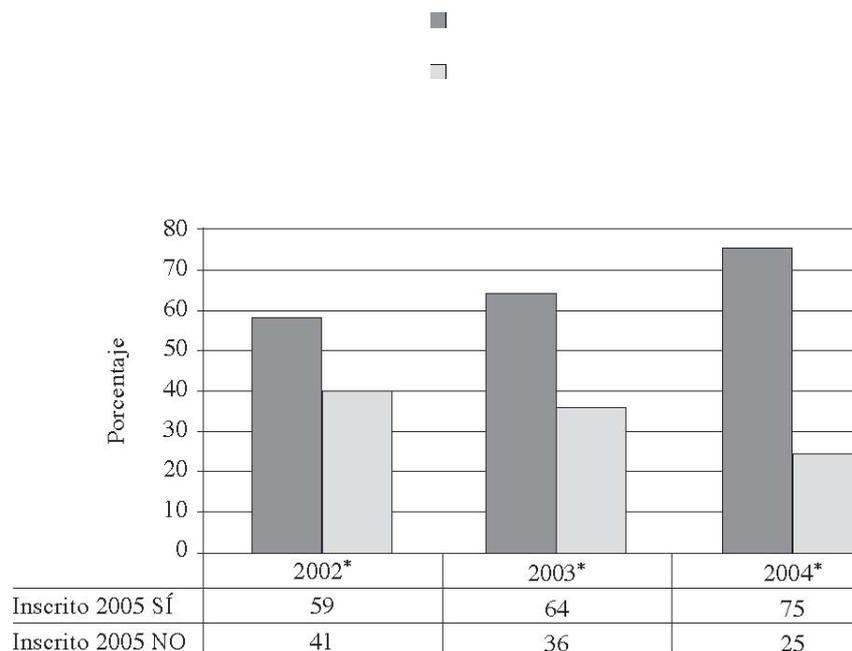
PNUD. Resúmenes ejecutivos 1998-2002. Informes Nacionales de Desarrollo Humano en Guatemala.
suma el alto grado de repitencia y deserción escolar que implica el ineficiente uso de los escasos recursos disponibles.

En parte como consecuencia de las debilidades de la educación primaria y secundaria, la universitaria se caracteriza por índices de deserción y repitencia grandes, y una tasa de graduación modesta, en detrimento de la formación científica y tecnológica. Se estima que menos del 10% del personal docente se dedica a su labor a tiempo completo, 15% a medio tiempo y el resto por horas de trabajo. Esto, junto con los bajos salarios, se refleja en un nivel de docencia modesto y dificulta realizar actividades de investigación.

Ante este escenario y tomando en cuenta la magnitud del fenómeno, las instituciones de educación superior, en especial la universidad estatal, en los últimos cinco años ha realizado esfuerzos por enfrentar el problema de la deserción universitaria. La universidad estatal, a través del Consejo Superior Universitario, aprobó según Acta 38-99 de fecha 22 de noviembre de 1999, establecer las pruebas de ubicación y cursos de nivelación con aplicación general a partir del año 2001, de acuerdo a la particularidad de cada unidad académica. La característica principal de este proceso es que no es discriminatorio, sino que permite que aquellos estudiantes que no logran pasar el examen general de admisión, la universidad los capacite por seis a ocho meses para que puedan volver a tomar el examen. Como resultado de este proceso, el Departamento de Investigación de la División de Desarrollo Académico, DDA-DIGED, ha dado seguimiento a estas cohortes, cuyo resultado se puede observar en el Gráfico 1.

GRÁFICO 1. SEGUIMIENTOS DE COHORTES 2002-2004. PORCENTAJES DE ESTUDIANTES INSCRITOS Y NO INSCRITOS EN EL AÑO 2005

Promociones 2002-2004. Universidad de San Carlos de Guatemala



Promoción Fuente: Departamento Investigación. DDA-DIGED. USAC.

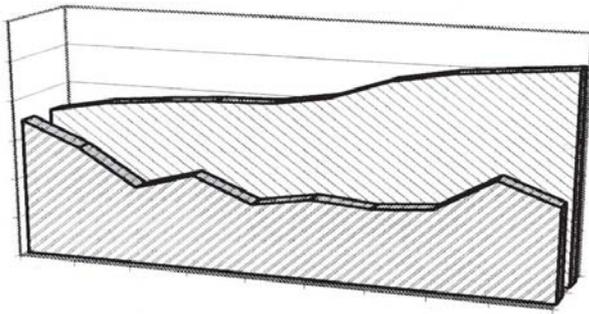
En el año 2005 el Consejo Superior Universitario, en el Acta N° 03-2005 en el punto segundo, acuerda aprobar el Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de la Universidad de San Carlos y que el principal considerando de este reglamento dice textualmente: “Que se hace necesario establecer directrices generales dentro de la Universidad de San Carlos de Guatemala que orienten la evaluación, promoción y repitencia de los estudiantes, para lograr un alto nivel de calidad, eficiencia y eficacia del sistema educativo universitario”, aprobó una nueva reglamentación sobre la promoción, permanencia y repitencia estudiantil, esta normativa fue elaborada para regular la permanencia y repitencia y elevar el punteo mínimo para aprobar una asignatura. Esto debido a que cada año el aporte constitucional que el Estado debe asignar a la Universidad no alcanza para cubrir la necesidades de enseñanza-aprendizaje de la educación superior. Lo anterior puede observarse en el Gráfico 2, donde se muestra la brecha que desde 1993 se ha incrementado respecto al aporte económico estatal, esto a limitado la inversión en infraestructura y equipo que permita a los profesores utilizar herramientas pedagógicas adecuadas. Es posible que esto aunado a otros factores socioeconómicos del país sean causas de un alto número de repitentes y desertores que se producen en las diversas carreras que ofrece la universidad estatal.

GRÁFICO 2. DÉFICIT DE LOS APORTES A LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE GUATEMALA, POR PARTE DEL ESTADO

Déficit de los aportes a la USAC de acuerdo al crecimiento estudiantil con año base 1993

Aportes asignados

Déficit de aportes de acuerdo al crecimiento estudiantil Años Fuente: Coordinadora General de Planificación. 2002. USAC.



En el caso de las universidades privadas, las involucradas en este estudio, tienen exámenes de admisión y poseen una normativa bien definida y estricta en lo que respecta a la repitencia, pero a pesar de esto, todavía los niveles de deserción son bastante altos. La limitante que tienen las universidades privadas es que no tienen inversión en investigación y en la formación de su propio recurso humano, generalmente utilizan profesores horarios y medios tiempos, lo anterior no permite una identidad plena del profesor universitario respecto a mantener una calidad de enseñanza a nivel superior.

Otra de las limitantes para poder llevar a cabo estudios de deserción y repitencia a nivel de educación superior en Guatemala es la ausencia de datos confiables y en forma ordenada que permita utilizarlos adecuadamente. La única forma confiable de obtener datos más cercanos a la realidad es el seguimiento de cohortes a través del tiempo en forma personalizada, lo cual es bastante difícil, debido a la inversión de tiempo y recurso humano.

Debido a esta situación, es que se han desarrollado estimadores e indicadores que de alguna manera permiten tener una idea aproximada o resultados aproximados denominados como *Proxies*. Schiefelbein³ y Klein⁴ han generado modelos para dimensionar la repitencia en el sistema escolar en el nivel básico. En el caso de la educación superior, donde los datos son bien escasos, de baja calidad, se hacen menos comparables. La utilización de estadísticas muy simples y que estén disponibles es una buena opción. Pero a pesar de que los requerimientos son bastante simples, no siempre es factible obtener toda la información necesaria, y esto implica que hay que hacer algún tipo de inferencia o adaptaciones estadísticas.

La disponibilidad de fuentes bibliográficas del país en el tema de la deserción y repitencia a nivel de educación terciaria es inexistente, hay algunos intentos a nivel individual de las universidades de empezar a organizar los registros estudiantiles a nivel general y por unidad académica para poder utilizarlos como información base para decisiones a nivel de desarrollo estratégico.

II RESULTADOS

2.1. DIMENSIONAMIENTO DE LA REPITENCIA Y LA DESERCIÓN

2.1.1. Estimación de la deserción global

a) Cobertura y nivel de instrucción terciaria de la población

En Guatemala, al igual que en la mayoría de países de Centroamérica y América del Sur, ha habido un incremento de la matrícula en el nivel de la

³ Lawrence Wolf, Ernesto Schiefelbein, Paulina Schiefelbein. Primary Education in Latin America: The Unfinished Agenda. Inter-American Development Bank Washington, D.C. Sustainable Development Department Technical Papers Series, mayo de 2002. Ver www.iadb.org/sds/publication/publication ⁴ El de Klein ha sido utilizado en Brasil. Ver UNESCO 2001. Summit of the Americas: Regional Educational Indicators Project, Regional Report. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.

educación superior, en el caso de Guatemala la universidad estatal es la que de una manera sustancial cada año incrementa sus tasas de ingreso como puede observarse en el Gráfico 1, cubriendo aproximadamente un 65,39% de la matrícula estudiantil a nivel de país. Aun sumando las tasas de incremento en matrícula de las nueve universidades privadas, la cobertura promedio para Guatemala es del 10,1%, que es la más baja de Centroamérica y por lo tanto del promedio regional, que es de 18,5% y la de Latinoamérica es de 19,4%, lo cual concuerda con lo estimado por la UNESCO en 1997, respecto a que los países menos desarrollados tenían un promedio abajo del 10,3%, y las regiones más desarrolladas presentan tasas arriba del 40% de cobertura como es el caso de Asia y Oceanía con una tasa promedio de 42,1%, Europa 50,7% y América del Norte 80,7%. La baja tasa de cobertura de matrícula universitaria es un indicador que refleja el bajo nivel de desarrollo económico y social que ha alcanzado el país en la última década⁵.

El nivel de instrucción terciaria de la población es un dato inicial de bastante relevancia. El Cuadro 1 muestra que en Guatemala un 96,4% de la población entre 25 y más años de edad no tiene estudios terciarios, incluyendo los definidos como no universitarios. La relación de género no es muy marcado en lo que respecta a personas con educación universitaria completa: para los hombres entre 25 y 64 años, es de 2,0%, y para las mujeres es de 1,6%, siendo la diferencia menor del 1%.

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS O MÁS, SEGÚN EL NIVEL DE INSTRUCCIÓN TERCIARIA POR SEXO

Sexo	Población total con 25 años o más	% sin estudios terciarios	% con estudios universitarios incompletos (menos de 16 años de escolaridad)	% con estudios universitarios completos (17 o más años de escolaridad)
Hombres	2.803.538	46,4	35,32	2,0
Mujeres	2.929.669	50,0	32,94	1,6
Total	5.733.207	96,4	68,26	3,6

Fuente: INE. Año del dato: 2002.

b) Estimación de la eficiencia de titulación global

Para calcular la deserción en una forma exacta lo ideal sería tener un seguimiento de datos de cada cohorte de ingreso y conocer en detalle la tra

⁵ Francisco Alarcón y Julio Luna. Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Central. CSUCA. Octubre 2003.

Guatemala.

228 yectoria a través de la duración de la carrera. Este cálculo se hace bastante difícil debido a que la mayoría de las unidades académicas de las universidades tomadas en este caso de estudio no cuentan con una base de datos organizada de manera tal que permita dar seguimiento a cohortes específicas debido que existe una serie de factores tales como: *pensum* abiertos, equivalencias de estudios y traslados de una unidad académica a otra.

Dada esta situación, los especialistas en el tema utilizan modelos estimativos e indicadores que entregan resultados aproximados (*Proxies*). Dichos indicadores permiten al menos dar una idea general y cuyos resultados no son contraintuitivos. Diversos modelos tales como el de Schiefelbein, el de Klein y el de Tikkiwal, B.D y Tikkiwal⁶ han sido utilizados para dimensionar la repitencia en el sistema escolar, principalmente en el nivel básico. Pero la experiencia indica que en educación superior los datos son aún más escasos y menos comparables. Por ello, para el análisis global se ha optado, para los estudios nacionales, trabajar con estadísticas muy simples que por lo general están disponibles, permitiendo así un mayor grado de homogeneidad y comparabilidad de los estudios por país.

Para fines de este estudio, se utilizó la eficiencia de titulación “E” del sistema como la proporción de estudiantes “T” que se titula en un año “t” en comparación a la matrícula nueva en primer año “N” en el tiempo correspondiente a una duración “d” de las carreras establecidas en los planes de estudios oficiales.

Es decir:

$$E = T(t) / N(t-d)$$

Para calcular esta eficiencia se utilizó una duración promedio de las carreras de cinco años.

CUADRO 2. EFICIENCIA DE TITULACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES DE GUATEMALA PARA EL PERÍODO 1999-2003

	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio del período
Universidad pública	24,5%	20,5%	22,7%	27,7%	25,8%	24,24%
Universidades privadas	14,3%	12,5%	11,6%	12,6%	13,0%	12,8%

Fuente: Elaboración propia en base a cifras proporcionadas por departamentos de Registros y Planificación de las universidades participantes en el estudio.

Tikkiwal, B.D y Tikkiwal, G.C. Measurement of wastage in education: A review. Journal of Educational Planning and Administration. 1993 Vol. VII N° 3. July, pp. 293-308. y Tikkiwal, B.D y Tikkiwal, G.C. Measurement of wastage and therefore of efficiency of education. Statistics, Development and Human Rights: IAOS Conference 2000, Montreux, Suiza, septiembre 2000. Ver www.iaos2000.admin.ch

c) Estimación de la eficiencia de titulación por área del conocimiento

El Cuadro 2 muestra los resultados obtenidos con la información disponible. Es importante

aclarar que las tres universidades que participaron en este estudio no tienen las mismas áreas del conocimiento, por tanto algunos de los casos sí fue posible poder realizar el cálculo promedio utilizando datos de las tres universidades y en otro caso solo el dato de dos de ellas. El otro inconveniente, que solo dos de las tres universidades tiene su base de datos ordenada con una diferenciación de sexos, por lo que solo presentan en este caso los datos totales.

CUADRO 2A. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERÍODO 1999-2003 SEGÚN ÁREA DEL CONOCIMIENTO

Área del conocimiento	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio del período
Agropecuaria	34,3%	26,6%	28,0%	31,3%	32,3%	30,5%
Arte y Arquitectura	8,3%	6,5%	11,0%	11,3%	6,2%	8,6%
Ciencias Básicas	6,0%	8,5%	9,0%	9,0%	9,0%	8,3%
Ciencias Sociales	17,3%	15,3%	13,6%	18,6%	15,6%	16,0%
Derecho	24,0%	30,0%	23,0%	27,5%	25,0%	25,9%
Humanidades	20,6%	18,0%	19,0%	28,3%	26,3%	22,4%
Educación	8,0%	10,0%	9,0%	13,0%	15,0%	11,0%
Tecnología e Ingeniería	14,3%	16,6%	11,6%	13,6%	17,5%	14,7%
Salud	25,0%	21,0%	17,5%	18,0%	24,0%	21,1%
Administración y Comercio	19,3%	16,6%	10,6%	10,3%	11,0%	13,5%
Total						17,2%

Fuente: Elaboración propia en base a cifras proporcionadas por departamentos de Registro y Planificación de las universidades participantes en el estudio.

Los datos promedios que se observan en el cuadro 2A muestran que las áreas más eficientes en estos términos es la de Agropecuaria (30,5%), luego Humanidades (22,4%) y finalmente Salud con 21,1%. Por el contrario, las áreas que muestran una mayor deserción son Arte y Arquitectura con un 91,4% y Ciencias Básicas con 91,7% (8,6% y 8,3% de eficiencia).

d) Estimación de la deserción por sexo

Este dato solo fue posible obtenerlo para la Universidad de San Carlos de Guatemala, donde se puede observar que existe una mayor retención por parte de los hombres. Es importante hacer resaltar que este dato no se puede generalizar para todas las áreas del conocimiento, debido a que en áreas como las Ciencias Sociales, Humanidades y Educación existe una mayor cantidad de matrícula femenina. También es un fenómeno que tiende a incrementarse en carreras como Medicina, Química y Farmacia, Psicología y Enfermería. La tendencia de la matrícula estudiantil en la Universidad de San Carlos (USAC) es la de mantener casi un equilibrio entre la matrícula masculina y femenina. En el caso de la USAC la deserción y repitencia tanto para hombres y mujeres es bastante alta.

CUADRO 2B. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERÍODO 1999-2003, SEGÚN SEXO, PARA USAC

Sexo	Año	Año	Año	Año	Año 2003	Promedio
------	-----	-----	-----	-----	----------	----------

	1999	2000	2001	2002	2003	anual período 1999-2003
Derecho	24,0%	30%	23,0%	27,5%	25,0%	25,9%
Ingeniería en Obras Civiles	23,3%	20%	16,3%	14,6%	19,3%	18,7%
Medicina	31,0%	28%	33,0%	49,0%	19,0%	32,0%

Fuente: Elaboración propia en base a cifras proporcionadas por departamentos de Registro y Planificación de las universidades participantes en el estudio.

b) Cálculo basado en datos reales de seguimiento de cohortes de ingreso

Para realizar este tipo de cálculo se tomaron datos de tres universidades. Una institución estatal, la cual tiene un aporte estatal, y dos privadas creadas en el siglo XX y aparentemente no reciben ningún tipo de subsidio por parte del Estado. Los nombres de estas instituciones se mantienen en reserva para resguardar la confidencialidad de los datos; en el caso de Guatemala, solo existe una universidad estatal, por lo tanto es difícil reservar el nombre de la misma.

Las universidades seleccionadas se caracterizan por:

- Tener las carreras específicas señaladas.
- Tener un tamaño manejable.
- Estar interesadas en participar en el estudio y dispuestas a entregar toda la información.
- Disponer de bases de datos completos y confiables.

Para el caso de Guatemala, se trabajó con datos totales debido a que solo la universidad estatal tiene datos diferenciados por sexo, pero las otras dos universidades privadas hasta hace dos o tres años han empezado a tener bases de datos bajo este esquema.

Para realizar el cálculo en cada institución se tomó para cada carrera la cohorte que ingresó tres años antes que el periodo normal de duración de la carrera. Para la carrera de Medicina se tomó la duración de seis años más cuatro para un total de 10 años. Para Ingeniería Civil y Derecho se tomó una duración de cinco años más tres años para un total de ocho años.

Posteriormente se estableció para cada carrera las cohortes y la cantidad de estudiantes que se titularon en el año (t), que corresponde al periodo normal de duración de la carrera (d), la cantidad que se titularon un año más tarde (t+1), dos años más tarde (t+2) y tres años más tarde (t+3), respectivamente, y aquellos que aún no se han titulado y que todavía siguen estudiando. Los estudiantes de la cohorte de ingreso que no están en ninguna de las categorías anteriores corresponden a los desertores. Las cifras no se pudieron analizar diferenciando sexos.

El cuadro 4 representa el resumen de los datos recogidos para las tres carreras de las tres universidades consideradas en este estudio, las cifras se expresan en porcentajes.

CUADRO 4. TASA DE TITULACIÓN ESPECÍFICA POR CARRERAS EN TRES UNIVERSIDADES DE GUATEMALA

Carrera/Sexo A B C D E F G Número Número Número Nume-Número Número Número de de estu-de titula-de
titula-ro de de titula-de estu-desertores
diantes de dos en el dos en el titulados dos en el diantes G= Ala cohorte año "t" año "t+1" en
el año año "t+3" que aún (B+C+ de ingre-(2000) (2001) "t+2" (2003) permane-D+E+F)
so en el (2002) cen en la año (t+3 carrera +d)

Derecho Total	15.115	2,22%	2,09%	2,42%	3,06%	44,38%	45,81%
Medicina Total	2.116	7,32%	10,53%	15,45%	6,37%	25,75%	34,54%
Ingeniería en Obras Civiles Total	3.397	4,56%	4,09%	3,53%	4,73%	69,56%	13,51%

El porcentaje de deserción específica del cuadro 4 se puede perfeccionar asumiendo que la mitad de los estudiantes que aún permanecen estudiando

finalmente termina su carrera. Considerando las columnas del cuadro anterior la deserción ajustada sería: $\text{Deserción} = G + 0,5 F$
Por lo tanto, el cuadro 5 muestra la deserción específica.

CUADRO 5. TASA DE DESERCIÓN ESPECÍFICA (AJUSTADA)POR CARRERAS

Carrera/ Sexo	% desertores (G + 0,5 F)
Derecho Total	69,98
Medicina Total	47,41
Ingeniería en Obras Civiles Total	48,29

Fuente: Cuadro 4.

El cuadro 5 muestra que la tasa de deserción más alta para las universidades involucradas en el estudio corresponde a la carrera de Derecho, donde es más del 50% de los ingresados, luego le sigue Ingeniería y Medicina, donde un poco menos de la mitad de los estudiantes ingresados deserta.

c) Comparación de los resultados del cálculo de deserción para carreras específicas mediante estadísticas nacionales y seguimiento de cohortes

Para efectos de análisis es importante poder realizar la comparación de la eficiencia específica de titulación para las carreras seleccionadas, estimada en base a las estadísticas de los

departamentos de registro y planificación y de acuerdo a los cálculos realizados para la deserción real. Para hacer comparable ambos datos es necesario estimar el índice de eficiencia de titulación real en tanto por uno, utilizando el siguiente algoritmo.

$$\text{Eficiencia de titulación real} = 1 - (\% \text{ Deserción corregida}/100)$$

Con datos obtenidos utilizando este algoritmo se construyó el cuadro 6.
CUADRO 6. COMPARACIÓN ENTRE LA ESTIMACIÓN DE LA EFICIENCIA DE TITULACIÓN ESTIMADA Y LA CALCULADA EN INSTITUCIONES EJEMPLIFICADORAS

Carreras	Eficiencia de titulación específica basada en el promedio anual en los últimos 5 años en base a estadísticas nacionales	Eficiencia de titulación basado en datos reales de instituciones ejemplificadoras
Derecho	26%	30%
Ingeniería en Obras Civiles	19%	52%
Medicina	32%	53%

Fuente: Cuadros 3 y 5.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LOS FACTORES RELEVANTES E IMPLICANCIAS EN LA REPITENCIA Y DESERCIÓN

2.2.1. Factores relevantes

Además del análisis cualitativo de la deserción y repitencia, se realizaron entrevistas con autoridades universitarias e investigadores, y a seis personas que abandonaron sus estudios. Se entrevistó a un vicerrector académico, a un secretario académico, director general de investigación y dos investigadores en el área de educación superior.

a) Principales antecedentes de los desertores entrevistados

Las personas entrevistadas corresponden a dos estudiantes de Derecho, una de Medicina y tres de Ingeniería Civil. De los seis entrevistados solo hubo una mujer.

La relación familiar de los seis entrevistados, señalaron tener una relación bien cercana con sus padres y solo el 50% de sus padres tenía estudios universitarios y el otro 50% solo estudios de secundaria. En ambos casos sus padres tenían interés en que lograran finalizar una carrera universitaria.

El 66% proviene de establecimientos secundarios privados, lo cual es un indicador socioeconómico que les permite poder pagar una matrícula alta.

Este fenómeno es bastante interesante, debido a que concuerda con los datos que aproximadamente el 70% de los estudiantes que ingresan y estudian en la universidad estatal provienen de instituciones de educación secundaria privada.

La actividad actual de los estudiantes es la siguiente, el 83% estudia y trabaja y el 17%

abandonó completamente sus estudios superiores.

b) Razones para abandonar sus estudios expresadas por los desertores.

Generalmente existen razones que son bastante comunes con algunas características individuales.

- Las expectativas que los estudiantes tenían sobre la carrera y que en el transcurrir del tiempo no estaban acorde a lo que ellos esperaban, una desilusión completa, lo cual les había afectado emocionalmente.
- Madurez emocional para definir claramente sus objetivos y metas; ya avanzada la carrera se dieron cuenta que no era lo que ellos querían estudiar.
- Nivel de dificultad de la carrera. El nivel de exigencia para poder aprobar cursos. Lo cual ellos lo relacionaban con el nivel de formación previa que tuvieron antes de ingresar a la universidad, es decir, en el nivel secundario.

c) Causas de la deserción en opinión de las autoridades académicas

Lo expresado por autoridades académicas en este estudio coincide con la experiencia sobre repitencia y deserción en la educación superior chilena.

- Deficiente preparación con la cual ingresan los estudiantes a la universidad, especialmente en conocimientos básicos; carencia de una formación para el aprendizaje y la reflexión autónoma, que es fundamental para que el estudiante pueda lograr competencias de desempeño en su vida profesional.
- Falta de actualización docente, no existe una relación directa entre los procesos de investigación para ser parte de la docencia. Existe una descontextualización y todavía se utilizan herramientas y metodologías obsoletas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.2. Implicancias de la repitencia y la deserción

La repitencia y deserción, además de las consecuencias personales, institucionales y social, tiene repercusiones de tipo económico, especialmente en países subdesarrollados.

El fracaso personal tiene un impacto en la inserción y adaptación a los sistemas ocupacionales, afectando a la persona en una forma emocional. A nivel institucional afecta la eficiencia de la calidad académica y provoca la masificación en algunas carreras.

Limita el cumplimiento de la visión y misión que la sociedad a delegado en la educación superior.

Por otra parte, también existe un efecto sobre los desertores, provocando estrés que afectó su salud física y mental. La gran mayoría de los jóvenes que desertaron se habían trasladado a otras unidades académicas y continúan estudios en carreras en las cuales se sienten cómodos. Solo uno dejó de estudiar, abandonó Medicina y actualmente se ha refugiado en una secta evangélica y se dedica a predicar a jóvenes.

A nivel de autoridades académicas, expresaron que sí tiene una repercusión institucional la repitencia y deserción, específicamente en los costos. En el caso Guatemala, la mayoría de estudiantes que estudian en instituciones privadas tienen que pagar matrículas más altas que en la universidad estatal, por lo tanto afecta el presupuesto planificado de las universidades privadas. En el caso de la universidad estatal sí tiene un implicación política e institucional. Política, porque el Estado exige un uso eficiente de los recursos provenientes de los impuestos de la sociedad e

institucional, porque se invierte la mayoría del presupuesto para docencia, limitando la inversión para investigación y servicios.

2.3. ESTIMACIÓN DE LOS COSTOS DE LA DESERCIÓN

Es importante mencionar que los datos sobre costos de la deserción son difíciles de poder estimar debido a que las instituciones privadas son muy reservadas en el manejo de los diferentes niveles de matrículas para las distintas carreras que ofrecen.

Sin embargo, se hacen algunas inferencias utilizando un costo promedio general para las universidades privadas; respecto de la universidad estatal se facilita por efectuar los cálculos correspondientes. Para el caso de la repitencia no es posible calcularlo, debido a que se necesita el seguimiento del atraso promedio para titularse y el cual es bastante variable dependiendo del tipo de carrera analizar.

Para Guatemala se utilizó el algoritmo establecido en la metodología común para todos los países, considerando una duración de cinco años como promedio para las licenciaturas. Para ello, se supuso que la matrícula nueva, la deserción y el flujo de estudiantes durante un período en estudio no cambia.

Para calcular el promedio anual de los costos directos por estudiante se tomaron en cuenta dos situaciones diferentes:

- Para la institución estatal se asumió que los estudiantes no pagan por estudiar y se trabajó sobre el supuesto que un 75% de los fondos que aporta el Estado se destina para docencia.
- Para las universidades privadas se asumió un costo promedio anual para titularse para las carreras.

CUADRO 7. ESTIMACIÓN DEL COSTO DIRECTO ANUAL DE LA DESERCIÓN

Tipo de institución	Eficiencia de titulación	Arancel promedio año t (2003)	Desertores	Gasto por abandono (US\$)
Universidades estatales	0,75	341	9.000	3.069.000
Universidades privadas	0,87	1.000	10.440	10.440.000

El cuadro 7 muestra que la deserción además de tener un efecto a nivel institucional también tiene un impacto económico a nivel de las universidades debido a que tienen que erogar recursos económicos durante el periodo de permanencia de los desertores.

Es importante hacer referencia de que la repitencia también tiene un costo adicional debido al tiempo de permanencia más allá de los años previamente contemplados para cada carrera.

III. PROPUESTA DE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS

3.1. ESTRATEGIAS GENERALES

- . • Definir una cultura de planificación académica dentro de las diferentes unidades académicas, actualmente, no existe una cultura de planificación para el corto, mediano y largo plazo.
- . • Articular el sistema de educación primario, secundario y diversificado al sistema de educación superior.
- . • Promover la creación de carreras técnicas como salida intermedia, de manera que en el momento que exista deserción el estudiante no se retire con las manos vacías.
- . • A nivel institucional, mejorar los procesos de orientación vocacional y definir un sistema de admisión acorde a la realidad del país.
- . • Simplificar en forma general los procesos de titulación.
- . • Definir los perfiles basados en competencias y acreditar las competencias que es una forma de validar el aprendizaje logrado en las carreras intermedias.
- . • Propiciar el mejoramiento continuo tanto a nivel administrativo y docente.
- . • Impulsar los procesos de acreditación y certificación de las carreras.

3.2. ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS

- . • Revisión permanente de Planes y Programas.
- . • Definir procesos remediales para suplir las deficiencias estudiantiles, cuando se realicen cambios a nivel curricular.
- . • Establecer procesos de actualización y perfeccionamiento de los docentes.
- . • Incorporar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje para los docentes.

IV. COMENTARIO FINAL

Estos resultados preliminares que se presentan en este estudio, son posiblemente un reflejo que podría estar sucediendo en todo el sistema de educación superior en Guatemala. Se puede notar que las tasas de deserción y repitencia son bastante altas, al comparar estas con otros países de Latino-américa. Esta situación es bastante preocupante, porque según el documento del Banco Mundial, la pobreza en Guatemala⁹ expresa que los subsidios públicos para la educación secundaria y la universidad son altamente regresivos, en comparación a otros países de la región latinoamericana y además refleja bajos niveles de matrícula por parte de los pobres de Guatemala. Esto concuerda con un estudio realizado por la Coordinadora General de Planificación¹⁰ de la Universidad de San Carlos sobre matrícula estudiantil, donde la procedencia de los estudiantes es de instituciones de educación secundaria de tipo privada y quienes tienen una mayor capacidad económica de pago y el resto deviene de instituciones públicas gubernamentales, donde tienen que pagar una matrícula que todavía es mucho mayor que la que pagan en la universidad estatal.

Uno de los factores que más afecta en la deserción y repitencia a nivel de la universidad estatal de Guatemala, es que el monto de pago por matrícula estudiantil es bastante bajo, alrededor de US\$ 15 al año. En general, es necesario entender este fenómeno como un proceso en el cual se conjugan diversos factores de tipo estructural, social, comunitario, familiar y emocional de los estudiantes.

El aspecto socioeconómico es uno de los factores más importante debido que tiene una relación directa con la estructura o modelo de desarrollo económico del país y la cual afecta de forma directa la calidad de vida de las personas y de la sociedad en general. Esta faceta en Guatemala es de vital importancia, debido a que todavía no se termina de estructurar un modelo que sea incluyente para

toda la sociedad y el proceso democrático es todavía incipiente.

⁹ Banco Mundial. Informe N° 24221-GU. Guatemala. La Pobreza en Guatemala. Febrero, 2003. ¹⁰ Documento no publicado. 2005.

Al observar los resultados sobre deserción, se aprecia que es un problema relevante y su magnitud todavía desconocida debido a que afecta a nivel de las instituciones y principalmente a más del 75% de los estudiantes.

Las razones que llevan al estudiante a desertar de la educación superior son múltiples. En forma general se debe al tipo motivación y expectativa del estudiante, que se llena de frustración cuando los niveles de exigencia son bastante altos y que las capacidades previas adquiridas no le permiten tener un desempeño adecuado para poder aprobar las materias de la carrera. Otro aspecto, es que en la mayoría de los casos existe presión por parte de los padres y familiares para que siga determinada carrera, la cual no es la que el estudiante le gustaría cursar.

A nivel institucional las autoridades académicas están preocupadas debido al incremento de los costos para lograr el egreso y graduación en el tiempo estipulado para las carreras, en el caso de las universidades privadas debido a que son programas autofinanciables. En el caso de la universidad estatal, las autoridades lo ven como una amenaza a causa de que cada día más la sociedad exige un uso eficiente de los recursos que el Estado aporta para la educación superior estatal y buscan a través del Consejo Superior Universitario definir políticas y estrategias enfocadas a buscar la eficiencia académica. El Consejo de Rectores de Guatemala realiza esfuerzos para el mejoramiento de la calidad y equidad del sistema de la educación superior.

Los resultados presentados en este estudio son bastante preliminares en razón de la carencia de cultura de la creación de bases de datos con información estadística que permitan realizar un análisis más profundo de la problemática de la deserción y repitencia. Este trabajo es pionero en este tipo de estudios a nivel nacional y cumple con el objetivo de dar los elementos básicos necesarios para realizar una discusión más profunda a nivel de las instituciones encargadas de la educación superior en Guatemala y poder definir estrategias a nivel nacional que permitan tener una interrelación con todo el sistema educativo en sus diferentes fases.

La deserción y la repitencia tienen diferentes facetas, por lo tanto se hace necesario que todas las instituciones de educación superior tomen como una tarea propia el realizar estudios a nivel de educación superior de los factores que influyen en este fenómeno y proponer soluciones a la misma.

V. BIBLIOGRAFÍA

Asociación Maya de Estudiantes Universitarios Carlos Cumatz Pecher. La Educación Superior en Guatemala. Instituto Internacional para la Educación en América Latina y el Caribe. IESALC. Octubre de 2004. Banco Mundial. Informe N° 24221-GU. La pobreza en Guatemala. Febrero 2003.

Basualdo, N., Mónica. Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior en Paraguay. Instituto Internacional para la Educación en América Latina y el Caribe. IESALC. Marzo de 2005.

Cazali Ávila, Augusto. Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala época republicana: (1821-1994). 2001.

CEPAL ECLAC. Políticas Sociales. ¿Hacia adónde va el gasto público en Educación? Logros y Desafíos. Vol. III. Una mirada comparativa. Chile. 2001.

Cortés V., Eduardo. Estudio Sobre la repitencia y deserción en la educación superior en Bolivia. Instituto Internacional para la Educación en América Latina y el Caribe. IESALC. Abril del 2005.

González, Luis Eduardo. Estudio Sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Instituto

- Internacional para la Educación en América Latina y el Caribe. IESALC. Abril del 2005.
- González Luis Eduardo, Uribe Daniel. Estimaciones sobre la Repitencia y la Deserción en la Educación Superior Chilena y Consideraciones sobre sus Implicaciones. En Revista Calidad de la Educación Superior, Santiago Consejo Superior de Educación. Diciembre del 2003.
- ICFES. La Educación Superior en Colombia. Resumen estadístico 1991-1999 s/f. Magendzo, Salomón; González, Luis Eduardo: Salud Mental de los Jóvenes Egresados Hace Tres Años de la Educación Media. En Revista de Estudios de la Juventud, Madrid, España. Junio de 1988.
- Motivans Albert Based on a UNESCO Institute for Statistics study commissioned by the Inter-American Development Bank. Ver www.Unesco.org Repetition at high cost in Latin America and the Caribbean February 3, 2004.
- PNUD. Cinco años de Informes Nacionales de Desarrollo Humano. Resúmenes Ejecutivos 1998-2002.
- PNUD. Segundo Informe sobre Desarrollo Humano en Centroamérica y Panamá. 2003.
- Tikkiwal, B.D y Tikkiwal, G.C. Measurement of wastage in education: A review. Journal of Educational Planning and Administration. 1993 Vol. VII No. 3. July, pp. 293-308.
- Tikkiwal, B.D y Tikkiwal, G.C. Measurement of wastage and therefore of efficiency of education. Statistics, Development and Human Rights: IAOS Conference 2000, Montreux, Suiza, septiembre 2000. Ver www.iaos2000.admin.ch
- Tinto, V., "Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva", Carlos María de Allende (trad.), en Revista de la Educación Superior, www.uady.mx/sitios/anuietur/documentos/tutorias
- UNESCO. Global Education Digest 2005. Comparing Education. UNESCO. Summit of the Americas: Regional Educational Indicators Project, Regional Report. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC 2001 Statistics Across the world.
- Wolff Laurence, Schiefelbein Ernesto, Schiefelbein Paulina. Primary Education in Latin America: The Unfinished Agenda. Inter-American Development Bank Washington, D.C. Sustainable Development Department Technical Papers Series Mayo del 2002. Ver www.iadb.org/sds/publication/publication



REPITENCIA Y DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE HONDURAS

DR. ABEL OBANDO MOTIÑO*

I. ANTECEDENTES

I.1. ANTECEDENTES GENERALES SOBRE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN HONDURAS

El Sistema Educativo Nacional está regido por mandato de la Constitución de la República, por dos instituciones: la Secretaría de Educación Pública y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. A la primera le corresponde dirigir los Sistemas preescolar, primario y medio, y a la segunda, el Sistema de Educación Superior, integrado actualmente por 18 centros (cinco públicos y 13 privados), de los cuales 12 son universidades, tres de reciente creación (2004) y el resto incluye un seminario, dos escuelas, dos institutos y un centro especializado, todos ellos con reconocimiento como instituciones de educación superior (IES).

Con la fundación de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en 1847, se abrieron las oportunidades para aquellos jóvenes hondureños que querían acceder a estudios del tercer nivel y que por ausencia de un centro tenían que salir del país para buscar oportunidades de estudio. El propósito inicial fue la formación de grupos que atendieran los asuntos del Estado con dos facultades: Jurisprudencia y Ciencias Políticas, y posteriormente fue creada la Facultad de Medicina.

En enero de 1978 es aprobada, por resolución del Congreso Nacional, la Ley de Universidades Privadas, instancia que permite la creación de instituciones de este tipo. A finales de la década de los 80 se emite la Ley de Educación Superior y bajo su manto regulatorio, el Nivel de Educación Su

*

Director de Educación Superior de la Universidad Autónoma de Honduras.
perior se desarrolla más rápidamente; al momento lo integran 18 centros de educación superior.

La matrícula total en el año 2004 fue de 123.687 estudiantes. La cobertura de la UNAH en 2004 fue del 64,48%, en segundo lugar la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, con una cobertura del 15,74%. El 59,83% de la matrícula total era del sexo femenino.

La oferta total es de 334 carreras, entre Grados Asociados, Licenciaturas, Maestrías, Especialidades y Doctorados; la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, UNAH, ofrece un poco más de 113 carreras.

Recursos financieros invertidos en educación superior

El financiamiento de la educación es un tópico del que se tiene muy poca información, sin embargo, la Dirección de Educación Superior en su Anuario Estadístico de 2003, revela que las fuentes de financiamiento del nivel de educación superior son: Pagos directos del gobierno central, pagos directos de hogares, pagos directos de otras entidades privadas y fuentes internacionales.

1.2. ANTECEDENTES REFERENCIALES

La repitencia y la deserción universitaria no han sido objeto de investigaciones en Honduras, las escuelas de pedagogía o carreras del campo han realizado esfuerzos en el análisis del fenómeno pero para los niveles medios y básicos. Asimismo, la Dirección de Educación Superior tiene algunas aproximaciones y existen algunas cifras estadísticas a este nivel desde 1996. Específicamente hay datos bastante completos sobre la realidad de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, que desarrolló un estudio que aportó la siguiente información:

En cuanto al rezago universitario, la Dirección de Educación Superior contabilizó numéricamente el número de inscritos en todo el nivel, el total de los que no se presentaron a curso, de los que abandonaron los cursos habiendo realizado algún examen y de los reprobados, tres indicadores, estos últimos, que sumados, totalizan los repitentes no obstante, esta información solo ha podido ser completada para los años 2001 y 2002, o sea, que incluyen a todos los centros de educación superior, cuyos resultados reflejan en el año 2001 un total de 147.598 y 137.838 en el 2002 de repitentes (ABD, NSP y reprobados)

De los estudios preliminares en la educación superior hondureña se reconoce que los siguientes factores influyen directamente en el fenómeno:

- El factor económico:

Factor preponderante que expresa la necesidad del estudiante de contar con los medios indispensables para atender sus necesidades básicas; la insatisfacción de estas obliga a los estudiantes a modificar/abandonar sus jornadas de estudio para acceder a un trabajo que genere ingresos y a trasladarse a otra ciudad donde a veces la oferta académica no contempla la carrera u otras afines a los estudios iniciados, no hay universidad, y si la hay, no puede cubrir los costos por ser más altos.

En la universidad pública se presenta un fenómeno no analizado, pero se expresa que debido a que sus costos de matrícula y los aranceles son bajos, la incidencia de la deserción y la repitencia es mayor, por la facilidad de cubrirlos sin mayor significación económica en su gasto personal.

En las universidades particulares los altos costos de matrícula y de aranceles y debido al acceso limitado para los estudiantes de ingresos bajos, parece incidir como contraste con las públicas en una menor deserción y repitencia; sin embargo, consultadas, algunas universidades consideraron también al factor económico como una causa de rezago y deserción.

- Factores familiares:

En este universo los estudiantes que se consideran son los de 16 a 23 años y los mayores de 23 años. 16-23. En este primer tramo en su gran mayoría los estudiantes obtienen sus ingresos de los familiares de quienes dependen, sujetos a la incidencias de la misma (reducción de ingresos interfamiliares por lo estudios en otro lugar, desintegración familiar). En el caso de los mayores de 23, en la medida que crece en edad, una cantidad importante se convierten en adultos, jefes o jefas de hogar que les procura nuevas obligaciones, que se traducen en tiempo que se restará a la dedicación de sus estudios, o a su retiro temporal o definitivo, generando así deserción y repitencia en el nivel.

En el sexo femenino, la deserción se incrementa en el embarazo, que conlleva al inicio

de nuevas obligaciones y al cambio de la forma de vida, lo que se convierte en una dificultad para la continuidad o permanencia en los estudios.

Dentro de este factor también se consideran elementos que contribuyen a la deserción y repitencia, la salud, la alimentación y las condiciones para el estudio.

- Factores académicos

Entre los factores académicos detonantes de la deserción y la repitencia universitaria se consideran los siguientes:

- *Rendimiento y procesos de admisión*

Es la que se da a la entrada de los estudiantes del nivel medio de requerirse en general como requisito de ingreso el haber obtenido el título, sin verificar si los perfiles de egreso son concordantes con los de ingreso a cada carrera. Los perfiles de ingreso a los diferentes sectores de la educación superior generalmente no están considerados, en algunos casos se estima un perfil único para los procesos de admisión.

- *Rendimiento servidor docente*

Falta de políticas estructuradas que permitan direccionar la actividad docente en líneas de acción de desarrollo vertical y horizontal que incida positivamente en el rendimiento estudiantil, formación en la ciencia y en aspectos pedagógicos.

Hay docentes que sirven asignaturas durante 3, 5 o más años, lo que sin dirección la puede producir estancamiento intelectual por falta de exigencias y comodidad del profesor. Otros docentes se desempeñan como profesionales en otras instituciones públicas y consideran el trabajo académico como secundario.

- *Rendimiento evaluación*

1. Necesidad de concretar formas que permitan hacer coherente el proceso formativo del estudiante con la evaluación sin perder la medida y exigencia de extensión y profundidad de las asignaturas de estudio en sus diversos temas.

2. Falta de definición de orientaciones que impidan la generación de cultura negativa del estudiante hacia asignaturas que se consideran duras en las diferentes carreras: Matemáticas, Química, Biología, Derecho Romano, Diseño Arquitectónico, etc.

- *Rendimiento estudiante*

Estudiantes que ingresan con deficiente preparación en las asignaturas del perfil de entrada en los diferentes programas del nivel superior, alta incidencia en el nivel de rezago y deserción.

- Motivación:

- a) Estudiantes que ingresan al nivel de educación superior por un reconocimiento de grado académico para mayores ingresos (casos de docentes de primera y media, que el obtener un título les permite subir en su escalafón con un mejor ingreso salarial.)

b) Por un estatus de estudiante universitario c) Influencias familiares para ingresar a una carrera d) Por reconocimiento social e) Tendencias en los ingresos

1.3. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El tipo de investigación desarrollado y dada las características del problema, es descriptivo, con una metodología cuantitativa y cualitativa, porque se trata de un estudio documental sobre estadísticas y estudios realizados acerca de educación superior en el país, además porque arrojan datos de fuentes primarias obtenidas a través de la aplicación de instrumentos a estudiantes desertores de la carrera de Derecho, Ingeniería Civil y Medicina y a los señores rectores de los centros de educación superior.

1.3.1. Población y muestra objeto de estudio

El universo total lo constituyen los componentes del sistema de educación superior, sus instituciones, sus estudiantes y sus programas o carreras, la población es el conjunto de todos los elementos a los cuales se refiere la investigación.

Para 2004, como ya se ha mencionado, los 18 centros de educación superior acumulan un total de 123.687 estudiantes y ofrecen un aproximado de 334 carreras entre grados asociados, licenciaturas y programas de post-grados; sin embargo, para efectos de esta investigación se han excluido los datos de postgrado.

Como pudo observarse en los objetivos, esta investigación tiene el propósito de medir la magnitud de los fenómenos: la deserción y la repitencia en la educación superior. Se pretendió responder la pregunta acerca de cuáles son los factores que inciden en la ocurrencia de los fenómenos, qué efectos o implicancias tienen a nivel personal, institucional y social, y cuáles pueden ser algunas estrategias y políticas para disminuir esa ocurrencia. Datos cualitativos y cuantitativos. Los datos cuantitativos son producto del proceso de cifras estadísticas principalmente, otros se adquieren por medio de trabajo de campo, a través de la aplicación de cuestionarios a estudiantes desertores y repitientes y a través de la solicitud formal de información primaria a las instituciones de educación superior.

La deserción y la repitencia fueron analizados de manera general para todo el sistema, con base en las estadísticas disponibles. Sin embargo, también se plantea la medición en tres carreras específicas: Derecho, Ingeniería Civil y Medicina en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, ya que es la única institución que ofrece las tres carreras mencionadas.

La muestra para la aplicación de cuestionarios no se determina de manera estadística. IESALC sugiere entrevistar un mínimo de doce personas. La Universidad Nacional Autónoma de Honduras es la única institución pública que ha graduado médicos y licenciados en Derecho e ingenieros civiles.

Se utilizó el método de muestreo no probabilístico y la estimación de la muestra es por conveniencia, obligado por la falta de información sistematizada en el nivel.

1.3.2. Recopilación de la información

La información requerida para la investigación fue recopilada mediante dos formas: a través de fuentes primarias y a través de fuentes secundarias.

Las fuentes primarias son las consultas que de forma oficial se realizaron a las autoridades de los centros de educación superior; las entrevistas personales con los desertores y repitientes a través de cuestionarios.

Las fuentes secundarias son las memorias y boletines estadísticos, investigaciones, textos, que se consultaron en bibliotecas, Internet y en los archivos de la Dirección de Educación Superior y de los centros de educación superior.

1.3.3. Las técnicas de recolección de información

La investigación condujo al uso de una variedad de técnicas para recolectar la información. Se utilizó la encuesta para los estudiantes desertores. Las entrevistas para las consultas con expertos o autoridades superiores y el análisis documental para analizar el material impreso de que se dispuso. Asimismo, las consultas por Internet que fueran necesarias.

1.3.4. Procesamiento de la información

La información obtenida tanto de fuentes primarias como de fuentes secundarias fue procesada electrónicamente. Se utilizó el programa Excel para el procesamiento de los resultados. Se aplican como herramientas estadísticas únicamente el ordenamiento de datos a través de la distribución de frecuencias y representación gráfica. Los datos de fuentes secundarias son utilizados y presentados de acuerdo a la instrumentación y matrices recomendadas para los estudios nacionales.

1.3.5. Instrumentos de recolección de datos y necesidades de información

Los datos primarios se obtuvieron a través de solicitudes por escrito de manera oficial a las autoridades de los centros. También se elaboraron dos cuestionarios para aplicar a desertores y a autoridades universitarias.

El cuestionario aplicado a los desertores indagaba sobre características personales, causas y efectos de la deserción.

En la encuesta para los rectores se consultaba sobre la ocurrencia del fenómeno de repitencia-deserción en sus centros, sobre el perfil socioeconómico de los estudiantes que lo incurrir, sobre las áreas o carreras y períodos en las que se observan sobre las diferentes actividades que realizan para el tratamiento del mismo; sobre las posibles causas y factores que inciden para la repitencia y deserción de la educación superior.

II. RESULTADOS

Los resultados obtenidos de conformidad con los objetivos planteados, son los siguientes:

2.1. DIMENSIONAMIENTO DE LA DESERCIÓN Y LA REPITENCIA EN HONDURAS

2.1.1. Estimación de la deserción global

a) Nivel de instrucción terciaria de la población mayor de 25 años

Honduras es un país centroamericano cuya extensión territorial es de 112.492 km², con una población alrededor de los 6.816,8 millones de habitantes¹, de la cual el 46% viven en el área urbana y el 54%² en el área rural, y en materia educativa presenta los mayores rezagos en comparación con los países líderes de la Región; el analfabetismo

nacional se estima en un 18,34%³. El Plan Nacional de Acción en Educación de 1992, propuesto por las autoridades educativas de esa época, trasciende la vigencia de los gobiernos y persigue elevar la cobertura y disminuir el analfabetismo; sin embargo, el Censo de Población y Vivienda del año 2001 del Instituto Nacional de Estadísticas reveló que el 58,27% de la población mayor o igual a los 10 años de edad se encuentra en los niveles educativos primarios, el 17,55% se encuentra en un nivel secundario, un 3,8% en un nivel universitario y solamente un 0,15% tienen acceso a la formación de postgrado. No obstante, la cobertura de población estimada de 18 a 24 años en el nivel de educación superior, para finales del año 2003, alcanzaba un 14,3%, lo que evidencia un aporte importante de la inversión privada en la educación superior en estos últimos años.

Actualmente en Honduras existen avances que se relacionan con el género dentro de la educación. El acceso de la población femenina a la educación refleja que la matrícula en los niveles preescolar, primaria y secundaria sobrepasa la matrícula de los varones, tendencia que también se observa en el nivel de educación superior ya que de la matrícula total un 53,4% son mujeres, igualmente, el 64% de los graduados en el nivel superior son del sexo femenino⁴.

¹ BCH-Honduras en Cifras, 2001.

² INE – Censo 2001.

³ INE – Censo 2001.

⁴ Anuario Estadístico 2003 -DES -UNAH. Págs. 55 y 97.

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS O MÁS SEGÚN EL NIVEL DE INSTRUCCIÓN TERCIARIA POR SEXO

Sexo	Población total con 25 años o más	Población sin estudios terciarios	% sin estudios terciarios	Población con estudios terciarios	% con estudios universitarios incompletos (menos de 16 años de escolaridad)	% con estudios terciarios	% con estudios universitarios completos (17 o más años de escolaridad)
Hombres	1.075.884	836.576	78	156.226	14,05	87,144	8,10
Mujeres	1.155.183	853.203	74	219.840	19,00	84,763	7,34
Total	2.231.067	1.68.779	76	376.066	16,53	171,907	11,77

Fuente: Elaboración propia con base en datos obtenidos del último Censo Nacional – 2001. INE-Tomo 2, páginas 43 y 65.

Como puede observarse, aproximadamente el 33% de la población hondureña tiene edades iguales o mayores a 25 años, de los cuales solamente un 24% ha iniciado estudios universitarios, y de este, apenas un 11,77% ha culminado con éxito los mismos. Se confirma que el sexo femenino predomina tanto para el volumen poblacional como también en los otros indicadores que se expresan en el cuadro anterior.

b) Estimación de la eficiencia de titulación global

Para el cálculo de la eficiencia de titulación global se utilizó la metodología común para los estudios por país. El Cuadro 2 refleja la eficiencia de titulación en el Nivel Superior de Honduras para el pregrado en los años 1999-2003, la misma fue calculada siguiendo la fórmula sugerida $E = T_{(t)} / N_{(t-d)}$, asumiendo un período de duración de las carreras (d) de cinco años. El promedio general de la eficiencia de titulación para el nivel, obtenido sobre el promedio de los medios calculados de los años 1999-2003, es de 0,62 (ver Cuadro 2). Además, se observa que los sectores con menos eficiencia de titulación son los de Ciencias Básicas (15%), Tecnología e Ingeniería (26%), Administración y Comercio (35%) y Humanidades (36%). Es interesante el análisis del Sector Administración y Comercio, ya que la masificación de la matrícula neutraliza los resultados obtenidos en la titulación. Respecto al Sector Tecnología e Ingeniería se aprecia una tendencia esperada, pues los titulados de esa área son escasos.

La tendencia de eficiencia promedio anual refleja un alza en el año 2000, debido a que la tasa de titulación en el sector Educación resultó del

CUADRO 2. EFICIENCIA DE TITULACIÓN EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, SEGÚN ÁREAS DE CONOCIMIENTO PERÍODO 1999-2003

Área del conocimiento	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio del período
Agropecuaria	0,94	1,29	0,97	0,52	0,74	0,89
Arte y Arquitectura	0,60	0,73	0,37	0,49	0,43	0,52
Ciencias Básicas	0,18	0,19	0,09	0,12	0,15	0,15
Ciencias Sociales	0,34	0,40	0,22	1,85	0,57	0,68
Derecho	0,69	0,87	0,63	0,67	0,34	0,64
Humanidades	0,19	0,28	0,47	0,35	0,51	0,36
Educación	2,15	3,75	0,24	0,74	0,75	1,53
Tecnología e Ingeniería	0,10	0,18	0,23	0,29	0,50	0,26
Salud	0,49	0,92	0,97	0,90	0,95	0,85
Administración y Comercio	0,36	0,43	0,56	0,25	0,15	0,35
Total promedio	0,60	0,90	0,55	0,62	0,51	0,62

Fuente: Construcción propia en base a las tablas 4.2 y 4.3.

3,75 como resultado de la intervención de una universidad estatal considerada en el estudio.

Al analizar los datos de eficiencia de titulación por sexo de los años 1999-2003, para el Nivel de Educación Superior es general; siguiendo la misma metodología de comparación entre los matriculados y los titulados, resulta que en promedio el 57% de los matriculados es del sexo femenino.

La relación de graduados reporta que el 60% es igualmente del sexo femenino, condición que es congruente con la distribución poblacional de este país.

CUADRO 3. EFICIENCIA DE TITULACIÓN EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, SEGÚN SEXO PERÍODO 1999-2003

Sexo	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio del periodo
Hombres	0,57	0,63	0,41	0,36	0,40	0,45
Mujeres	0,61	0,99	0,38	0,45	0,44	0,52
Total (Promedios)	0,59	0,82	0,39	0,41	0,42	0,49

Fuente: Construcción propia en base a las tablas 4.5 y 4.6.

251

Como puede observarse, la eficiencia de titulación en el Nivel de Educación Superior es menor para el sexo masculino (45,5%).

En promedio de los cinco años la eficiencia es del 49%. Opiniones vertidas por los rectores de los centros revelan satisfacción por la tasa alcanzada. La tendencia de titulación 1999-2003 refleja el mismo efecto para el año 2000, por la intervención en el sistema de la universidad estatal antes señalada.

En resumen, se puede afirmar que las mujeres siempre tuvieron mayor eficiencia para titularse que los hombres, de igual manera, una menor tasa de deserción durante el período analizado.

2.1.2. Estimación de la deserción específica por carrera:

a) Estimación basada en estadísticas nacionales de Derecho, Ingeniería Civil y Medicina

Se realizó un análisis de la deserción para las carreras de Derecho, Ingeniería Civil y Medicina, de manera general y por sexo. La única institución pública que desarrolla las tres carreras es la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, UNAH; las universidades privadas incursionan con algunas de las carreras citadas, pero no con las tres a la vez. El análisis en la universidad privada no fue posible ya que no se dispone de datos reales y desagrupados o porque aún en algunas no tienen graduados. Dadas las condiciones anteriores, solo fue posible el análisis específico de las carreras para la UNAH, institución que tiene una cobertura total superior a los demás centros de educación superior. Resulta pues imprescindible descubrir la participación de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Nivel de Educación Superior, con el propósito de comprobar que la misma por su tamaño orienta los resultados en el Nivel y que por lo tanto resulta apropiado un análisis que se desprende de los resultados individuales de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, la cual comprende el 78% de la matrícula universitaria.

Para conocer la eficiencia de titulación específica para las carreras de Derecho, Ingeniería Civil y Medicina, para los años 1999-2003, se obtuvo el total de matrícula de primer ingreso para cada carrera, según los años de duración de la misma. La eficiencia promedio para las tres carreras es del 41%, pero de manera

individual se observa mayor eficiencia de titulación en la carrera de Derecho (52%), en segundo lugar la carrera de Medicina (49%)y, por último, la carrera de Ingeniería Civil con un 20%.

Como puede observarse existe mayor número de desertores en la carrera de Ingeniería Civil y en segundo lugar la carrera de Medicina; es bueno recordar que entre estas dos carreras la que mayor matrícula presenta es la de Ingeniería Civil. La carrera de Derecho, a pesar de ser numerosa en su matrícula es la que menos desertores presenta, congruente con la eficiencia estimada anteriormente (Cuadro 4).

De manera general, la tendencia de eficiencia promedio de las tres carreras desde 1999 a 2003, cae a un 28% para el año 2003, como puede observarse en el Cuadro 4.

CUADRO 4. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA CARRERAS ESPECÍFICAS:
DERECHO, INGENIERÍA CIVIL Y MEDICINA EN LA UNAH.
PERÍODO 1999-2003

Carrera	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio del período 1999- 2003
Derecho	0,63	0,54	0,58	0,55	0,31	0,522
Ingeniería en Obras Civiles	0,19	0,21	0,21	0,23	0,18	0,204
Medicina	0,30	0,51	0,63	0,69	0,33	0,492
Total (Promedios)	0,44	0,44	0,49	0,49	0,28	0,413

Fuente: Construcción propia en base a las tablas 4.8 y 4.9.

- b) Estimación de la deserción en las carreras de Derecho, Ingeniería Civil y Medicina, basado en seguimiento de cohortes

A continuación se presenta una matriz que contiene datos del comportamiento de las carreras de Derecho, Medicina e Ingeniería Civil de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, UNAH. Como ya se mencionó anteriormente, no fue posible incluir datos de otras universidades, ya que las mismas no cumplían con las especificaciones.

A pesar de ello, no fue posible trabajar con la cohorte real de ingreso, pues no se pudo obtener los graduados por carrera y por año que tuvieran el mismo año de ingreso; sin embargo, en la columna A del Cuadro 5 se consideró el total de matriculados en el año correspondiente a cada carrera más los primeros ingresos anuales hasta el año 2002, menos el total de graduados hasta el año 1999; es decir, por ejemplo la carrera de Derecho, con cinco años de duración contados desde 1999, más los tres años que se recomienda considerar (t+3+d), resulta un análisis para esa carrera desde el año 1992; de igual forma, para la carrera de Medicina, desde el año 1990, y para la carrera de Ingeniería Civil desde 1991.

Derecho Hombres 52,28 Mujeres 54,70 Total 53,60
 Medicina Hombres 77,98 Mujeres 59,02 Total 69,96
 Ingeniería en Obras Civiles Hombres 75,03 Mujeres 59,24 Total 71,88

Fuente: Construcción propia.

c) Comparación entre estimaciones de estadísticas nacionales y seguimiento de cohortes

Es de interés hacer una comparación de la eficiencia específica de titulación para las carreras seleccionados, estimada en base a las estadísticas nacionales (ver Cuadro 7) y de acuerdo a los cálculos realizados para la deserción real. Para hacerlos comparables ambos indicadores es necesario estimar el índice de eficiencia de titulación real en tanto por uno, así: Eficiencia de titulación real = $1 - (\% \text{ Deserción corregido} / 100) *$.

CUADRO 7. COMPARACIÓN DE LA EFICIENCIA DE TITULACIÓN ESTIMADA Y LA CALCULADA CON DATOS REALES DE SEGUIMIENTO PARA LAS CARRERAS DE DERECHO, MEDICINA E INGENIERÍA CIVIL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS

Carrera	Eficiencia de titulación específica	Eficiencia de titulación basada en el promedio anual en los datos reales de instituciones últimos cinco años basados en las ejemplificadoras estadísticas nacionales
Derecho	0,522 (1°)	0,464 (1-0.536)
Medicina	0,512 (2°)	0,30 (1-0.6996)
Ing. en Obras Civiles	0,206 (3°)	0,28 (1-0.7188)
Total (promedios)	0,413	0,348

Fuente: Construcción propia.

La comparación entre la eficiencia de titulación de las carreras analizadas, en base a estadísticas nacionales y la eficiencia de titulación en base a los datos reales de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, puede observarse que la misma es superior cuando se estima de manera general. No obstante, se observa una coincidencia total de las posiciones entre sí.

2.1.3. Repitencia en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, UNAH

Un estudio del fenómeno de la repitencia en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras fue recientemente realizado por la Comisión de Transición, órgano superior de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, durante el proceso de reforma, y en el mismo se presentan cifras de repitencia de los años 2000, 2001, 2002, 2003 y 2004.

En el Cuadro 8 se presentan datos acerca de la relación entre la repitencia-matrícula por centro y según carrera, de la cual fue posible obtener porcentajes por año (2000-2004) para las carreras analizadas. La matrícula refleja la sumatoria de las inscripciones por asignatura. El comportamiento de la repitencia en las carreras de Derecho, Medicina e Ingeniería Civil durante el período 2000-2004 es el siguiente:

CUADRO 8. PORCENTAJE DE REPITENCIA CARRERAS DE DERECHO, MEDICINA E INGENIERÍA CIVIL, UNAH, 2000-2004

Carrera	2000	2001	2002	2003	2004	Promedio
Derecho	9,92%	10,90%	7,56%	11,48%	11,93%	10,36%
Medicina	18,33%	12,50%	7,05%	10,4%	11,4%	11,94%
Ingeniería Civil	15,38%	18,29%	9,65%	13,78%	12,6%	13,94%

Fuente: Construcción propia. Informe Comisión de Transición – UNAH. Matrícula vs. Repitencia en la UNAH -2005.

En el período 2000-2004, la carrera de Derecho fue ofrecida en el campus principal de Tegucigalpa, en el Centro Regional, en San Pedro Sula, en el Centro Regional de La Ceiba (asignaturas generales) y en el Centro Regional de la ciudad de Comayagua (asignaturas generales) y en promedio tuvo una repitencia del 10,36 durante esos cinco años.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LOS FACTORES RELEVANTES E IMPLICANCIAS EN LA REPITENCIA Y LA DESERCIÓN

2.2.1. Factores relevantes

a) Factores de la deserción según los desertores

Se aplicó el instrumento a los desertores de las carreras de Derecho, Medicina e Ingeniería Civil, todos de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Las entrevistas fueron efectuadas personalmente y quienes participaron demostraron agrado por la preocupación de la universidad (su alma máter), tal como lo expresaron, y de los organismos internacionales preocupados por el rezago en sus estudios universitarios.

Fueron realizadas las encuestas sugeridas a desertores de las carreras de Derecho, Medicina e Ingeniería Civil, todos de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, para analizar los factores y las implicancias de la deserción en sus vidas. De tal experiencia se hacen los siguientes análisis:

Los entrevistados fueron elegidos por referencia y disponibilidad, de los cuales el 83,33% fue del sexo masculino, en un 50% originarios de Tegucigalpa. Todos viven actualmente en Tegucigalpa y Comayagüela, el 50% vive en unión libre, 33,33% son casados y solamente el 16,67% son aún solteros. El 83,33% tienen entre 2 a 4 hijos cuyas edades oscilan entre 6 a 25 años. El 66,67% realizó estudios secundarios en Tegucigalpa, e igual porcentaje egresó de colegios privados. El 50% de las madres de los entrevistados es ama de casa y el 33% tiene profesión universitaria. Los entrevistados desertaron durante los años 1988-1996.

Consultados sobre los estudios alcanzados previo a la deserción, los entrevistados informaron que como mínimo habían cursado un total de diez asignaturas, y en el caso de Medicina, algunos habían avanzado hasta el quinto año.

Las asignaturas que cursaban en el período de deserción en su mayoría fueron de Matemáticas, Español, Patología, Semiología, Fisiología Médica, Teoría General del Proceso y Derecho Constitucional.

Un 50% de los desertores de estas carreras pudieron continuar y concluir estudios universitarios en la misma universidad o en otras universidades del país.

Del 50% que no han podido continuar sus estudios, en su totalidad expresaron mantener la esperanza de volver, para lograr su meta, y porque consideran que les hace falta poco para lograrlo, no quieren cambiar de carrera ni tampoco de universidad.

Respecto al índice académico con el que egresaron de la Educación Secundaria, el

33% expresó que su índice fue sobresaliente (90%) y el resto consideró su índice como muy bueno.

El número de asignaturas que repitieron los entrevistados: mínimo una y máximo cinco asignaturas. El 100% expresó que solamente repitieron una vez la asignatura reprobada.

Las causas que motivaron la repetencia de algunas asignaturas fueron la pérdida de derecho a evaluación por inasistencias y por la forma de evaluación. El 67% consideró que la evaluación fue muy pesada y estricta.

Todos los entrevistados reconocen haber realizado otro tipo de capacitación durante su ausencia universitaria.

En relación con la calidad docente, los desertores juzgaron la labor docente como regular, con pocas opciones de excelencia y con deficiencias académicas y pedagógicas.

Solamente el 33% de los desertores afirmó que la falta de libros y materiales afectó su progreso educativo; sin embargo, el 68% consideró que le faltó orientación al momento de seleccionar su carrera universitaria.

El 83,33% de los desertores trabajaba al momento de retirarse de la universidad.

El 50% de los entrevistados provienen de hogares integrados y solo un 33% recibía ayuda económica de sus padres al momento de abandonar sus estudios.

El 65% de los encuestados consideran que el período académico más apropiado para las universidades es el semestre, pues se aprende con mayor profundidad y hay más tiempo para compartir las actividades laborales y familiares con las del estudio.

Los desertores entrevistados ingresaron a la universidad entre los años 1975 a 1993 y desertaron entre el 1990 al 1996; el 50% realizó cambio de carrera y estos mayoritariamente sucedieron de Ingeniería a Derecho, de Ingeniería a Ciencias Económicas, de Arquitectura a Derecho y de Medicina a Biología. Los promedios académicos de los desertores están entre 67% y el 90%.

El 16% considera que estar casado no es ningún obstáculo para realizar estudios superiores; sin embargo, la mayoría considera que sí es factor decisivo, pues el hecho de adquirir la responsabilidad de un hogar les obligó a trabajar y ambas condiciones disminuyen el tiempo disponible para el estudio y también los recursos económicos.

El 100% de los desertores consideraron que las instituciones de educación superior nacionales y extranjeras y los gobiernos pueden apoyar a la población para continuar sus estudios universitarios, creando oportunidades de trabajo en todas las áreas, desarrollando programas de orientación, planificando horarios más flexibles, proporcionando becas, diversificando la oferta académica y fortaleciendo la modalidad a distancia, la educación sexual en los jóvenes y la formación en valores para que afiancen sus ideales y venzan todos los obstáculos, fomenten las consejerías académicas en las facultades y desarrollen programas de integración.

En resumen, las razones que le llevaron al abandono de sus estudios son:

- .- Situaciones económicas
- .- Problemas familiares: abandono del padre (a pesar de haber sido un hogar integrado), lo que les obligó a trabajar
- .- Trabas académicas en la universidad
- .- Cambio a carreras con mayores posibilidades de empleo
- .- Matrimonio y nacimiento de hijos, y
- .- Falta de tiempo para dedicarlo al estudio

b) Factores de la deserción según sus autoridades

Un análisis cualitativo es apropiado para conocer los factores que ocasionan la deserción y la repetencia universitaria y sus implicaciones en la sociedad hondureña. Para lograr ese objetivo, se diseñaron dos instrumentos de investigación (cuestionario), uno

aplicado a los rectores y/o autoridades superiores de las instituciones de educación superior del país y el otro aplicado a desertores de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, específicamente de las carreras de Derecho, Ingeniería Civil y Medicina, tal como se plantea para los estudios nacionales del presente libro.

Los resultados de la encuesta a los rectores son los siguientes:

- .- Incidencia de la deserción y repitencia: El 50% de los centros enfrentan el problema de la repitencia, y un 80% el fenómeno de la deserción.
- .- Quiénes son los estudiantes que desertan o repiten: El 57% de los desertores son del sexo masculino, el 62,5% son solteros, y el 14% son casados. El 80% de los desertores tienen edades entre los 18 y 25 años. Sin embargo, el 29% de los entrevistados dijeron que no tenían información al respecto, por lo que no podían responder.
- .- Procedencia de los estudiantes repitientes, solamente el 37,5% de los entrevistados respondió que los alumnos repitientes y/o desertores provienen de institutos públicos en su educación media.
- .- Financiamiento de Estudios Superiores: El 40% de los estudios universitarios es financiado por los padres o responsables, un 20% está financiado por becas, y producto de su trabajo, un 40%.
- .- Período en que ocurre la deserción: El 100% de los estudiantes desertan en el primer año universitario. Igual tendencia se observa con el fenómeno de la repitencia, pues según los entrevistados el 57% de las repitencias sucede en el primer año de carrera.
- .- Tasa anual de egreso: Los rectores entregaron diferentes datos de tasas de titulación que oscilan entre el 6% y el 50%. Las tasas elevadas son respuestas de los Centros de Educación Superior que funcionan como internados. De los 18 centros que conforman el Nivel de Educación Superior, cinco de ellos no tienen aún egresados, debido a que son de reciente creación. Los rectores manifestaron estar conformes con la tasa de graduación observada en su centro.
- .- Período promedio de graduación: El 66% de los entrevistados aseguraron que el período de graduación oscila entre cuatro y siete años.
- .- Preparación de los estudiantes de primer ingreso: El 99% de los rectores entrevistados consideran que el producto que reciben del nivel medio no está preparado para el nivel de educación superior.
- .- Disponibilidad del recurso docente: El 100% de los entrevistados respondió que existen en el mercado laboral los profesionales que necesitan para desempeño docente.

En síntesis, las causas o factores que fomentan la deserción y repitencia universitaria son:

- . • Escasa articulación entre la educación media y superior
- . • Reducida aplicación de los procesos de orientación vocacional
- . • Falta de perfeccionamiento pedagógico de los docentes universitarios
- . • Poca formación de los docentes universitarios en el uso de nuevas tecnologías que facilitan el aprendizaje
- . • Multiempleo docente
- . • Ingresos insuficientes para cubrir sus necesidades básicas por parte de los estudiantes
- . • Perfiles de estudio no basados en competencias
- . • Falta de exámenes de admisión en todos los centros
- . • Ingreso al trabajo en período de estudios universitarios

- . • Escasos recursos para laboratorios, aulas, audiovisuales
- . • Problemas motivacionales, personales y psicoafectivos de los estudiantes
- . • Incipiente modernización pedagógica y tecnológica del sistema educativo
- . • Deficientes hábitos de estudio y poca dedicación
- . • Cambios de horario en el trabajo de los estudiantes

2.2.2. Descripción de las implicancias de la repetición y la deserción

Los desertores que no continuaron sus estudios fueron de la opinión unánime que les afecta para obtener empleos mejor remunerados, en sus relaciones sociales y en su autoestima.

Los desertores que pudieron continuar y culminar posteriormente sus estudios expresaron que se sintieron fracasados y que ese sentimiento los impulsó a buscar otra alternativa académica más viable para alcanzar la meta de culminar estudios superiores; sin embargo, los desertores de las carreras de Medicina e Ingeniería Civil sienten el fracaso de no lograr la carrera inicialmente anhelada.

Asimismo, hubo quienes reflexionaron sobre el hecho de que en el medio hay profesionales universitarios que sienten igual o superior frustración, debido a que aún no tienen empleo o que inclusive están empleados en puestos que no exigen profesión universitaria y por lo tanto con bajos salarios.

Entre las desventajas y ventajas de no graduarse en Nivel Superior:

- . • La demanda laboral prioriza por personas menores de 30 años, no encuentran empleo.
- . • Disminución de ofertas de trabajo mejor renumeradas
- . • Disminuye las posibilidades de disfrutar de mejor calidad de vida.

La ventaja que apuntaron los entrevistados es que los obligó a encontrar otras formas para sobrevivir, por ejemplo, la creación de negocios.

A juicio de las autoridades universitarias, los desertores en una minoría enfrentan problemas motivacionales, personales y/o psicoafectivos, hecho que consideran que es parte del crecimiento personal de los mismos. También consideraron que las causas principales son problemas motivacionales, falta de orientación vocacional antes de iniciar la carrera y problemas asociados al desempeño de un empleo.

2.3. ESTIMACIÓN DE LOS COSTOS DE LA DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN HONDURAS PARA EL AÑO 2003

En el año 2003, se estimó una inversión total en educación superior de Lps. 2.369.595.229⁵, monto que al tipo de cambio de ese entonces era equivalente a U\$ 134.942.780,7⁶. La matrícula total para 2003 fue de 119.877 estudiantes, y un cálculo grueso del costo promedio por alumno resulta de U\$1.125,00 anual.

En el caso específico de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, en el año 2003 administró un presupuesto total de Lps. 1.221.561.307,65, equivalente a U\$69.564.994,7. La matrícula total fue de 75.643 estudiantes, por lo que el costo anual estimado por estudiante es de U\$919,00.

Estimación del costo anual de deserción:

Siguiendo la metodología propuesta, se calcula el costo de la deserción para el nivel de

educación superior:

El indicador de costos (Ic) para el año t, se calculó como el producto de la cantidad de desertores anuales “Da” por el costo promedio anual por alumno “Ca” para el año “t”. ($Ic=Da*Ca$).

⁵ Anuario Estadístico N° 8 – Nivel de Educación Superior 2003. Pág. 121. DES-UNAH. ⁶ Estadísticas de la UNAH – 2003. N° 33, Pág. 141.

La cantidad de desertores anuales (Da) se calculó multiplicando la tasa promedio de deserción anual (TD) por la cantidad de estudiantes de primer ingreso (t-d), considerando una duración estándar de cinco años para las carreras de pregrado.

Como en el Nivel de Educación Superior hondureño, funcionan 13 universidades privadas y cinco universidades públicas, se contó con datos que revelan que del presupuesto total de Lps. 2.369.595.229 anuales, Lps. 1.389.311.362 corresponden a la aportación pública y Lps. 980.283.867 corresponden a la aportación privada. Para efecto del análisis, esas aportaciones deben convertirse a su equivalente en dólares a un tipo de cambio promedio para 2003 de Lps. 17,56 por 1,00 US\$

Pública: \$ 79.119.959,11 Privada: \$ 55.824.821,58

La inversión total en el Nivel de Educación Superior para 2003 fue de US\$ 34.942.780,7.

Para la inversión pública (presupuesto de las universidades estatales) se estima que el 75% del mismo es invertido en la docencia (los estudiantes no pagan), por lo que para calcular el costo promedio anual en las instituciones públicas, fue necesario estimar el gasto docente, es decir, \$ 79.117.959,11 * 0,75 = \$ 59. 338.469.

Otro dato importante antes de calcular el costo promedio anual por estudiante (privado-público), es la matrícula total del año 2003, 119.877 alumnos, de los cuales corresponden al sector público (cinco centros 96.305 estudiantes, y 23.572 estudiantes del sector privado, 13 instituciones. (Boletín Estadístico de El Nivel N° 8, pág. 38).

CUADRO 9. ESTIMACIÓN DEL COSTO PROMEDIO ANUAL TOTAL DE LA DESERCIÓN NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2003

Tipo de institución	Matrícula total 2003	Aportación anual \$ (2003)	CPA/CPAP \$ 2003	Cobertura promedio en el 2003	Costo Promedio Anual total “Ca” \$
Universidad estatal (5)	96.305	59.338.469	616,15	0,80	492,92
Universidades privadas (13)	23.572	55.824.821	2.368,27	0,20	473,65
TOTAL	119.877				966,57

Fuente: Construcción Propia. Boletín Estadístico de El Nivel de Educación Superior N° 8. DES-UNAH 2003.

En el Cuadro 9 puede observarse la distribución de la matrícula total para el año 2003, la

distribución de la inversión total en dólares, el costo promedio por alumno, el porcentaje de la cobertura correspondiente al sector público y privado para el año 2003 y el costo promedio ponderado por sector y total. El costo promedio ponderado anual total de \$ 966.57 representa el estimado del costo anual por cada desertor en el Nivel.

CUADRO 10. ESTIMACIÓN DEL COSTO DIRECTO ANUAL DE LA DESERCIÓN NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Eficiencia de titulación 2003	TD, tasa de deserción Costo anual promedio \$ Año t (2003)	Matrícula nueva in- greso (t- D)	Gasto por abandono en \$		
Nivel de Educación Superior	0,51	0,49	966,57	17,646	8.357.486,1

Fuente: Construcción propia.

Considerando una eficiencia de titulación para 2003 en el Nivel de Educación Superior de 51%, la tasa de deserción (TD) es del 49%. El gasto total por los desertores en el año 2003, tomando la cohorte de ingreso del año 1998 (cinco años) es de \$8.357.486,1, es decir aproximadamente el 6,19% de la inversión total de ese año.

III PROPUESTAS DE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS

Estrategias o políticas recomendadas por las autoridades de los centros de educación superior para suavizar los actuales índices de deserción y repitencia universitaria:

- Aplicar examen de admisión en español y matemática e inmediatamente propedéutico de nivelación.
- Realizar campañas motivacionales por parte de las universidades hacia los estudiantes de educación media y orientación de carreras.
- Supervisar la realidad de la docencia a fin de que la obtención del título tenga recompensa financiera en el mercado de trabajo.
- Mejorar la educación básica y media.
- Asegurar seguimiento psicopedagógico y psicológico de estudiantes.
- Proponer un curso propedéutico para llenar vacíos que traen los estudiantes.
- Exigir exámenes de admisión en todos los centros de educación superior.
- Realizar orientación psicopedagógica.
- Revisar modelos educativos y apertura para que oficialmente las universidades privadas formen sus docentes en temas pedagógicos.
- Establecer políticas y charlas de motivación y superación.
- Flexibilizar los horarios.
- Estructurar dos niveles de educación superior: preuniversitario (1 año) y el universitario (tres años).
- Promover el crédito educativo, con financiamientos flexibles y bajos in-

tereses.

Asimismo, los desertores opinaron que podría evitarse la repitencia y la deserción, a través del desarrollo de las siguientes estrategias:

- . • Mejorando la educación media,
- . • Fortaleciendo el núcleo familiar y la responsabilidad paterna,
- . • Apoyando a los mejores estudiantes con becas,
- . • Flexibilizando los horarios y apoyando otras formas de educación superior como la modalidad a distancia,
- . • Fomento del crédito educativo,
- . • Enseñanza más personalizada,
- . • Diversificando la oferta académica, que sea la que la empresa requiera,
- . • Desarrollando programas de orientación psicopedagógica para seleccionar la carrera,
- . • Facilitando el acceso a material bibliográfico científico y material didáctico-tecnología,
- . • Desarrollando políticas para garantizar al mercado laboral ofertas de empleo,
- . • Exigiendo a docentes universitarios cumplir la función de consejeros y asesores académicos de los estudiantes.

De igual modo, a los gestores de la educación superior nacional e internacional, los entrevistados aprovecharon la oportunidad para recomendar literalmente lo que sigue:

“A los gobernantes les sugiero que sean honestos, algo muy difícil, pero no imposible, crear fuentes de trabajo es indispensable, orientando a los ciudadanos a realizar tareas acordes a sus aptitudes, ya que estoy seguro que así se disfruta más de lo que se hace y se garantiza la supervivencia de nuevas generaciones”.

“Los estudiantes universitarios no están estimulados porque las perspectivas de trabajo no son muy halagadoras, se deben desarrollar carreras más atractivas para la empresa privada y de esta forma haya mayor oportunidad de empleo”.

“Los gestores de la educación superior en todas partes del mundo tienen que tomar muy en cuenta los problemas económicos, sociales, culturales, y la mala base educativa con la que se llega a la universidad, para mejorar el rendimiento”.

“La Educación no debe ser solo informativa, debe ser formativa, debe desarrollar al hombre integralmente, con conocimientos científicos, morales, espirituales, artísticos, etc.”.

“La encuesta está bien y me motivó a pensar lo que dejamos atrás y lo que se perdió en el camino, a veces la falta de dinero afecta tanto y nos limita llegar a terminar lo que se ha propuesto. Se agradece el interés”.

“Que orienten a la empresa en general para que se abran oportunidades a las personas que perseveran y logran sus metas académicas, y que no sean discriminadas por edad entre otros factores”.

Cabe señalar que en el 50% de los centros de educación superior hondureños se hacen exámenes de admisión. El 71,43% de los centros que hacen examen de admisión, miden en los mismos solamente aptitudes intelectuales y no aspectos emocionales.

Asimismo los desertores señalan la necesidad de:

- . • Asesoría psicopedagógica y psicológica
- . • Tutorías de orientación y académica (a los que repiten)

- . • Se indagan las razones sobre deserción.
- . • Seguimiento y asesoría académica solo a repitientes.
- . • Reuniones con padres o encargados y los repitientes.
- . • Ninguna

La Dirección de Educación Superior de Honduras comparte las estrategias promovidas por países de la Región, relacionadas con el logro de una mayor eficiencia de titulación; en ese sentido, es necesario que las universidades realicen esfuerzos por lograr:

- . • Optimización de los procesos de selección e ingreso a carrera, incluyendo la divulgación y orientación vocacional, de manera que el mayor número posible de estudiantes pueda ubicarse desde un inicio en la carrera en la cual tiene interés, aptitudes y vocación. Se precisa también de una revisión de la oferta curricular, de manera que esté acorde con las necesidades propias de las distintas regiones del país, así como los intereses de los estudiantes. Esto requiere de la acción coordinada entre las distintas universidades, de manera que no hayan duplicaciones innecesarias ni desperdicio de esfuerzos y recursos.
- . • Selección, capacitación y sensibilización del personal docente.
- . • Programas de apoyo socioeconómico para estudiantes que tienen el interés y las aptitudes necesarias para cursar una carrera universitaria, pero que no cuentan con las condiciones socioeconómicas para hacerlo.
- . • Condiciones adecuadas para el aprendizaje (métodos, infraestructura y recursos).
- . • Diseño y administración curricular apropiados.
- . • Procesos administrativos eficientes.
- . • Adecuada orientación al estudiante con riesgos de desertar.

Es cierto también que es necesario seguir profundizando en este tema, con el fin de determinar otros aspectos importantes que hasta ahora no se conozcan, así como los cambios que puedan producir las acciones que se vayan emprendiendo. Para esto se requiere a su vez del mejoramiento de la información básica para la realización de estos estudios; en ese sentido, resulta motivante el hecho de que la Comisión de Transición de la UNAH ejecute desde ya los procesos y actividades para el diseño e implantación del subsistema de información que permitirá la medición y análisis de los fenómenos en esta investigación abordados.

IV. COMENTARIO FINAL

El dimensionamiento de la deserción y la repitencia en la educación superior de Honduras obtuvo los siguientes resultados:

- . • *Porcentaje de la población hondureña mayor de 25 años que han culminado estudios universitarios.* Los resultados revelan que solamente un 11,77% de la población ha logrado finalizar estudios universitarios en Honduras; sin embargo, es importante señalar que la población del país es mayoritariamente menor de 25 años, es decir, representa un 67% que junto con el crecimiento institucional del sistema de educación superior y a la apertura académica del mismo, generan expectativas de mayores logros en un futuro no muy lejano. Es de interés observar la no discriminación de género, las cifras muestran una breve superioridad de logros del sexo femenino.
- . • *Estimación global de la deserción en la educación superior por áreas de conocimiento y sexo para el período 1999-2003.* Seguidos los lineamientos

predeterminados, se estimó la eficiencia de titulación para el período de 1999-2003 por áreas de conocimiento, en donde se puede observar que en promedio, en ese período, se logró una eficiencia del 62%, es decir, que el impacto de la repitencia y la deserción global representa un 38%. Se observa en el Cuadro 4 que en el año 2000 se logró un alto grado de eficiencia (90%), situación especial que surge con la elevada tasa de titulación específica en el área de educación, resultado de los esfuerzos realizados por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en la formación de los docentes de los niveles medio, básico y preesco

□.lar. Comparativamente, en promedio los sectores de estudio con mayor eficiencia en el período son los de educación (1,53%), agropecuaria (89%) y salud (85%), y los sectores con menor eficiencia, el de ciencias básicas (15%), tecnología e ingeniería (26%) y administración y comercio (35%). Resulta así que tres sectores claves para la sobrevivencia de los pueblos, como los son educación, salud y agropecuaria repunten en efectividad, que de mantenerse a largo plazo se obtendrán los frutos de ese esfuerzo. La masificación del área de administración y comercio inhibe los logros alcanzados; no obstante, las deficiencias observadas en las áreas de las ciencias básicas, tecnologías e ingenierías merman el desarrollo productivo del país, afectando la competitividad y el uso sostenible de los recursos, por lo que se requiere adoptar políticas que favorezcan la formación del recurso humano en esas áreas. En relación a la deserción global por sexo, el Cuadro 6 muestra que en promedio entre 1999-2003 el sexo femenino alcanza una eficiencia del 52,5% en comparación con el 45,5% de la eficiencia masculina.

• *Cálculo y análisis de la deserción específica para las carreras de Derecho, Ingeniería Civil y Medicina.* Debido a la imposibilidad para calcular la deserción en las carreras de Derecho, Ingeniería Civil y Medicina en dos universidad públicas y dos universidades privadas por las razones expuestas, se realizó el análisis correspondiente a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, institución líder del sistema que como se expresa en los datos del Cuadro 7, en promedio en el período de 1990-2003 (14 años), absorbió el 78,11% de la matrícula total del Nivel Superior, lo que permite inferir los resultados que de sus datos se desprenden. De ese modo, se calculó la eficiencia de titulación ($E_t = T_t / \text{mat. l ingreso t-d}$), en donde se observa que Derecho es la carrera con mayor eficiencia (52,2%) seguida de Medicina (49,2%); no obstante, la carrera de Ingeniería Civil obtuvo menor eficiencia (20,4%) a pesar de que reporta matrículas más altas que la carrera de Medicina. El bajo rendimiento de la carrera de Ingeniería Civil podría deberse al deficiente desempeño matemático generalizado en el país, por lo que, tanto la Secretaría de Educación como la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, deberán adoptar medidas coordinadas para elevar conocimientos y destrezas matemáticas y en general en las ciencias básicas de su población estudiantil.

□.• *Cálculo de la deserción en las carreras de Derecho, Ingeniería Civil y Medicina, basado en datos reales de seguimiento.* Otra de las dificultades enfrentadas por el equipo de investigación fue la falta de datos puntuales de cohortes de ingreso, lo que imposibilitó realizar el análisis del fenómeno para cohortes específicas; sin embargo, la insistente búsqueda de la información permitió realizar cálculos bastante aproximados de la realidad buscada, logrando elaborar los Cuadros 5 y 6, en los que se obtiene el número y el porcentaje de desertores por cada carrera, des

□.agregados por sexo, matrices en las que se comprueba nuevamente que la carrera de Derecho es la que menos desertores presenta, siguiéndole Medicina y finalmente Ingeniería Civil. Igual tendencia se observa en el Cuadro 7, referente a la tasa de deserción específica ajustada, la que se calculó bajo el supuesto de que solamente el 50% de los estudiantes que aún permanecían en las carreras en el año 2003, lograban titularse finalmente. Se realizó la comparación entre la eficiencia de titulación estimada de manera global y la calculada a través de datos reales de seguimiento para las carreras de

Derecho, Ingeniería Civil y Medicina de la UNAH, encontrando que la eficiencia es menor cuando se utilizan datos reales, es decir, que la deserción y la repitencia en estas carreras es más alta.

• *Repitencia en la UNAH.* Por datos obtenidos de la Comisión de Transición de la UNAH referentes a la repitencia observada en la misma, se pudieron realizar las siguientes apreciaciones:

- .- En el período 2000-2004 en promedio el 40% de los estudiantes fue repitente de al menos una asignatura.
- .- La oferta académica de la UNAH supera las 113 carreras (pregrado y postgrados), de las cuales las que representan mayor repitencia son: Administración de Empresas (21%), Derecho (18%), Medicina (12%) y las carreras de Contaduría Pública, Ingeniería Industrial e Ingeniería Civil con un 9% cada una.

En el Cuadro 8 se presenta el porcentaje de repitencia específico para las carreras de Derecho, Ingeniería Civil y Medicina desde 2000 a 2004, con datos reales proporcionados sobre el número de repitientes y el número de asignaturas inscritas, revelando que en promedio la carrera de Derecho es la que menos repitencia muestra (10,36%), comparado con el de Medicina (11,94%) e Ingeniería Civil 13,94%, coincidiendo estas posiciones con la magnitud de la deserción que fue estimada con datos reales y explicadas en el numeral anterior.

• *Factores e implicancias de deserción y repitencia en el Nivel de Educación Superior, en aspectos personales, institucionales y sociales.* Tanto los factores como las implicancias de los fenómenos de la deserción y la repitencia en la educación superior fueron abordados en forma cualitativa, se indagó a través de la aplicación de encuestas a los señores rectores de los centros de educación superior y a los desertores sugeridos para los estudios nacionales, específicamente de las carreras de Derecho, Ingeniería Civil y Medicina, además investigación documental acerca de los fenómenos analizados. Se consultó sobre la incidencia de los fenómenos, el perfil del desertor y repitente, el financiamiento de los estudios, períodos de ocurrencia, seguimiento de los estudiantes, problemas motivacionales, personales y psicoafectivos de los desertores y repitientes, sobre causas y estrategias para combatirlas, etc. Tanto los señores rectores como los desertores realizaron valiosos aportes. Los desertores expresaron complacencia porque se sintieron objeto de una preocupación institucional sobre el estancamiento de sus estudios, es por eso que la solución de la problemática es urgente.

• *Estimación de los costos de la deserción en el Nivel de Educación Superior hondureño, año 2003.* Para reflejar de manera puntual el costo promedio anual del alumno desertor y de un total se siguieron los lineamientos establecidos. Para los estudios nacionales se hicieron los cálculos para el año 2003, se tomó el referencial cambiario promedio de ese año, equivalente a Lps. 17,56 por 1,00 US\$. De los US\$ 134.942.780,70, invertidos en 2003, US\$ 79.119.959,11 corresponden a la inversión pública y US\$ 55.824.821,58 en la inversión privada. El costo promedio anual por estudiante en instituciones públicas fue de US\$ 616,15 y en las privadas resultó de US\$ 2.368,27. El porcentaje de participación de la universidad pública en 2003 fue de 80% (los cinco centros), el costo promedio anual ponderado fue de US\$ 966,57. El gasto total por abandono para 2003 resultó de US\$ 8.357.486,1, equivalentes a una pérdida para el Estado hondureño de Lps. 146.757.455,9 al tipo de cambio de ese año, o sea, el 6,19% del presupuesto total.

Este estudio tiene una gran relevancia para la educación superior, por el conocimiento a que se llega al mostrarse los resultados del rezago y deserción, su incidencia en el

gasto público, el impacto social que produce la suma de los alumnos inmersos en estas situaciones, lo que provocan en la valuación de las universidades y sus carreras. Todo lo anterior tendrá como efecto sin ninguna duda a producir y encaminar propuestas que deberán llevar a determinar políticas públicas para el Nivel de Educación Superior hondureño y así lograr llegar a mejores estadios de desarrollo y excelencia.

Por otra parte, permitió revelar las fortalezas y debilidades en los sistemas de información disponibles al interior de cada uno de los centros de educación superior en diferentes dimensiones y de la Dirección de Educación Superior.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Anuarios Estadísticos de la Dirección de Educación Superior, N^{os} 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8. Años 1996-2003. Boletines Estadísticos de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras desde los Años 1990-2004. INTERNET. Páginas de IESALC/UNESCO. INTERNET sobre tema: Deserción y Repitencia Universitaria.
- Portillo Sáenz, Andrea. *La educación superior en Honduras 1733-1997*. VOLUMEN II -Bosquejo Histórico de las Unidades Académicas -1998.
- LEYES: Constitución de la República, Ley Orgánica de la UNAH, Ley de Educación Superior, Reglamento General de la Ley de Educación Superior y Normas Académicas de el Nivel Superior.
- Registros de la Dirección de Educación Superior.

DESERCIÓN Y REPITENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

ALEJANDRA ROMO LÓPEZ PEDRO HERNÁNDEZ SANTIAGO**

I. ANTECEDENTES

1.1. ANTECEDENTES GENERALES SOBRE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

La educación superior en México es impartida en instituciones públicas y particulares, con el objeto de atender las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país. Asimismo, ofrece una cobertura amplia y diversificada que busca cubrir la demanda educativa con equidad, rigor académico y eficiencia.

El sistema de educación superior mexicano se constituye por más de 1.800 instituciones de diversos perfiles y misiones, esto es, existen universidades federales, universidades públicas autónomas, institutos tecnológicos y universidades tecnológicas, instituciones de investigación y posgrado, escuelas normales y otras instituciones (centros, colegios y escuelas). En conjunto, todas ellas ofrecen programas de técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado.

La matrícula registrada en el ciclo 2004-2005 reporta 2.385.000 estudiantes, de los cuales el 6 por ciento corresponde a educación normal, el 88 por ciento a carreras de licenciatura y el 6 por ciento a estudios de posgrado. Por régimen, el subsistema público atiende al 70 por ciento de la matrícula total en educación superior.

.. Directora de Estudios y Proyectos Especiales. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
Director de Estudios Estadísticos. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Por otro lado, si bien el ritmo de crecimiento registrado por el sistema de educación superior mexicano entre el 2000 y el 2005 es superior al cinco por ciento, dicha tasa resulta insuficiente para ampliar sustancialmente el nivel de cobertura de la población entre 19 y 23 años de edad. En la actualidad, la tasa bruta de cobertura es del orden del 23 por ciento.

La oferta de carreras de niveles técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura y posgrado se ha diversificado gracias a la creación de nuevas modalidades educativas. La distribución geográfica de la oferta alcanza prácticamente todo el territorio nacional, hecho que ha contribuido a promover la descentralización de los servicios destinados a los estudiantes de licenciatura; sin embargo, existen fuertes desigualdades entre entidades federativas, ya que 16 de las 32 se encuentran por debajo de dicho nivel.

Respecto de la distribución de la matrícula de licenciatura por área de conocimiento, esta se concentra mayormente en las Ciencias Sociales y Administrativas (47 por ciento), la de Educación y Humanidades capta al 34 por ciento de la matrícula, las Ciencias de la Salud mantienen al nueve por ciento y la de Ingeniería y Tecnología solo al 6 por ciento. Los casos graves se dan en las áreas de las Ciencias Agropecuarias y las Exactas, pues no solo absorben una porción muy reducida, sino que han disminuido su participación en el periodo 2002-2005: del 3 a 2,2 por ciento la primera y de 2,5 a 2,4 por ciento la segunda.

En materia de eficiencia terminal, en el 2003 se registró un promedio nacional de 66 por ciento. Específicamente, 5 entidades federativas mostraron una eficiencia terminal menor al 50 por ciento y solamente diez entidades registraron un porcentaje superior al promedio nacional.

En lo relativo al personal académico de las IES, entre el 2000 y el 2004 se incrementó la proporción de profesores con estudios de posgrado (del 53 al 67 por ciento). Asimismo, el sistema registró más de 10.000 investigadores nacionales en el 2003, contra 7 mil 500 que existían en el año 2000.

Atendiendo al criterio de equidad, a fin de apoyar a los estudiantes provenientes de hogares con bajos niveles de ingresos, a partir de 2001 se instrumentó el Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores (PRONABES) y desde su inicio ha incrementado significativamente su participación, pasando de 44.000.400 a 137.000.600 estudiantes en un plazo de cuatro años. En general, los indicadores de aprovechamiento escolar en los becarios muestran tendencias positivas.

Por otra parte, a cinco años de haberse emitido una propuesta metodológica para apoyar a los estudiantes de licenciatura con programas de tutoría, el 41 por ciento de las instituciones los ha incorporado. A pesar de ese nivel de aceptación, las instituciones aún no han logrado implantar esa cultura en la relación docente-alumno.

Otro aspecto relacionado con la calidad de la educación superior corresponde a la planeación curricular. Hasta el 2004, el 74 por ciento de las IES había actualizado la mitad de sus programas educativos.

Finalmente, en materia de financiamiento, el gasto público en educación superior actualmente representa el 0,79 por ciento del PIB, lejano todavía al 1% deseable. Por su parte, el gasto federal en ciencia y tecnología disminuyó respecto del PIB, entre 2000 y 2004, de 0,416 a 0,378 por ciento.

1.2. ANTECEDENTES REFERENCIALES

Recientemente han surgido aportes metodológicos para valorar la trayectoria escolar de la matrícula en educación superior y evaluar el proceso académico en las instituciones de nivel superior. La ANUIES publicó en 2001 una propuesta metodológica para el estudio

de la deserción, el rezago y la eficiencia terminal en las IES, en donde se señala que cada institución debe “diseñar estrategias e instrumentar acciones que tengan como propósito incrementar la calidad del proceso formativo integral de los estudiantes, aumentar su rendimiento académico, reducir la reprobación y la deserción escolar y lograr índices de aprovechamiento y eficiencia terminal satisfactorios”.

De dicha propuesta, el diagnóstico correspondiente señala que: a) el abandono voluntario ocurre durante los primeros meses posteriores al ingreso a la institución; b) cinco de cada diez estudiantes desertan al inicio del segundo año; c) cuatro de cada diez estudiantes que comienzan el cuarto año no obtienen el título de licenciatura correspondiente; d) el mayor abandono se da en carreras caracterizadas por tener una baja demanda y posibilidades de ingreso de alumnos en segunda opción o que mantienen una cierta indefinición de las prácticas profesionales en el mercado laboral; y e) en aquellas con posibilidades de acceder al ámbito productivo sin la exigencia legal del título y la cédula profesional.

Sobre el tema se han elaborado diversos trabajos. Destacan, por ejemplo, los realizados por Ragueb Chaín *et al.*, de los cuales se desprende una amplia gama de factores que explican las probabilidades de que un estudiante concluya exitosamente sus estudios superiores. Así, existen mayores posibilidades de que eso ocurra si el alumno concluye en tiempo sus estudios de bachillerato con un buen rendimiento académico; y si, además, en el examen de selección de ingreso a los estudios superiores logra un nivel adecuado de conocimientos en áreas como razonamiento verbal y español.

Los factores asociados a las IES que refieren al ámbito normativo (Legorreta, 2001), también se han considerado en el análisis del rezago y de la deserción escolar. Entre otras variables, destacan los requisitos de ingreso; la seriación de materias; el número de oportunidades para cursar una misma materia; el número permitido de asignaturas reprobadas; los tipos de exámenes y el número de ocasiones que se pueden presentar en extraordinario; las modalidades de titulación; y los plazos reglamentarios para concluir los estudios.

De igual forma, la transición entre el nivel medio superior y la universidad ha sido objeto de análisis, en el entendido de que los alumnos manifiestan serias dificultades para integrarse al medio académico y social de la institución. Se han identificado como elementos explicativos: la falta de personalidad y madurez intelectual del estudiante, así como la falta de conocimientos y habilidades previas necesarias para realizar estudios superiores.

En un estudio de carácter longitudinal realizado por R. Chaín, se facilitó la construcción de una tipología de las trayectorias en función del comportamiento de los estudiantes, la misma que valora y combina cuatro dimensiones: continuidad, aprobación, eficiencia y rendimiento. En ese sentido, se reconoce que además de la evolución cuantitativa y formal de la trayectoria escolar, los estudiantes se desenvuelven en un complejo marco de interacciones, las que también influyen en su éxito o fracaso escolar, situación que debe ser considerada por el impacto que puede llegar a tener en el rendimiento escolar.

Martínez Rizo, por su parte, sugiere que mediante un análisis de trayectoria se pueden obtener índices de eficiencia desde el momento inicial, al año de ingreso del estudiante, durante el proceso curricular, o al cumplirse el plazo regular previsto en el plan de estudios, lo que permite hacer precisiones y definir medidas a aplicar con las diferentes generaciones.

Una aportación relevante de ese mismo autor es la concerniente a la identificación de las cohortes reales que delimitan a la población de estudio. Estas ofrecen la posibilidad de seguir con certeza la trayectoria de cada colectivo de alumnos con características comunes, como el hecho de haber iniciado sus estudios en el mismo tiempo y observar si permanecen en él o han cambiado a

otro en la misma institución o a una diferente; si suspendieron temporalmente su carrera, la han abandonado definitivamente, o ya la terminaron. Se considera valiosa esta propuesta, dado que una gran mayoría de estudios se ha fundado en el seguimiento de cohortes aparentes.

II. RESULTADOS

2.1. DIMENSIONES DE LA REPITENCIA Y LA DESERCIÓN

2.1.1. Estimación de la deserción global

a) Cobertura y nivel de educación terciaria de la población

En el 2000, México contaba con 43.779.369 habitantes de 25 años de edad o más. De esa población, el 87 por ciento no contaba con estudios de nivel superior (técnico superior o profesional asociado, licenciatura o pos-grado), en tanto que la proporción con un nivel de escolaridad de 17 años o más (estudios universitarios completos) era del orden del 5 por ciento.

Tal y como se observa en el Cuadro 1, en ambos indicadores la población de sexo femenino muestra cifras menos favorables en relación con la población de sexo masculino; en particular, se puede observar que solo el tres por ciento de las mujeres tenía estudios universitarios completos contra el seis por ciento registrado por los hombres.

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS O MÁS, SEGÚN EL NIVEL DE INSTRUCCIÓN TERCIARIA POR SEXO

Sexo	Población total con 25 años o más	% sin estudios terciarios	% con estudios universitarios incompletos (menos de 16 años de escolaridad)	% con estudios universitarios completos (17 o más años de escolaridad)
Hombres	20.830.576	85	8	6
Mujeres	22.948.793	89	6	3
Total	43.779.369	87	7	5

Fuente: Elaboración propia sobre la base del Censo General de Población y Vivienda 2000, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), México.

b) Estimación de la eficiencia por titulación global¹

La eficiencia de titulación estimada sobre la base de estadísticas nacionales es un promedio del orden de 47% para el periodo 1999-2003.

En lo que corresponde a la eficiencia de titulación por sexo, el Cuadro 2 muestra que las mujeres representan al sector estudiantil con mejores niveles de graduación, ya que cinco de cada diez alumnas que ingresan a este nivel de estudios logran su título universitario, mientras que la proporción de hombres se reduce a cuatro de diez.

CUADRO 2. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERIODO 1999-2003, SEGÚN SEXO

Sexo	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio 1999-2003
Hombres	nd	nd	nd	42	42	42
Mujeres	nd	nd	nd	51	51	51
TOTAL	44	48	49	46	46	47

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los Anuarios Estadísticos Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos (varios años), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México.

¹ El cálculo de la eficiencia de titulación se realizó con base en la siguiente fórmula: $E = T(i) / N(t-d)$. Donde: T= proporción de estudiantes que se titula en el año t; N= matrícula de primer ingreso en el tiempo correspondiente a una duración d de las carreras establecidas en los planes de estudio.

275 c) Eficiencia de titulación global por área del conocimiento

A manera de nota aclaratoria, es preciso señalar que el sistema de educación superior de México agrupa los programas de estudio en seis áreas de conocimiento, como se muestra en la Cuadro 3. Asimismo, si bien el cálculo de la eficiencia de titulación toma en consideración la duración de los programas de estudio (en promedio cinco años), las cifras son meras aproximaciones a un fenómeno que requiere de un tratamiento basado en el seguimiento puntual por generación de ingreso (cohortes reales), como se señaló con antelación.

Cuatro áreas del conocimiento se ubican por debajo del promedio global, entre las que destacan Ciencias Naturales y Exactas, Educación y Humanidades, Ingeniería y Tecnología y Ciencias Agropecuarias, las mismas que registraron una eficiencia del 36, 39, 40 y 47 por ciento, respectivamente.

Por su parte, los mayores porcentajes de titulación se observan en Ciencias de la Salud con el 57 por ciento y Ciencias Sociales y Administrativas con el 50 por ciento.

CUADRO 3. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERIODO 1999-2003, SEGÚN ÁREA DEL CONOCIMIENTO (PORCENTAJES)

Áreas de Conocimiento	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio 1999-2003
Ciencias Agropecuarias	46	51	43	44	37	44
Ciencias de la Salud	53	62	63	52	57	57
Ciencias Naturales y Exactas	33	39	39	34	35	36
Cs. Sociales y Administrativas	49	52	52	49	49	50
Educación y Humanidades	36	38	44	39	37	39
Ingeniería y Tecnología	36	40	42	42	42	40
Total	44	48	49	46	46	47

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los Anuarios Estadísticos Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos (varios años), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México.

2.1.2. Estimación de la deserción en carreras específicas: Derecho, Medicina e Ingeniería

El Cuadro 4 muestra la eficiencia de titulación nacional de tres programas de licenciatura durante el periodo de estudio. En promedio, el mayor porcentaje de titulados se observa en la licenciatura en Derecho, con el 62 por ciento. En contraparte, la licenciatura en Ingeniería Civil registró la menor proporción de titulados, en la medida en que solo 4 de cada diez estudiantes que cursaron esa carrera obtuvieron el título correspondiente. Finalmente, el nivel de eficiencia registrado en la carrera de Medicina fue del orden del 52 por ciento.

CUADRO 4. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERIODO 1999-2003 PARA CARRERAS ESPECÍFICAS

Carrera	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio 1999-2003
Derecho	62	58	51	54	52	62
Ingeniería Civil	44	42	39	38	43	44
Medicina	52	69	70	51	59	52
Total	56	58	53	51	53	56

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los Anuarios Estadísticos Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos (varios años), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México.

Con base en dicho referente nacional, fueron analizadas las estadísticas de seis instituciones públicas y cuatro privadas, las cuales se caracterizan por representar importantes sectores del sistema en su conjunto. Para determinar la eficiencia de titulación de ese conjunto de instituciones fue necesario, en primer lugar, efectuar el cálculo de la deserción, tal y como se muestra en el Cuadro 5.

De los resultados, se debe destacar que el mayor nivel de deserción ocurre en la licenciatura en Ingeniería Civil (68 por ciento), seguida por la carrera de Derecho (48 por ciento), por lo que el programa con el menor nivel de deserción corresponde al de Medicina (40 por ciento). Asimismo, es destacable el hecho de que en las tres carreras las mujeres, proporcionalmente, registran los menores niveles de abandono escolar, si bien la situación de la licenciatura en Medicina es más equilibrada.

CUADRO 5. EFICIENCIA DE TITULACIÓN ESPECÍFICA POR CARRERAS, SEGÚN SEXO

Carrera/Sexo	A Número de estudian tes de la	B % titulados en el	C % titulados en el	D % titulados en el año	E % titulados en el año	F % estu diantes	G % desertores G=A-	% total
--------------	--	---------------------------	---------------------------	----------------------------------	----------------------------------	------------------------	---------------------------	------------

	cohorte de ingreso en el año (t + 3 + d)	año "t" (2000)	año "t+1" (2001)	"t+2" (2002)	"t+3" (2003)	que aún permanecen en la carrera	(B+C+D +E+F)	
Derecho								
Hombres	1.035	10,4	12,1	10,8	8,7	7,1	51	100
Mujeres	775	16,8	15,0	10,6	7,5	5,9	44	100
Total	1.810	13,1	13,3	10,7	8,2	6,6	48	100
Medicina								
Hombres	814	13,5	9,8	22,7	9,3	4,2	40	100
Mujeres	667	18,1	10,2	22,3	6,1	4,3	39	100
Total	1.481	15,6	10,0	22,6	7,9	4,3	40	100
Ingeniería Civil								
Hombres	552	3,4	5,6	7,1	5,3	9,1	70	100
Mujeres	88	6,8	12,5	6,8	8,0	8,0	58	100
Total	640	3,9	6,6	7,0	5,6	8,9	68	100

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos proporcionados por las 9 IES participantes.

Como etapa posterior, fue necesario ajustar dicho indicador bajo la premisa de que la mitad de los estudiantes que permanecen estudiando termina la carrera. Dicho ajuste se realizó a partir de la fórmula que se muestra en la segunda columna del Cuadro 6.

CUADRO 6. TASA DE DESERCIÓN ESPECÍFICA (AJUSTADA)POR CARRERA, SEGÚN SEXO

Carrera/Sexo % desertores (G+.5 F)

Derecho Hombres 54 Mujeres 47 Total 51

Medicina Hombres 43 Mujeres 41 Total 42

Ingeniería Civil Hombres 74 Mujeres 62 Total 72

Fuente: Elaboración propia con base en la tabla 5.

Finalmente, para propósitos comparativos, se estimó la eficiencia de titulación para cada una de las instituciones muestra mediante la siguiente fórmula: Eficiencia de titulación real = 1 – (% deserción corregida).

De acuerdo con los resultados, es observable que la eficiencia de titulación que arrojan las estadísticas nacionales es superior a la registrada en la muestra de instituciones, a excepción de la carrera de Medicina. Lo anterior no es de sorprender, ya que está demostrado que aun considerando la duración de las carreras, el cálculo de la eficiencia de titulación mediante datos globales es una mera aproximación en la medida en que: a) las estadísticas agregadas de ingreso y titulación tienen una alta variabilidad, b) agrupan las entradas y salidas de estudiantes indistintamente de la generación de ingreso al sistema (cohorte), y c) por lo tanto, metodológicamente no corresponde a

una estimación real.

CUADRO 7. COMPARACIÓN ENTRE LA EFICIENCIA DE TITULACIÓN ESTIMADA Y LA CALCULADA EN INSTITUCIONES EJEMPLIFICADORAS

Carrera	Eficiencia de titulación específica basada en el promedio anual en los últimos cinco años de acuerdo con estadísticas nacionales	Eficiencia de titulación basada en datos reales de instituciones ejemplificadoras
Derecho	62	49
Ingeniería Civil	44	28
Medicina	52	58
Total	56	49

Fuente: Elaboración propia con base en las tablas 4 y 6.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LOS FACTORES RELEVANTES E IMPLICANCIAS EN LA REPITENCIA Y LA DESERCIÓN

Para identificar los factores y las implicancias de la deserción, se llevaron a cabo 26 entrevistas a estudiantes que abandonaron la carrera (Derecho, Ingeniería Civil o Medicina). Esa población tiene, en promedio, 25 años de edad y actualmente el 78 por ciento desempeña alguna actividad laboral.

El perfil socioeconómico general de dicha población, muestra que:

- En la mayor parte de los casos fueron los padres de familia la principal fuente de sustento económico durante su estancia en la institución.
- La ocupación del sostén principal de la familia de los estudiantes que abandonaron sus estudios, de acuerdo con los resultados, indica una gama heterogénea de empleos: empleados, trabajador(a) por cuenta propia, profesionales, comerciantes, empresarios, etc.
- Fueron pocos los casos en que autofinanciaron sus estudios, los mismos que, en términos generales, manifestaron un estado civil que implicaba responsabilidades familiares.

2.2.1. Factores relevantes

Los principales factores que influyeron en la deserción se agrupan en dimensiones como: económicas y/o familiares, académicas, laborales y vocacionales y/o de integración a la vida institucional. El Cuadro 8 resume los resultados.

CUADRO 8. CAUSAS DE LA DESERCIÓN

Económicas/Familiares Académicas

a. Desarrollo de alguna actividad la-

.a. Bajo rendimiento académico.
boral durante sus estudios por insu

.b. Dificultades y reprobación de mateficiencia de recursos familiares.

rias.

.b. Falta de recursos económicos.

c. Inflexibilidad de la escuela para

.c. Desempeñarse laboralmente fue más

ofrecer opciones de estudio.

atractivo que seguir estudiando.

d. Horarios altamente demandantes de

d. Problemas familiares.

la carrera.

.e. Problemas de tipo legal.

e. Baja reglamentaria por bajo desem

.f. Responsabilidades familiares.

peño escolar.

Laborales

Vocacionales o de integración a la vida institucional

.a. Oportunidad de trabajo.

a. Falta de vocación.

.b. Proyectos de ampliación del nego

b. Mala elección de la carrera y/o no cio familiar.

haber ingresado a la carrera deseada.

c. Inserción obligada al mercado labo

ral.
c. Cambio de carrera.

- .d. Mala relación con los profesores y compañeros de escuela.
- .e. Discriminación.
- .f. La incompatibilidad del horario y pérdida del gusto por la carrera a pesar de llevar buenas calificaciones.
- .g. Problemas emocionales derivados de la relación de pareja.

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 26 estudiantes desertores entrevistados.

2.2.2. Descripción de las implicancias de la deserción

Sobre las implicaciones de la deserción a nivel personal y social, es cierto que en la mayoría de los casos el abandono (de la carrera, de la institución o de sus estudios) tiene implicaciones negativas (Cuadro 9); no obstante, existen casos en los que el hecho de haber suspendido sus estudios, temporal o definitivamente, ha sido una experiencia que los ha fortalecido e incluso motivado a emprender nuevas actividades académicas o laborales. En resumen, consideran que la decisión tomada ha provocado una revalorización de situaciones o que replanteen sus perspectivas de vida.

CUADRO 9. IMPLICACIONES DE LA DESERCIÓN

Negativas	
a. Pérdida de autoestima. b. Inconformidad por la decisión tomada y no haber alcanzado las metas propuestas. c. Frustración personal, académica y laboral. Personal	a. La obligación de estar titulado para ejercer profesionalmente. b. Baja remuneración económica. c. Rechazo laboral. d. Insatisfacción con las actividades desempeñadas. e. Bajo nivel de valoración. f. Dificultades para ascender profesionalmente. Laboral
a. Retiro del apoyo familiar para emprender otra aventura académica. b. Estímulo familiar para estudiar, por último, carreras no deseadas. c. Deterioro de la relación con los padres de familia. d. Desilusión familiar. Familiar	a. Dificultades para incorporarse a otra institución por falta de requisitos mínimos. b. Falta de motivación para seguir estudiando. c. Insatisfacción intelectual. Académicas

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 26 estudiantes desertores entrevistados.

2.3. ESTIMACIÓN DE LOS COSTOS DE LA DESERCIÓN

El Cuadro 10 muestra que el gasto atribuible a la deserción puede estimarse del orden de 415 millones de dólares americanos

CUADRO 10. ESTIMACIÓN DEL COSTO DIRECTO ANUAL DE LA DESERCIÓN, 2003

Tipo de institución	Eficiencia de titulación (%)	Arancel promedio anual	Matrícula 2003	Gasto por abandono (Millones de US\$)
Universidades estatales	42	35.480	654.567	141
Universidades privadas	61	104.000	342.101	145
Total	43	69.740	996.668	415

Nota: Los datos de las universidades estatales corresponden al subsistema Universidades Públicas Estatales. Fuente: Elaboración propia con base en: Aspectos Financieros del Sistema Universitario de Educación Superior y Estudio de Eficiencia Terminal de las IES mexicanas, SEP (www.sep.gob.mx), e Información de Instituciones Privadas.

III. PROPUESTAS DE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS

A pesar de los avances logrados, el sistema de educación superior mexicano enfrenta aún retos ineludibles en el mediano plazo. Uno de ellos corresponde a la falta de mecanismos consolidados de seguimiento y acompañamiento de los estudiantes, desde el inicio y hasta la conclusión de sus estudios, que permitan un conocimiento más preciso del proceso de formación académica que experimentan.

El desconocimiento de las características de los estudiantes aceptados por las instituciones para cursar alguna de las licenciaturas que las mismas ofrecen, así como los atributos de su proceso de formación profesional, han representado serios obstáculos en la elaboración de estrategias de atención de primera instancia y cuyo propósito sea dotar al estudiante de elementos básicos para que desarrolle una trayectoria universitaria satisfactoria y, al finalizar, cuente con los conocimientos teóricos y metodológicos necesarios en los ámbitos social y productivo.

En esta lógica, problemas como el rezago y la deserción escolar son vistos como resultado de un proceso del cual se tiene poco conocimiento; por lo tanto, las medidas que se toman carecen de fundamento y, en el mejor de los casos, resultan de investigaciones parciales, de corto plazo y sin un arraigo institucional. La insistencia en que las instituciones de educación superior se apliquen en el reconocimiento de temas tan sensibles como la reprobación, el rendimiento, el rezago y la permanencia, no debe ser un asunto desdeñable; por el contrario, es consustancial a la misión del sistema de educación superior: la formación de recursos humanos.

En suma, el conocimiento de las características de la población que ingresa al sistema y el seguimiento a lo largo de su estancia en el mismo, implícitamente conlleva a la reflexión en torno de la igualdad de condiciones de los estudiantes y su potencialidad para llevar a cabo recorridos exitosos. La realización de ejercicios que persigan estos

propósitos, confirmarán un hecho indiscutible: la composición de las matrículas se caracteriza por la heterogeneidad. En otras palabras, los estudiantes ingresan al sistema educativo superior con una serie de limitaciones o de potencialidades, así como diversas características que su entorno les impone; por lo tanto, habría que esperar un desarrollo diferenciado en función de esos elementos.

Queda claro, entonces, que los encargados de la planeación académica y del ejercicio docente deben poseer el máximo conocimiento sobre la población de la cual son, ética y profesionalmente, responsables. Entre otras, deben tener respuesta a, cuando menos, las siguientes interrogantes:

- . • ¿Cuáles son las características y en qué condiciones arriban los estudiantes al nivel de educación superior?
- . • ¿Cuál es la trayectoria académica que sigue un alumno durante sus estudios de licenciatura?
- . • ¿Qué factores personales y/o familiares están asociados a qué tipo de trayectoria escolar?
- . • En función de su trayectoria escolar, ¿qué posibilidades tienen de permanecer en la institución y concluir exitosamente su carrera? o ¿qué nivel de riesgo tienen de fracasar académicamente?

La respuesta a dichas cuestiones obliga a las instituciones de educación superior a fortalecer, por un lado, sus sistemas de información en la medida en que se requiere de datos puntuales a partir de que los estudiantes ingresan al sistema educativo, así como del seguimiento durante el desarrollo de sus estudios.

Asimismo, con independencia de la técnica que pudiera utilizarse para el estudio de la reprobación, el rezago o la deserción, es innegable la eficacia de aquellos métodos que tienen como fundamento el estudio de poblaciones pertenecientes a una misma generación o cohorte de ingreso, por lo tanto, se debe evitar, en la medida de lo posible, realizar estimaciones mediante procedimientos que subestiman (o sobrestiman) problemáticas como las aquí referidas.

IV. COMENTARIO FINAL

En el año 2005, las condiciones de cobertura de la población mexicana en edad de cursar estudios de educación superior han mejorado, aunque no en la dimensión necesaria. En la actualidad, los jóvenes en edades entre 19 y 23 años que logran ingresar a alguna institución educativa de este nivel alcanzan una proporción del 23,2 por ciento, lo que aunado a una mayor permanencia en el sistema, es decir, más jóvenes con estudios universitarios completos, ofrece un mejor panorama. Lo anterior, sin embargo, no significa que los estudios se realicen en menos tiempo ni que los resultados en cuanto a rendimiento sean satisfactorios.

Para el caso mexicano se encuentran varios puntos relacionados con la inequidad que el sistema educativo mantiene, pese a numerosos y variados esfuerzos. Así, la población de sexo femenino aún enfrenta serias dificultades no solo para ingresar a estudios superiores, sino para completarlos; apenas un tres por ciento de mujeres, según el último Censo General de Población, alcanzó a completar sus estudios universitarios.

La elección de carrera de nivel superior sigue teniendo un componente de tradicionalismo y una ausencia de información sobre la realidad y diversidad de las profesiones, lo que además de limitar la certeza en el momento de la decisión, significa una excesiva concentración en tan solo algunas de ellas. Es, precisamente, el caso de las tres carreras incluidas en el presente estudio.

Según el agrupamiento de carreras en el Sistema de Educación Superior en México, el cual considera seis áreas de conocimiento, hay curiosas diferencias entre unas y otras por sexo y niveles de éxito. Se ha dicho que menos mujeres concluyen estudios superiores, no obstante, son más eficientes en materia de titulación que los hombres (cinco sobre diez y cuatro sobre diez, respectivamente). Podría haber varias interpretaciones, una es que las mujeres que logran su ingreso, muestran mayor eficacia en el desarrollo de sus estudios. En cambio, generalmente por razones económicas y/o laborales, resultado de la necesidad de apoyar el ingreso familiar, los hombres suelen concluir sus estudios, pero sin obtener su título.

Por otro lado, la obligación de tener cédula expedida por la autoridad educativa para el ejercicio profesional de ciertas carreras (incluidas justamente el Derecho, la Ingeniería Civil y la Medicina), se refleja en las cifras de mayor eficiencia de titulación. Esto, de todas formas, es muy relativo, porque ha de reconocerse que la titulación en México sigue siendo muy baja; todavía representa un proceso distante en las expectativas de muchos estudiantes en proceso de conclusión de sus estudios de licenciatura. Las instituciones han hecho intentos por estimular la titulación mediante una variada oferta de posibilidades, pero aún no tiene efecto en los resultados.

En relación con las poblaciones escolares de las tres áreas del conocimiento a las que pertenecen las tres carreras estudiadas, se observa que, en el caso de Derecho, el promedio de titulados entre 1999 y 2003, 62 por ciento, es mucho más elevado que del área: 50 por ciento. No sucede lo mismo con Ingeniería Civil ni con Medicina. En este caso, la primera muestra un 44 por ciento de eficiencia de titulación, mientras que en el área completa, la cifra asciende solo al 40 por ciento. Para Medicina, el porcentaje alcanzado es menor que el del área de Ciencias de la Salud. Esto puede tener explicación en la existencia de otras formaciones profesionales que no obligan a tener cédula profesional para ejercer legalmente.

En términos de la estimación realizada sobre diez universidades mexicanas, en donde seis son de carácter público y cuatro particulares, los niveles de deserción observados, en general, son muy elevados, entre 48 por ciento en Derecho y 68 por ciento en Ingeniería Civil. Por sexo, las diferencias son mínimas en Derecho y en Medicina y más significativas en Ingeniería Civil. El total más bajo de desertores se da en Medicina, no obstante las presiones que suelen padecer los estudiantes de esta carrera, quienes, posterior a su graduación, han de concursar por una plaza para formarse en alguna especialización, a la que se dedicarán profesionalmente.

No deja de llamar la atención que siendo la Ingeniería Civil una carrera tradicionalmente masculina, cosa que se observa en la reducida matrícula en la cohorte de ingreso (552 hombres por 88 mujeres), la proporción de desertores es significativamente menor en el caso de las mujeres (58 por ciento) que de los varones (70 por ciento).

La comparación mostrada entre las cifras nacionales sobre eficiencia de titulación y las de las instituciones participantes no favorece a estas últimas, con excepción de Medicina. En Derecho y en Ingeniería Civil las diferencias son muy grandes, lo que puede estar reflejando también grandes diferencias en los registros estadísticos a nivel institucional o particularidades difíciles de detectar. En cuanto a la carrera de Medicina, la muestra incluyó a una de las instituciones que goza de mayor prestigio en la formación de médicos en el país.

Finalmente, los 26 jóvenes que fueron entrevistados ofrecen una información que aporta elementos no solo para identificar las posibles razones que los llevaron a la decisión de abandonar los estudios, sino también advierten sobre un conjunto de razones para trabajar en las instituciones, en la creación de programas preventivos, de orientación, de estímulo o de apoyo, a fin de evitar en la mayor medida los abandonos o el rezago.

Vale decir que, lejos de considerar que las razones económicas son las más fuertes en la decisión de abandonar los estudios, como otrora sucedía, hay muchas otras que tienen un peso significativo en ella.

A efecto de analizar mejor sus respuestas, se propuso una clasificación de ellas en cuatro dimensiones: económica-familiar, académica, laboral y vocacional o de integración a la vida institucional. Esta distribución pone de manifiesto que son varias las esferas que influyen en la vida estudiantil. Algunas son producto de su historia escolar, otras del medio que les rodea, sea el inmediato, el familiar o el social. En general, puede señalarse que no son causas fáciles de evitar y han tenido tal impacto que los ha obligado a renunciar a concluir su carrera. Es obvio que los jóvenes estudiantes de hoy tienen más compromisos que la sola formación universitaria; que están conscientes de su papel en la institución y en la sociedad y, por lo tanto, de la importancia de lograr una combinación ideal entre sus obligaciones escolares y las personales y familiares, lo que evidentemente no se dio en su caso.

El ejercicio realizado para conocer de manera general las dimensiones de indicadores relativos a la deserción en tres carreras de licenciatura en 10 instituciones mexicanas de educación superior revela varios aspectos que es importante destacar. En primer lugar, los datos obtenidos pueden no ser del todo certeros, ya que el registro de la información no siempre consigna datos ciento por ciento reales.

Asimismo, prevalece la duda respecto de calificar como desertor al que sale de una institución, pero no del sistema educativo de una entidad federativa o de un país en particular. Puede sufrir un rezago y continuar su formación en otro tiempo (diferente generación) o en otra institución, sin que eso lo haga desertor.

Por estos motivos, los resultados presentados en este reporte, más que pretender orientar un análisis acabado o un proceso aislado de toma de decisiones, debiera ser considerado como una posibilidad de construcción de hipótesis de trabajo, mismas que habrán de ser fortalecidas o apoyadas en otro tipo de indagaciones. Quizás resultara conveniente trabajar con más indicadores y abrirlos a otras carreras, incluyendo a instituciones de otro tipo, como por ejemplo las de vocación tecnológica. Las carreras elegidas se caracterizan, como se dijo, por su carácter tradicional, por corresponder, en muchas circunstancias, a un proceso de elección sometido a una decisión familiar, no propiamente personal. Eso, sin duda, puede tener consecuencias, si no en el extremo del abandono, sí en una insatisfacción de la persona.

Por último, a efecto de garantizar una consulta más homogénea a los desertores, se sugiere la confección de un instrumento para aplicar en las entrevistas, que asegure un tipo de respuesta susceptible de analizar para todas las instituciones participantes, ya que la guía fue aplicada e interpretada por quienes la utilizaron de manera muy disímil.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Altamira, A. (1997). El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria: "Un modelo ad hoc para la Universidad Autónoma de Chiapas: el caso de la Escuela de Ingeniería Civil", p. 34.
- ANUIES (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas para su desarrollo. México, ANUIES.
- ANUIES (2001). Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio, México. CEPAL (1992). Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. CEPAL-UNESCO, Chile.
- Chain, R., Martínez Morales, M., Jácome, N. y Rosales, O. (2001A). Estudiantes, demanda y elección, Universidad Veracruzana, México.

- Chain, R. *et al.* (2001B). Alumnos y Trayectorias: Procesos de Análisis de Información para Diagnóstico y Predicción. En: Deserción Rezago y Eficiencia Terminal, ANUIES, México.
- Chain, R., Cruz Ramírez, N., Martínez Morales, M. y Jácome, N. (2003). Examen de selección y probabilidades de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). Consultado en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/conteni-do-chain.html>
- Legorreta Carranza, Yolanda (2001). Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación, en: Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio, ANUIES, México.
- Martínez Rizo (2001). Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes, en: Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio, ANUIES, México.
- Presidencia de la República (2005). V Informe de Gobierno. Vicente Fox Quesada. México.
- Romo López, A. (Coord.) 2005. Estudio sobre retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior. ANUIES. México.
- Silva Laya, Marisol (2005). VII. Educación Superior. Plataforma Educativa 2006, Cuaderno de Trabajo. Observatorio Ciudadano de la Educación.
- Secretaría de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación. México.
- Universidad de Guadalajara (1993). Eficiencia Terminal y Calidad Académica en las Instituciones de Educación Superior, Víctor Manuel Rosario y María del Pilar Aguirre (coords.), México.

ESTUDIO SOBRE LA DESERCIÓN Y REPITENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PANAMÁ

*

VIELKA DE ESCOBAR

I. ANTECEDENTES

1.1. ANTECEDENTES GENERALES SOBRE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PANAMÁ

La educación superior universitaria forma parte del subsistema de educación regular y comprende el tercer nivel de enseñanza o educación superior, está orientado a la formación profesional especializada, la investigación, la difusión y profundización de la cultura nacional y universal. En este nivel se ubican la enseñanza superior y los centros de educación postmedia. El marco legal que sustenta la educación superior en el país está contenido en la Constitución Política de la República de Panamá, en una serie de leyes que crean las cuatro universidades oficiales del país así, como los Decretos Ejecutivos que, en coordinación con el Ministerio de Educación y la Presidencia de la República, instituyen las universidades particulares y los centros de educación superior no universitarios, tanto particulares como oficiales.

Las universidades oficiales gozan de autonomía en los ámbitos académicos y en la administración de recursos. En el caso de las universidades particulares, la fiscalización que avala que los títulos expedidos en estas instituciones se ajustan a las normas establecidas, le compete a la universidad oficial del Estado (Universidad de Panamá). Actualmente, con la promulgación de la Ley 24, de 14 de julio de 2005¹, Orgánica de la Universidad de Panamá, se establece que, para garantizar la fiscalización en el territorio

*

Colaboradoras: Mgtra. Nixa Delgado de Tirado, Mgtra. Omayra Fruto de Santana y Mgtra. Dolores Hernández. Gaceta Oficial. Órgano del Estado. Año CI. Panamá, República de Panamá. Lunes 18 de julio de 2005. N° 25,344. (Ley 24, de 14 de Julio de 2005, Ley Orgánica de la Universidad de Panamá).

nacional, la Universidad de Panamá, con el resto de las universidades oficiales, definirá la política de distribución de las responsabilidades conforme a sus ámbitos de especialización y ubicación geográfica. Este nuevo marco legal garantiza la organización y coordinación de este proceso.

En la esfera de la educación superior se han producido cambios fundamentales caracterizados por el incremento de instituciones universitarias, expansión cuantitativa de la matrícula e incremento de la oferta académica, entre otros.

1.2. EXPANSIÓN CUANTITATIVA DE LA MATRÍCULA

La educación superior en Panamá, como en el resto de los países de América Latina, ha experimentado la demanda de la población estudiantil para cursar estudios superiores. La matrícula en la educación superior se distribuye prioritariamente en las universidades, recayendo el mayor peso porcentual en las universidades oficiales (80%) y el resto en las universidades particulares. A partir del año 1980 hasta el 2003 se observa el incremento

de la matrícula estudiantil universitaria que ascendió de 76.516 hasta 132.167, lo que representa un acrecentamiento del 72,7% durante este período de tiempo.

A partir de la década del noventa se ha incrementado de manera significativa. La oferta de programas de pregrado ascendió a 628 programas y los programas de postgrado actualmente ascienden a 523.

En los próximos años la educación superior en Panamá proyecta seguir ofertando las carreras que respondan con pertinencia y calidad a los requerimientos del país. Para ello, se cuenta con el borrador del Anteproyecto de Ley por el cual se crea el “Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior”.

1.2. ANTECEDENTES REFERENCIALES

De acuerdo a la bibliografía revisada, en Panamá se han realizado varios estudios sobre deserción en la educación superior, los que hacen referencia a carreras específicas en determinados períodos. No obstante, no se han encontrado investigaciones precisas sobre repitencia o fracasos, aun cuando esta queda incorporada como variable o aspecto considerado en algunos de los estudios de deserción revisados.

El primer trabajo, como tesis de grado, data del año 1958, realizándose a partir de allí varios estudios en diferentes períodos de tiempo, y en distintas unidades académicas de la Universidad de Panamá; igualmente, se han realizado tesis de grado y postgrado sobre el tema en la Universidad Tecnológica de Panamá. A continuación, se presenta una síntesis de los principales aspectos aportados por las investigaciones disponibles en relación al problema de deserción y repitencia en la educación superior en Panamá.

La primera tesis sobre deserción y repitencia a nivel de la educación superior en Panamá, presentada en 1958, abordó como causas que motivaban fracasos y deserciones en la Universidad de Panamá:

- . • La situación socioeconómica del estudiante universitario.
- . • La falta de integridad de la familia universitaria que se palpa en pocas relaciones entre profesor y estudiante y viceversa.
- . • La falta de unidad de criterio por parte de los profesores en la evaluación del trabajo de los estudiantes.
- . • Poca cooperación que ofrece la biblioteca, la cooperativa y el bienestar estudiantil en la solución de los problemas de los estudiantes.
- . • La falta de orientación de los estudiantes en lo que se refiere a sus estudios, ya que la mayor cantidad de fracasos ocurren en I y II año².

Igualmente, en las investigaciones revisadas de la década de 1980, hasta el 2004, se destacan un conjunto de aspectos vinculados a este fenómeno. Aun cuando las razones para el abandono de los estudios son complejas, se entrecruzan y son muchas veces el resultado de varios factores que interactúan simultáneamente, estos se pueden agrupar en factores académicos, institucionales y socioeconómicos.

- . • Entre los factores académicos se señala la falta de articulación, entre los distintos niveles del sistema educativo, genera muchas veces un vacío importante que se refleja en los rendimientos de los estudiantes y en la inestabilidad para mantenerse en el sistema. Como resultado de la revisión bibliográfica se destacan: Bajas calificaciones; pérdida de interés por los estudios; deficiente formación de la educación media, lo que se refleja en una alta tasa de reprobación en 1^{er} año. La deserción decrece a medida que se avanza en los estudios poco uso de los servicios de orientación; la preparatoria o remediales se considera como factor importante para el logro de resultados; se establece que a mayor promedio de secundaria, mayor rendimiento académico universitario; las investigaciones de los últimos años consultadas, revelan mayor rendimiento de los estudiantes que provienen de los colegios privados, lo que indica un deterioro en la calidad de la formación pública. Ello se da sobre todo en la última década, dado que

estudios de períodos anteriores señalaban que no existían diferencias de rendimiento y deserción en relación a esta variable; la carga académica muy alta parece ser un factor influyente en el rendimiento académico; la deserción es un fenómeno que se presenta tanto en estudiantes de carreras técnicas, como de licenciatura;

Valdés, Blanca (1958). El Problema de los Fracayos y las Deserciones en la Universidad de Panamá. Universidad de Panamá.

entre los desertores predominan estudiantes con edades entre los 18 y 20 años.

- Entre los factores institucionales se menciona la capacidad institucional para satisfacer la demanda de los usuarios es fundamental en la evaluación de todo proceso y servicio. Ello se refleja al final en la medición que se realice sobre la eficiencia y eficacia, criterios vinculados en este caso, con la deserción y repitencia, objeto de estudio de la presente investigación. Como síntesis de los aspectos que se abordaron en los estudios revisados se indican: Insatisfacción con la calidad y asistencia de los docentes; insatisfacción con las facilidades físicas de la Universidad; evaluación injusta o inadecuada, las cuales fueron reconocidas en forma consistente por los estudiantes desertores; limitación de la universidad en cuanto a su capacidad para satisfacer necesidades en relación al desenvolvimiento y permanencia de sus miembros: seguridad, soporte y apoyo, insatisfacción con los procedimientos administrativos y la pérdida de tiempo por huelgas, novatadas, etc. La falta de planificación y consistencia en la política educativa a todos los niveles, así como la falta de programas y planes de estudios serios, científicos y uniformes para la educación básica y media, que respondan tanto en la calidad educativa como en adecuación a la realidad nacional, a las exigencias de la educación superior y a las expectativas de un país subdesarrollado³.

- La situación socioeconómica es un factor que se ha considerado como una variable importante en los estudios de deserción y rendimiento académico a todos los niveles. En el caso de la educación universitaria en particular, es una condición objetiva relacionada directamente con una población cuya edad genera nuevas necesidades, al mismo tiempo que los requerimientos para mantenerse en el sistema demandan un mayor respaldo económico, por las exigencias propias de las diversas actividades inherentes a la formación, como por la necesidad de movilización, en muchos casos, hacia las ciudades donde se oferta esta. En ese sentido, los estudios consultados señalan los siguientes aspectos: pobre vocación hacia la carrera escogida, dado que en su mayoría señalan que ingresaron a la universidad para “prepararse para una profesión u ocupación que les permitiese alcanzar un mejoramiento económico”, sin precisar en la carrera⁴. Los estudiantes, que provienen de hogares en condiciones socioeconómicas desfavorables, tienden a desertar más, lo que parece establecer el factor económico como una variable importante que influye sobre la deserción. La necesidad financiera y la decisión entre trabajar y

³Barría Alvarado, Eva y Roxana Méndez de Obarrio. Estudio sobre Causas de Deserción Estudiantil en la Universidad Tecnológica de Panamá. Universidad de Panamá. ⁴Barría Alvarado, Eva y Roxana Méndez de Obarrio. Op. Cit.

estudiar resaltan como causas en algunas de las investigaciones sobre el problema.

Por otra parte las implicaciones o efectos que se generan de la deserción y repitencia son igualmente de gran importancia tanto en términos económicos sociales para las personas, la institución y el país en general, como a nivel personal, para los estudiantes que protagonizan el problema. Así, estos aspectos fueron señalados en las investigaciones consultadas las personales, sociales e institucionales.

- Dentro de las implicaciones de carácter personal, se pueden destacar

aquellas vinculadas al desarrollo emocional y que pueden afectar la conducta, tales como: Dís gusto consigo mismo e inseguridad hacia el futuro y frustraciones; así como otras que le pueden limitar en términos generales su vida futura, como la pérdida de oportunidades.

- En lo social la deserción universitaria representa una pérdida de recursos humanos que se aprecia cuando una alta proporción de los estudiantes desertores no continúan sus estudios, lo que trae como consecuencia que, al retirarse de la universidad, esta población pasa a formar parte del gran contingente de desocupados, lo que afecta la economía del país o, en el mejor de los casos, les convierte en trabajadores no calificados.

- En lo institucional la pérdida de recursos en general, con un alto costo para la universidad, y fundamentalmente para el Estado, cuando se trata de la educación pública, es el aspecto fundamental que se señala con respecto a las implicaciones institucionales de la deserción. Específica-mente, el desaprovechamiento de recursos físicos o de infraestructura, de recursos humanos, de logística, y financieros en general.

II. RESULTADOS

2.1. DIMENSIONAMIENTO DE LA REPITENCIA Y DESERCIÓN

El dimensionamiento de la repitencia y deserción fue atendido en dos vertientes. La primera de ellas incluye la estimación global de la deserción en el ámbito nacional, la segunda se orienta a la estimación de la deserción específicamente en las carreras de Derecho, Ingeniería Civil y Medicina.

2.1.1. Estimación global de la deserción a nivel nacional

El problema de la deserción a nivel global en el ámbito nacional fue abordada desde la óptica del nivel de instrucción terciaria de la población mayor de 25 años, por género. Se consideró además, el análisis de la eficiencia por áreas del conocimiento.

a) Cobertura y nivel de instrucción terciaria de la población

Panamá se situaba, según Informe de la CRESALC/UNESCO (1999), en el quinto lugar entre 24 países de América Latina y el Caribe con la tasa más alta de estudiantes por cada 100.000 habitantes, con un índice de 2.686; que la ubica por encima de países de larga tradición educativa como: Venezuela, Chile, Uruguay, Colombia y Cuba; y solo por debajo de Puerto Rico, Perú, Argentina y Costa Rica. A pesar de estos logros, la expansión de la matrícula en Panamá se caracteriza por grandes diferencias en la equidad para el acceso de diferentes poblaciones.

Según el Perfil y Características de los Pobres en Panamá. Encuesta de Niveles de Vida. (1999), citado por Bernal (2001), se explica la falta de oportunidades de algunos panameños para acceder a la educación universitaria de la siguiente manera: “Uno de cada dos personas en Panamá entre los 18 y 24 años realiza estudios universitarios. Sin embargo, no todos tienen las mismas oportunidades. Mientras que el 31% de los no pobres realizan estudios universitarios, solo el 3% de los pobres y el 1% de los pobres extremos acceden a los centros universitarios oficiales, solo el 5,6% son estudiantes pobres, lo cual puede llevar a pensar que el financiamiento público de la educación universitaria favorece primordialmente los grupos no pobres”.

Cifras de la Universidad de Panamá muestran una mayoritaria población femenina con un índice de feminidad de 2,1, es decir, dos mujeres por cada hombre matriculado. La participación femenina es mayor en carreras tradicionales, especialmente en las áreas de educación y humanidades. Sin embargo, en los últimos años se ha incrementado la participación femenina en las áreas de la ciencia y la tecnología.

Los datos presentados en el Cuadro N° 1 corresponden al Censo del Año 2000 e incluyen a la población de 25 años y más con instrucción terciaria o educación superior universitaria. Según este Censo, la población de 25 años y más con algún nivel de instrucción ascendía a 1.403.631 habitantes, lo que representó el 49,4% del total del país.

Dentro de estos grupos de edad (25 años o más), solo el 10,4% contaba con estudios universitarios completos y el 5,5% con estudios universitarios incompletos. La gran mayoría, es decir, el 79,2% no había alcanzado ningún grado de educación terciaria.

El Cuadro N° 2 muestra en detalle a la población de 25 años y más que alcanzó algún grado de educación universitaria, la cual asciende a 223.116 habitantes. Entre esta población puede observarse que el 34,4% no había completado los estudios universitarios y el 65,6% contaba con estudios completos.

En cuanto al sexo, se puede observar poca diferencia en las proporciones de hombres y mujeres con estudios universitarios incompletos, lo que parece evidenciar, a nivel global, que el género no es un factor que determine el abandono o la postergación de los estudios universitarios.

CUADRO 1. POBLACIÓN DE 25 AÑOS O MÁS POR NIVEL DE INSTRUCCIÓN TERCIARIA, SEGÚN SEXO: CENSO DE POBLACIÓN, AÑO 2000

Sexo	Población con 25 años o más				
	Total	Sin estudios terciarios	Con estudios universitarios incompletos (menos de 16 años de escolaridad)	Con estudios universitarios completos (17 o más años de escolaridad)	Otros (1)
Total	1.403.631	1.111.609	76.852	46.264	68.906
Porcentaje	100,0	79,2	5,5	10,4	4,9
Hombres	703.001	568.047	34.399	66.276	34.27
Porcentaje	50,1	40,5	2,5	4,7	9,0
Mujeres	700.630	543.562	42.453	79.988	34.62
Porcentaje	49,9	38,7	3,0	5,7	7,0
					2,5

Fuente: Censo de Población y Vivienda. Año 2000. Contraloría General de la República.

(1) Incluye educación superior no universitaria, vocacional, enseñanza especial y no declarado.

CUADRO 2. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS O MÁS CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, POR SEXO: CENSO DE POBLACIÓN, AÑO 2000

Sexo	Población con estudios universitarios	
	Total	Población con estudios

		universitarios incompletos (menos de 16 años de escolaridad)	universitarios completos (17 o más años de escolaridad)
Total	223.116	76.852	146.264
Porcentaje	100,0	34,4	65,6
Hombres	100.675	34.399	66.276
Porcentaje	100,0	34,2	65,8
Mujeres	122.441	42.453	79.988
Porcentaje	100,0	34,7	65,3

Fuente: Censo de Población y Vivienda. Año 2000. Contraloría General de la República.

b) Estimación de la eficiencia de titulación global por área del conocimiento

Debido a la falta de datos que permitan realizar un cálculo exacto de la deserción por carrera, se establece una aproximación global a través del indicador denominado "eficiencia de titulación" (definido con anterioridad) el cual relaciona los graduados de un año determinado con la matrícula de primer ingreso, asumiendo una duración promedio de cinco años para las carreras de licenciatura. Es importante destacar que han sido consideradas para el cálculo del indicador solo las carreras de licenciatura, ya que las carreras técnicas tienen una duración máxima de tres años, por lo que, si se incluyeran, afectarían considerablemente los valores del indicador en cada año del período de análisis. Este indicador se presenta por área académica de acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE).

El desglose por sexo no fue posible obtenerlo a nivel de primer ingreso debido a ciertas limitaciones en los sistemas de registro de matrícula, por lo que se calculó el indicador solo de manera general. En el Cuadro N° 3 se presentan los datos correspondientes a tres universidades estatales, de las que fue posible obtener información referente a la matrícula general de primer ingreso de los años 1994-98 y los graduados de los años 1999-2003, según carrera. Estas tres universidades estatales abarcan alrededor del 78% del total de la matrícula del nivel superior.

CUADRO 3. EFICIENCIA DE TITULACIÓN DE UNIVERSIDADES ESTATALES, SEGÚN ÁREA DEL CONOCIMIENTO, AÑOS 1999-2003(*)

Área del Conocimiento	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio del período
Total	0,45	0,62	0,62	0,62	0,58	0,58
Agropecuaria	0,44	0,31	0,09	0,21	0,24	0,26
Arte y Arquitectura	0,42	0,40	0,41	0,46	0,43	0,42
Ciencias Básicas	0,41	0,71	0,81	0,87	0,72	0,70
Ciencias Sociales	0,82	0,99	0,83	0,80	0,65	0,82
Derecho	0,92	0,55	0,54	0,90	0,87	0,76
Humanidades	0,20	0,38	0,31	0,25	0,36	0,30
Educación	0,21	0,54	0,63	1,12	0,77	0,66
Tecnología e Ingeniería	0,22	0,70	0,77	0,53	0,57	0,56
Salud	0,65	0,77	0,67	0,67	0,81	0,71
Administración y Comercio	0,47	0,68	0,69	0,55	0,49	0,57

Otros	-	-	-	-	-	-
-------	---	---	---	---	---	---

(¹) Se refiere a tres universidades estatales.

(-): Cifras no disponibles debido a la falta de información de primer ingreso.

Según los resultados obtenidos, la eficiencia de titulación promedio en estas universidades a nivel general es de aproximadamente el 58%. Por área de conocimiento se observa que el promedio más alto se registra en las Ciencias Sociales, Derecho y Salud, en tanto que los valores más bajos se registran en las áreas de Ciencias Agropecuarias y Humanidades.

2.1.2. Análisis de la deserción específica para las carreras de Derecho, Medicina e Ingeniería Civil

El estudio se concentra en tres carreras específicas (Derecho, Ingeniería Civil y Medicina), considerando el criterio de representatividad que tienen estas carreras para diferentes áreas del conocimiento. Igualmente un segundo criterio de selección es la relevancia significativa (dada su alta demanda). Finalmente un tercer criterio para la selección de estas carreras específicas fue su tendencia a la alta deserción en Ingeniería, mediana en Derecho y baja en Medicina⁶.

Se analiza la deserción global y además, el seguimiento de cohortes en las tres carreras ejemplificadoras.

a) Estimación basada en estadísticas nacionales

En este apartado se estima la deserción global de cada una de estas carreras con base en la información obtenida de dos universidades estatales y dos particulares.

En general, la carrera de Derecho tiene una duración promedio, según plan de estudio, de entre tres y medio y cinco años y se dicta en los turnos matutino, vespertino y nocturno. En las universidades particulares, la duración de esta carrera suele ser menor debido a los sistemas de estudios que en su mayoría son cuatrimestrales. El presente análisis no hará distinción en el turno; no obstante, es importante destacar que, en jornada nocturna, la carrera puede durar hasta siete años.

El Cuadro N° 4 presenta el indicador de eficiencia de titulación de esta carrera en dos universidades estatales y dos privadas.

IEALC, UNESCO (2005). Términos de Referencia para Estudios Nacionales sobre Deserción y Repitencia en la Educación Superior en América latina y el Caribe (p. 7).

CUADRO 4. EFICIENCIA DE TITULACIÓN DE LA CARRERA DE DERECHO EN UNIVERSIDADES CONSULTADAS: AÑOS 1999-2003(*)

Carrera/Sexo	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio del período
Derecho	0,84	0,48	0,49	0,59	0,44	0,57
Hombres	0,78	0,42	0,42	0,57	0,50	0,54
Mujeres	0,91	0,53	0,55	0,60	0,39	0,59
Universidades estatales	1,09	0,53	0,54	0,76	0,65	0,71
Hombres	0,97	0,51	0,47	0,76	0,74	0,69

Mujeres	1,21	0,54	0,60	0,75	0,59	0,74
Universidades privadas	0,44	0,35	0,40	0,38	0,22	0,36
Hombres	0,50	0,27	0,35	0,37	0,26	0,35
Mujeres	0,39	0,48	0,46	0,38	0,19	0,38

(*) Se refiere a dos universidades estatales y dos privadas.

Se observa que la eficiencia de titulación a nivel general es, en promedio, del 57% y las universidades estatales parecen contar con una mejor eficiencia de titulación que las particulares ya que el indicador promedio es de 71% y 36% respectivamente. Es importante destacar que estos resultados pueden estar afectados por las diferencias en la matrícula, puesto que en las universidades estatales la población es mayor, tanto a nivel de primer ingreso como de graduados.

La carrera de Medicina, la cual se dicta en dos universidades estatales y dos privadas, tiene una duración de entre cinco y seis años y se dicta solo en jornada diurna, es decir, es una carrera de tiempo completo en la cual se establecen ciertos requisitos para la continuidad en la misma. Se presenta el indicador de eficiencia de titulación de esta carrera solo en una universidad estatal, de la cual fue posible obtener los datos correspondientes.

En esta universidad, los requisitos de permanencia en esta carrera son rigurosos y, de acuerdo a la reglamentación existente, el estudiante quedará separado definitivamente de la Facultad por las siguientes razones:

- . • Si fracasa por segunda vez el semestre no aprobado anteriormente.
- . • Si fracasa cuatro semestres a partir del cuarto semestre (ciclos Preclínico y Clínico) de la carrera.
- . • Si obtiene en las notas finales más de dos "F" o dos "F" y una "D" durante un semestre del Ciclo Básico y más de una "F" en un semestre de los Ciclos Preclínico o Clínico.
- . • Si obtiene en las notas finales más de tres "D" en las materias del semestre que cursa, en los Ciclos Preclínico y Clínico.
- . • Si obtiene en las notas finales una "F" y más de dos "D" en las materias del semestre que cursa en cualquier de los tres ciclos.

La rigurosidad de estos requisitos implica que en esta carrera la salida de un estudiante sea en la mayoría de los casos definitiva, es decir, no existe la flexibilidad que permita la continuidad de un estudiante más allá de siete años, teniendo solo como alternativa el retiro temporal de la carrera y la espera para continuar posteriormente, lo que tiene como consecuencia el rezago académico, es decir, la prolongación de los estudios más allá del periodo establecido de seis años.

El Cuadro N° 5 muestra la eficiencia de titulación de esta carrera en esta universidad estatal.

CUADRO 5. EFICIENCIA DE TITULACIÓN EN LA CARRERA DE MEDICINA: AÑOS 1999-2003(*)

Carrera/Sexo	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio del período
Medicina	0,54	0,78	1,03	0,95	1,58	0,97
Hombres	0,72	0,71	0,87	0,93	1,33	0,91
Mujeres	0,53	0,87	1,23	0,96	1,88	1,09

(*) Se refiere a una universidad estatal.

Se observa en promedio un valor de 97% para el indicador de eficiencia de titulación en esta carrera. Los valores de este indicador muestran una tendencia sostenida de crecimiento y en algunos años supera el valor de 1, es decir, el número de graduados es mayor al de primer ingreso. Los resultados observados pueden estar relacionados con el rezago académico, producto probablemente de la repitencia, lo que prolonga el tiempo de graduación de un estudiante más allá del período establecido de seis años.

En cuanto al sexo, se observa en promedio, poca diferencia entre hombres y mujeres, ya que en ambos casos el indicador registra un valor muy aproximado a 1; no obstante, en cuatro de los cinco años del período de análisis, la eficiencia de titulación resultó mayor entre las mujeres.

La carrera de Ingeniería Civil se oferta solo en dos universidades: una estatal y una particular. En ambas universidades, esta carrera tiene una duración de cinco años y se dicta en jornada diurna y nocturna.

Solo fue posible obtener los datos referentes a la matrícula de primer ingreso y graduados de esta carrera en el período 1994-2003 en una universidad estatal, pero la información no incluye la desagregación por sexo, por lo que se presenta el indicador de eficiencia de esta universidad solo a nivel general. El Cuadro N° 6 muestra los resultados obtenidos.

CUADRO 6. EFICIENCIA DE TITULACIÓN DE LA CARRERA DE INGENIERÍA CIVIL: AÑOS 1999-2003(*)

Carrera	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio del período
Ingeniería Civil	–	0,55	0,44	0,38	0,31	0,42

(*) Se refiere a una universidad estatal.

(–) Cifra no disponible debido a la falta de información de primer ingreso.

Se observa que la eficiencia de titulación de esta carrera resultó en promedio del 42%, registrando el valor más alto en el año 2000 en el cual el indicador superó el 50%.

b) Estimación de la deserción basada en datos reales de seguimiento de cohortes de ingreso

Se presenta una estimación basada en trabajo de campo. Para el cálculo se tomó para cada una de las carreras consideradas la cohorte que ingresó tres años antes que el período normal de duración de la carrera. Se tomaron en consideración los estudiantes

titulados en la duración que se establece para la carrera, según plan de estudio. Adicionalmente se utiliza el número de titulados uno, dos y tres años más tarde del período normal. Además, estos cálculos toman en consideración el género.

En el caso de Derecho la promoción de estudiantes de primer ingreso que se analizará será la del año 1995 a quienes les correspondía graduarse cinco años después, es decir, en el año 2000. Se incluyen los datos de dos universidades estatales.

El total de estudiantes de primer ingreso del año 1995 en estas dos universidades fue de 603 estudiantes. Se le dio seguimiento a esta cohorte hasta el año 2003 para ubicar a quienes culminaron la carrera en un período de entre cinco y ocho años. El Cuadro N° 7 muestra los resultados obtenidos.

Se observa que en esta carrera el porcentaje de deserción resultó del 37,8%, es decir, una eficiencia de titulación del 62,2% tomando en cuenta el rezago de tres años. No obstante, es importante destacar que, en el período establecido de cinco años, solo culminaron 34 estudiantes, es decir, el 5,6% y en seis años el 8,3%.

Se observa además que entre las mujeres el porcentaje de desertores resultó menor que entre los hombres.

CUADRO 7. TASA DE TITULACIÓN PARA ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE DERECHO DE UNIVERSIDADES CONSULTADAS, QUE INGRESARON EN EL AÑO 1995, SEGÚN SEXO(*)

Carrera/Sexo	(A)Primer ingreso año 1995	(B)graduados Año 2000	(C)graduados Año 2001	(D)graduados Año 2002	(E)graduados Año 2003	(F)Estudiantes que permanecen aún en la (G)Número de desertores A(B+ C+D+ % de deserción carrera(*) E+F)		
Derecho	603	34	50	54	31	206	228	37,8
Hombres	270	10	11	21	14	95	119	44,1
Mujeres	333	24	39	33	17	111	109	32,7

(*) Se refiere a dos universidades estatales.

Se presenta a continuación el análisis de la población que ingresó en el año 1994 a la carrera de Medicina de una universidad estatal a quienes les correspondía terminar el programa de estudios en seis años, es decir, en el año 2000. El total de estudiantes de primer ingreso en el primer semestre del año 1994 fue de 128. Se le dio seguimiento a esta cohorte hasta el año 2003, es decir, tres años más del tiempo establecido por el plan de estudio. El Cuadro N° 8 muestra los resultados obtenidos.

CUADRO 8. TASA DE TITULACIÓN PARA ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE MEDICINA QUE INGRESARON EN EL AÑO 1994, SEGÚN SEXO(*)

Carrera/Estu- deser	(A) Número 1994	(B) Deser- 2000	(C) Ingreso 2001	(D) Ingreso 2002	(E) Ingreso 2003	(F) Ingreso 2004	(G) % de perma- tores Anecen la carre- ra(*)	Sexo	Primer Ingreso	Gradua- ción	Gradua- aún en D+E+	Gradua- año que	Gradua- año que	Gradua- año que	Gradua- año que
Medicina	128	55	9	0	0	0	64	50,0							
Hombres	67	31	4	0	0	0	32	47,8							
Mujeres	61	24	5	0	0	0	32	52,5							

(*) Se refiere a una universidad estatal.

En esta carrera, el 43% de los estudiantes que ingresaron en el año 1994 culminaron en el período establecido de seis años y el 7% lo hicieron en siete años, es decir, el 50% de los que ingresaron culminaron en un período de entre seis y siete años. Es evidente, por los resultados obtenidos, que en esta carrera el abandono o la salida es definitivo, ya que, al año 2003, el 50% de los estudiantes que ingresaron había abandonado la carrera.

Esta situación puede ser la consecuencia de los exigentes requisitos de permanencia, lo que obliga al estudiante a retirarse de manera definitiva.

Se presenta a continuación el análisis de la población que ingresó a la carrera de Ingeniería Civil en una universidad particular y una estatal en el año 1995. Se le dio seguimiento a esta cohorte hasta el año 2003. El Cuadro N° 9 muestra los resultados obtenidos:

CUADRO 9. TASA DE TITULACIÓN PARA ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE INGENIERÍA CIVIL QUE INGRESARON EN EL AÑO 1995, SEGÚN SEXO(*)

Carrera/Sexo	(A)Primer	(B)Gradua	(C)Gradua	(D)Gradua	(E)Gradua	(F)Estudian	(G)Número	%de
	ingreso	dos año	dos año	dos año	dos año	tes que	de deser-	
	año 1995	2000	2001	2002	2003	aún en la carrera(*)	tores A	deser-
					permanecen	(B+C+D +E+F)		ción
Ingeniería	244	62	25	25	10	33	89	36,5
Hombres	183	46	18	20	6	25	68	37,2
Mujeres	61	16	7	5	4	8	21	34,4

(*) Se refiere a una universidad estatal y una particular.

Se observa que el porcentaje de deserción asciende al 36,5%, siendo más alto entre los hombres que entre las mujeres, a pesar de que las mujeres no constituyen la mayoría en esta carrera. Se destaca el hecho de que en el período exacto de cinco años, el 25,4% de los estudiantes que ingresaron en 1995 habían culminado la carrera, es decir, uno de cada cuatro estudiantes que ingresó culminó en el tiempo establecido. Para el año 2001, es decir, seis años después, se habían graduado 87 estudiantes lo que representa el 35,6% de los que ingresaron. Finalmente, al año 2003 se había graduado el 50,0% de los estudiantes que ingresaron en el año 1995 y el 13,5% permanecía aún en la carrera con un atraso de tres años de acuerdo al tiempo estipulado de cinco años.

Asumiendo que la mitad de los estudiantes que permanecen en la carrera finalmente termina, se realiza el cálculo de la deserción específica ajustada, lo que resulta en un incremento del porcentaje inicial de deserción.

CUADRO 10. TASA DE DESERCIÓN ESPECÍFICA (AJUSTADA)

% desertores (Ajustados)	% deserción con respecto al total
--------------------------	-----------------------------------

POR CARRERA,
SEGÚN SEXO
Carrera/Sexo

Derecho	331	54,9
Hombres	167	61,7
Mujeres	164	49,2
Medicina	64	50,0
Hombres	32	47,8
Mujeres	32	52,5
Ingeniería Civil	106	43,2
Hombres	81	44,0
Mujeres	25	41,0

El Cuadro N° 10 muestra los resultados obtenidos. Se observa que en la carrera de Derecho, el porcentaje de desertores aumenta al 54,9% y en la carrera de Medicina se mantiene igual debido a que no resultó con estudiantes que permanecieran en la carrera más allá del año 2001. En el caso de Ingeniería Civil, la tasa se incrementó al 43,2%.

c) Comparación entre estimación basada en estadísticas nacionales y el seguimiento de cohortes

A continuación se presenta el Cuadro N° 11 el cual contiene los indicadores de eficiencia de titulación global y eficiencia de titulación específica. Ambos indicadores muestran la proporción de graduados de acuerdo a la matrícula de primer ingreso en un período de cinco años hacia atrás. La diferencia entre ambos radica en el hecho de que el indicador real analiza la trayectoria de una cohorte de primer ingreso a la cual se le da seguimiento por ocho años en las carreras de Derecho e Ingeniería Civil y nueve años en la carrera de Medicina.

La diferencia entre ambos indicadores es notable, observándose valores más altos en el indicador global de eficiencia de titulación, el cual contiene el sesgo producido por el rezago académico, lo que genera una mayor cantidad de graduados en relación con el primer ingreso.

En el caso de Ingeniería Civil, el indicador global registra un valor más bajo que el indicador basado en la cohorte de ingreso debido al que el primero solo toma en cuenta a una universidad en tanto que el segundo incluye dos universidades.

De lo anterior puede deducirse que la eficiencia de titulación real basada
CUADRO 11. COMPARACIÓN ENTRE LA ESTIMACIÓN DE LA EFICIENCIA
DE TITULACIÓN ESTIMADA Y LA CALCULADA EN LAS CARRERAS
EJEMPLIFICADORAS

Carrera/Sexo Eficiencia de titulación específica Eficiencia de titulación basada basada en el promedio anual en los en datos reales de carreras últimos 5 años según estadísticas ejemplificadoras institucionales

Derecho 0,57 0,45 Hombres 0,54 0,38 Mujeres 0,59 0,51
Medicina 0,97 0,50 Hombres 0,91 0,52 Mujeres 1,09 0,48
Ingeniería Civil 0,42 0,57 Hombres – 0,56 Mujeres – 0,59

(-): No disponible.

en el análisis de una cohorte de ingreso se constituye en un indicador más exacto para medir la

deserción.

2.1.3. Estimación de la repitencia en carreras específicas

Los cuadros N° 7, N° 8 y N° 9, anteriormente presentados, dan muestra clara de la situación de rezago académico en las carreras ejemplificadoras. Este rezago puede ser consecuencia probablemente de la repitencia, lo que hace extender el período entre el primer ingreso y la graduación más allá de lo establecido por el plan de estudio. En el caso de la carrera de Derecho, en la cual el currículo es flexible, es decir, se le da la opción al estudiante cada semestre de matricular el número de materias deseadas, los resultados obtenidos muestran que más de la mitad de los estudiantes que ingresan extienden el período de estudios hasta por más de siete años.

En la carrera de Medicina, la situación es diferente ya que aproximadamente el 50% de los estudiantes que ingresan se titulan en un período máximo de siete años, es decir, solo un año más de lo establecido por el plan de estudio. Cabe destacar que en esta carrera el retiro de los estudiantes parece ser definitivo, ya que en la cohorte analizada no hubo ningún estudiante que permaneciera más de siete años.

En la carrera de Ingeniería Civil, el 36,5% de los estudiantes que ingresan abandona o posterga los estudios por un período mucho mayor al de cinco años, lo que indica también el rezago académico, producto probablemente de la repitencia.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LOS FACTORES RELEVANTES E IMPLICANCIAS DE LA REPITENCIA Y LA DESERCIÓN

Siendo este estudio de tipo cuanti-cualitativo y para identificar con mayor precisión los factores más relevantes que inciden en la repitencia y la deserción universitaria, se utilizaron, tal como se precisa en los términos de referencia, cuestionarios y guías de entrevistas estructuradas para obtener información de desertores de las carreras de Ingeniería Civil, Derecho y Medicina en dos universidades oficiales y dos universidades particulares, además de informantes clave a nivel universitario.

Se entrevistó a autoridades como: vicerrectores académicos, decanos de las facultades de estudio, directoras del sistema de admisión y orientación e investigación psicológica y jefas de los servicios de orientación psicológica de facultades donde se ofertan las carreras analizadas.

La encuesta a desertores atendió las siguientes dimensiones: características generales de la muestra, situación familiar, características socioeconómicas, situación académica, situación laboral actual, causas de la deserción e implicaciones de la deserción.

Se aplicó un total de diez encuestas a desertores, así: 40% de Ingeniería Civil, 30% de Derecho y 30% de Medicina. De estos, seis fueron de universidades oficiales y cuatro de universidades particulares.

Las características generales de la muestra consideró las variables sexo, edad y estado civil. En cuanto al género de los encuestados, este fue paritario (50% cada uno). Un 80% informó condición de soltero (a), en tanto que casado (a) y viudo (a), 10% cada uno. La muestra fue relativamente joven, entre edades de 23 a 28 años. Solamente un encuestado no reportó su edad.

La situación familiar de los desertores encuestados apuntó al hecho de que provenían de hogares con padres casados o unidos en convivencia libre en un 70%, es decir, que provienen de hogares completos. El 30% provenía de hogares con padres divorciados.

Un 20% de los encuestados tienen dos hijos cada uno. En lo que respecta a la forma como está constituido su grupo familiar, esto es, las personas con las que viven en la actualidad: el 100% viven con familiares en el primer grado de consanguinidad. En general un 30% con esposo (a), hijos o abuelos y un 70% con madre, padre o hermanos.

Entre las características socioeconómicas que describen a la muestra se destaca que

un 60% de las madres y un 70% de los padres eran profesionales durante los estudios secundarios de los entrevistados. Para cuando estos encuestados iniciaron sus estudios universitarios el 50% de las madres y el 70% de los padres conservaban su condición de profesionales. El total informó que financió sus estudios de secundaria con recursos familiares; sin embargo en los estudios universitarios solo un 10% los financió con recursos propios. El 60% lo hizo con recursos familiares y un 20% utilizó recursos propios y familiares. La beca, en conjunto con recursos familiares, solo alcanzó a un 10%.

La dimensión de la situación académica revela que: 80% tenía título de Bachiller en Ciencias y un 20% Bachiller en Ciencias y Letras, al momento de ingresar a estudios universitarios. Además, el 60% de los desertores provenían de colegios públicos y 40% de los particulares. En cuanto al promedio de notas final para obtener el título de bachiller, este osciló entre 3,6 y 4,5, específicamente un 50% entre 3,6 a 4,0 y el otro 50% entre 4,1 y 4,5. Ninguno de estos entrevistados había incursionado en otra carrera universitaria antes de ingresar a las carreras de Ingeniería Civil, Medicina y Derecho.

Dependiendo de la institución a la que aspiraron ingresar, los promedios o índices predictivos de ingreso obtenidos como resultado de las pruebas de ingreso realizadas por estos, fueron: 10% entre 2,1 a 2,5 de índice predictivo. 10% entre 70 a 79 de promedio, 20% promedios entre 80 a 89. Estos resultados son entre buenos y muy buenos considerando las escalas aplicables a nivel nacional. No obstante, es conveniente acotar que 40% prefirió no contestar esta pregunta y otro 20% explicó que la carrera no exigió promedios o índices predictivos, como resultado de pruebas de ingreso.

Después de su deserción de las carreras de Ingeniería Civil, Medicina y Derecho, el 90% de los entrevistados informaron que continuaron estudios universitarios en otra carrera (50% lo hizo en una carrera diferente y 40% en la misma carrera, pero en otra institución universitaria). Apenas el 10% no continuó estudios universitarios. De los que continuaron estudios en otra carrera, en este momento tres están estudiando y seis no lo está.

En la actualidad 40% de la muestra está trabajando, 10% está buscando trabajo por primera vez, 20% no dio respuestas al respecto y el 30% restante corresponde a aquellos que están fuera de la fuerza laboral por estar estudiando.

La actividad principal que desarrollan los encuestados en la actualidad es de 40% en área profesional, 10% realiza actividades como obrero, 30% realiza actividades académicas como estudiante y un 20% está en espera para realizar el internado.

Los semestres cursados desde el inicio de la carrera hasta el momento de desertar de la misma oscilaron entre uno y seis semestres, así: 30% en el primero, 10% en el segundo, 10% en el tercero, 20% en el cuarto, y 30% en el sexto semestre.

El 30 % tenía, al momento de desertar de la carrera, menos de 1.0 de índice académico. Otro 30% reportó índices entre 1,0 y 1,5. El 30% declaró no recordar este tipo de información y un 10% se acogió a una escala de menos de 70 para precisar su promedio al momento de la deserción.

2.2.1. Factores relevantes de la deserción

a) Factores relevantes de la deserción según los desertores

Las causas que los encuestados atribuyeron a la deserción son variadas. Las causas de índole académica es el argumento de un 30% de los entrevistados para desertar de la carrera. En particular algunos de los entrevistados ampliaron su percepción, así: "Mala pedagogía, métodos de estudio no acordes con la actualidad. Demasiada teoría, poco práctico el estudio. Orientación previa a la carrera", refiriéndose a la carrera de Derecho.

Otro 30% conjuga causas económicas y académicas como factores preponderantes en su deserción de la carrera, siendo relevante los altos costos de la carrera en el caso de Medicina. Además de factores económicos y motivacionales, un 10% adiciona a los

misimos los factores de índole motivacional. Solo el 10% consideró que exclusivamente los factores motivacionales influenciaron en su deserción de la carrera.

Hay que acotar que un 20% atribuye como causa de la deserción a los modelos de administración y gestión universitarios. En particular, se evidenció la percepción de que "...la administración fue pésima". Igualmente se consignó que hubo "cierre de la universidad y cambios de las autoridades universitarias sin ninguna explicación. Incertidumbre".

b) Factores relevantes de la deserción según sus autoridades

En el estudio de la deserción y repitencia fue importante conocer la opinión de las autoridades sobre los factores que inciden en estos procesos y sus efectos.

Todas las autoridades reconocen que la deserción y la repitencia son fenómenos relacionados con la formación académica en el nivel de estudios medios, que tiene implicaciones económicas y que, a pesar de la existencia de estos problemas, no se ha estudiado.

Igualmente, las autoridades señalan que se carece de la sistematización de la información de los desertores y repitentes, de manera que permita conocer la magnitud del problema, estudiarlo y contar con información con-fiable para tomar decisiones documentadas y desarrollar programas preventivos.

2.2.2. Descripción de las implicaciones de la repitencia y la deserción

Se describen los efectos, las consecuencias o implicaciones desde la óptica de los propios desertores y desde la perspectiva de las autoridades universitarias.

De los diez desertores entrevistados, nueve consideran que las consecuencias o implicaciones de la deserción dejan sentir sus efectos en:

- . • La falta de interés por continuar estudiando, con un 30%.
- . • Las implicaciones emocionales y de aspiración, mala percepción de sí mismo y pérdida de autoconfianza, con un 50%.
- . • La falta de interés por continuar estudiando e implicaciones laborales, en un 10%.

Se transcriben algunas declaraciones que tratan de explicar y profundizar, según los entrevistados, las implicaciones causadas por la deserción.

"El desertar de una carrera, aunque se sepa que no es por incapacidad, en lo particular me causó una carga emocional que fue difícil de superar. Las autoridades académicas deben velar porque la administración de la Facultad cumpla cabalmente con su función, ya que el daño que causan al estudiantado es grande. Algunos tenemos la suerte de contar con el apoyo emocional y económico de nuestros padres, pero otros no, y en ese sentido conozco a varios que renunciaron a la carrera por no poder acceder a otras universidades, o bien, por el trauma que les causó el trato".

"Me causó pérdida de tiempo".

"Debido a mi edad no he podido finalizar mi carrera, pero ya tengo edad para pertenecer a la fuerza laboral del país. El escollo "me ha motivado para seguir adelante y no volver a decaer...".

2.3. ESTIMACIÓN DE LOS COSTOS DE LA DESERCIÓN

Entre las implicaciones de la deserción se destaca el costo que tiene para una institución de educación superior la salida definitiva de una carrera por parte de un estudiante. Para estimar el costo de la deserción se utilizó un indicador basado en la

cantidad de desertores anuales por el costo promedio anual por alumno.

La cantidad de desertores se estimó a través de la tasa de deserción promedio anual, la cual resulta del complemento de la eficiencia de titulación (Cuadro N° 3). Se contó solo con los datos referentes a la eficiencia de titulación en tres universidades estatales, por lo que el cálculo del costo de la deserción se realizó tomando en cuenta el valor conjunto de las mismas. En estas tres universidades estatales, la tasa promedio de deserción ascendió al 42% en el período 1999-2003 (Cuadro N°3). El presupuesto de funcionamiento de estas tres universidades correspondiente al año 2003 fue de \$136.462.000,00 y la matrícula de pregrado fue de 99.417 estudiantes. Suponiendo que el 75% de este presupuesto se destina a docencia, resulta un costo promedio por alumno de \$1.029,47.

CUADRO 12. ESTIMACIÓN DEL COSTO DIRECTO ANUAL DE LA
DESERCIÓN EN CARRERAS DE LICENCIATURA EN UNIVERSIDADES
CONSULTADAS: AÑO 2003 (*)

Institución Eficiencia de Titulación Tasa de Deserción Costo pro-Costo de la

cia de prome-primera de ingreso
desertores por alumno (En US\$)deser-(1998) (ingreso (año 2003)
ción (**) 1998) (En US\$)

Universidades estatales 0,58 0,42 14.346 6.025 1.029,47 6.202.867

(*) Se refiere a tres universidades estatales.

(**) Se refiere al primer ingreso solo en carreras de licenciatura.

Tomando en cuenta la matrícula de primer ingreso en carreras de licenciatura, en las tres universidades, cinco años atrás, es decir, en el año 1998, la cual ascendió a 14,346 estudiantes y aplicando la tasa de deserción a este valor, resulta un costo de la deserción de \$ 6.202. 867,00.

El Cuadro N° 12 muestra en detalle los valores utilizados para calcular este costo. De acuerdo a los datos presentados, la deserción estudiantil en el nivel superior podría costarle aproximadamente más de seis millones de dólares al Estado panameño anualmente.

Aunque es una cifra estimada, este costo es muy importante como elemento de juicio al momento de tomar decisiones y emprender acciones que tiendan disminuir la deserción estudiantil con miras al logro de la optimización de los recursos que brinda el estado a las instituciones de educación superior.

III. PROPUESTA DE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA DISMINUIR LA DESERCIÓN

3.1. PROPUESTAS A NIVEL DE SISTEMAS NACIONALES

Si bien a nivel nacional no se tiene conocimiento de políticas y estrategias probadas como exitosas en cuanto a la disminución de la repitencia y deserción en la educación superior, de la revisión bibliográfica y de la entrevista a informantes claves (autoridades académicas de nivel superior estrechamente vinculadas con el estudio), se sintetizan las siguientes recomendaciones que se sustentan en los resultados de los estudios realizados y/o en la experiencia del desempeño profesional:

- Desarrollar y/o fortalecer el Sistema de Educación nacional, a través de un proceso de planificación que facilite la articulación de todos los niveles educativos, con el fin de lograr el cumplimiento de los fines de la Educación con la mayor eficiencia y eficacia, para el desarrollo nacional.
- Reforzar a nivel nacional en todos los niveles de la educación, los servicios de orientación profesional, buscando a través de ellos, ofrecer a los estudiantes consejo y orientación oportuna y efectiva.
- Crear fondos especiales y becas para apoyar la continuación de los estudios superiores a aquellos estudiantes cuya situación económica representa un obstáculo.

3.2. PROPUESTAS A NIVEL INSTITUCIONAL

Se sugiere:

- Convertir a la universidad en un planeamiento académico y entrenamiento docente para lograr una comunidad académica más eficiente y efectiva.
- Establecer un sistema de comunicación formal entre la administración universitaria, profesores y estudiantes, para una mejor evaluación y retroalimentación del cuerpo estudiantil. Podría aplicarse un cuestionario cada semestre o una vez al año, y discutir sus resultados en un comité integrado por los tres estamentos.
- Informar al estudiante sobre las posibilidades de reingreso que ofrece la institución y minimizar los trámites burocráticos consiguientes, facilitándoles un abandono temporal y no permanente.
- Promover las actividades extracurriculares, tanto de orden académico como cultural y deportivo, de manera que se refuerce el sentido de pertenencia e identificación con la institución.
- Establecer claramente las normas y valores de la institución a los estudiantes de primer ingreso, con el objeto de facilitarles su adaptación e integración al nuevo medio.
- Incrementar los mecanismos de información internos y externos de la institución universitaria, de manera tal que se le brinde a los estudiantes una visión clara de lo que son las carreras que se ofrecen, sus objetivos, campo ocupacional, área a estudiar, etc., para que sus expectativas estén mayormente fundamentadas en objetivos académicos y profesionales.
- Dada la gran cantidad de estudiantes que trabajan, adecuar los programas y estructuras académicas, de forma que no representen un obstáculo para los estudiantes de medio tiempo.
- Revisión de la estructura de los planes de estudio de modo que la organización y peso de las materias a lo largo de la carrera, sea más equitativa.
- Vigencia de los cursos de preparatoria, dado que se ha demostrado que son un recurso de gran ayuda para los estudiantes. Igualmente, la nivelación en el área de matemáticas, física, y de todas aquellas áreas detectadas como deficitarias en la formación de los estudiantes que ingresan a la universidad.
- Realizar estudios longitudinales de las trayectorias escolares por cohorte.
- Iniciar un programa de seguimiento a los estudiantes.
- Diseñar estrategias para la retención de los estudiantes durante la carrera: actividades y talleres de apoyo, círculos de estudio, tutorías, etc.
- En algunas carreras se recomienda una revisión detenida de los planes de estudios y de los criterios para el dictado y evaluación de los cursos, ofreciendo mayor apoyo y supervisión a los estudiantes con mayor dificultad a través de un sistema de tutorías.

- Evaluar las diferentes opciones para obtener un título de grado, y ver la posibilidad de crear otras alternativas de bajo costo, para aumentar la tasa de graduación.

IV. COMENTARIO FINAL

La deserción y repitencia se constituyen en un problema muy serio de carácter nacional por cuanto representa una pérdida de recursos humanos, técnicos y de infraestructura, los que consolidados se cuantifican en costos económicos que recaen mayormente en el Estado. En su complejidad, la pérdida de recursos humanos hace referencia tanto al personal docente y administrativo que participa en el proceso de formación, como a los estudiantes que salen del sistema y pierden la oportunidad de constituirse en capital humano calificado para el desarrollo nacional.

El estudio permitió determinar que, dadas las características de programación de los planes de estudios a nivel de licenciatura, y el comportamiento del desenvolvimiento académico estudiantil para el cumplimiento de estos requisitos, deberá considerarse un período de dos (2) años a lo propuesto en los indicadores para evaluar tanto deserción, como eficiencia de titulación, dado que en Panamá el régimen curricular universitario es flexible.

Para un sistema de información que viabilice la toma de decisiones, se proponen las siguientes variables:

- Perfil socioeconómico y demográfico de los aspirantes a las carreras.
- Rendimiento académico de los estudiantes que ingresan del nivel medio.
- Índices o promedios de las pruebas de admisión.
- Asignaturas básicas de las carreras.
- N° de estudiantes matriculados de 1^{er} ingreso por año académico.
- N° de estudiantes matriculados de 1^{er} ingreso por carrera.
- N° de estudiantes matriculados de 1^{er} ingreso por asignatura.
- N° de estudiantes promovidos, reprobados, desertores por asignaturas, por año de estudio y por semestre en cada cohorte.
- N° de estudiantes que cambien de carrera, ya sea por decisión.
- N° de estudiantes inactivos por carrera y semestre y detectarlos una vez ingresen nuevamente al sistema.
- N° de estudiantes que hayan completado el plan de estudio de su carrera en el tiempo requerido.

V. BIBLIOGRAFÍA

“Mejorar la Deserción y los Fracagos”, por José Quintero de León, La Prensa, 4 de febrero de 2001.

“Para Reducir los Fracagos y la Deserción Escolar, la Excelencia Académica”, por Deidamia Cuevas, La Estrella de Panamá, 4 de enero de 1995.

Arrocha, Marta de y Xiomara de Solís (1980). Estudio sobre la Adaptación Psíquica en una Muestra de Estudiantes de Psicología de la Universidad de Panamá y su Relación con el Rendimiento Académico. Universidad de Panamá.

Barría Alvarado Eva y Roxana Méndez de Obarrio (1982). Estudio sobre Causas de Deserción Estudiantil en la Universidad Tecnológica de Panamá. Escuela de Psicología. Universidad de Panamá.

Barría, Lisímaco y Luis Manuel Nelson (1986). Estudio sobre el Comportamiento Académico de los Estudiantes de la Carrera de Ingeniería Industrial. Universidad Tecnológica de Panamá.

- Bernal, Juan Bosco (2001). La Educación superior en Panamá. Situación, Problemas y Desafíos. CRP, Panamá.
- Bósquez, José Mercedes (2004). Estudio sobre la Deserción en la Facultad de Economía del Centro Regional Universitario de Veraguas. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, Universidad de Panamá.
- Ceballos, Malvina (1980). La Deserción Estudiantil en la Facultad de Administración Pública y Comercio; Revista de Investigaciones, N° 2. Imprenta Ancón
- Consejo de Rectores de Panamá (2001). Estudio Sobre la Oferta y la Demanda de Carreras Universitarias para el Desarrollo Nacional. CRP, Panamá.
- Contraloría General de la República. Dirección de Estadística y Censo. Índice de Desarrollo Humano e Índices Complementarios. Años 2000 -2002. Panamá.
- Contraloría General de la República. Dirección de Estadística y Censo. Estadística Panameña. Situación Cultural -Educación. Año 2002. Panamá.
- Dirección General de Admisión, Vicerrectoría Académica. (2005). Resumen de Investigaciones sobre Admisión. Universidad de Panamá.
- Escobar, Vielka de y Marina de Laguna (1986-1989). Seguimiento Académico y Flujo de una Cohorte Estudiantil de la Facultad de Enfermería. Universidad de Panamá.
- Escobar, Vielka y Omayra F. de Santana (2005). Diagnóstico de los Títulos de la Educación Superior en Panamá. IESALC/UNESCO.
- Gaceta Oficial. Órgano del Estado. Año CI. Panamá, República de Panamá. Lunes 18 de julio de 2005. N° 25,344. (Ley 24, de 14 de julio de 2005, Ley Orgánica de la Universidad de Panamá).
- González de Medina, Esther (1984). La Deserción Estudiantil en el Departamento de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Panamá.
- Instituto de Estudios Internacionales para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y Consejo de Rectores de Panamá (2003). Informe Nacional de Educación Superior de Panamá. IESALC, CRP, Panamá
- Monereo, Carles y Pozo Juan Ignacio. (2003). La Universidad ante la Nueva Cultura Educativa. Enseñar y Aprender para la Autonomía. Madrid. Editorial Síntesis.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1997). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2004). Informe Nacional de Desarrollo Humano Panamá. Resumen Ejecutivo. De la Invisibilidad al protagonismo: la Voz de la Juventud. Panamá.
- Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación superior -RIACES, (2004). Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Rodríguez, Alexis M. (2001). Estudio sobre la Oferta y Demanda de Carreras Universitarias para el Desarrollo Nacional. Consejo de Rectores de Panamá.
- Rovira, Domingo y Julio Solís (1974). Estudio de Algunas Causas de la Deserción de 52 Estudiantes Adultos en la Provincia de Chiriquí, durante el año 1973. Universidad de Panamá.
- Samaniego, Elisa y Estanislao E. Agraje (2002). Estudio sobre la Deserción Estudiantil y Estudio

de Cohorte de las Carreras Técnicas en el Centro Regional de la Chorrera. Universidad Tecnológica de Panamá.

Tinto, Vincent (1989). La Deserción en la Educación Superior: Síntesis de las Bases Teóricas de las Investigaciones Recientes. Programa integral para el Desarrollo de las Instituciones de Educación Superior. Proyecto 5.2 Eficiencia Terminal, Rezago y Deserción Estudiantil. La Trayectoria Escolar en la Educación Superior. Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior. México, ANUIES.

Tünnermann Bernheim, Carlos. (2001). Universidad y Sociedad. Balance Histórico y Perspectivas desde América Latina. Managua, Editorial Hispamer.

Valdés, Blanca (1958). El Problema de los Fracazos y las Deserciones en la Universidad de Panamá. Universidad de Panamá.

Yarzabal, Luis. (1999). Consenso para el Cambio en la Educación Superior. Caracas, Editorial Colección Respuesta Ediciones IESALC/UNESCO.



DESERCIÓN Y REPITENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA EN PARAGUAY

*

MÓNICA B. BASUALDO NAVARRO

I. ANTECEDENTES

I.1. ANTECEDENTES GENERALES SOBRE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PARAGUAY

La universidad en Paraguay se inicia en 1889 con la promulgación de la ley¹ que crea la Universidad Nacional de Asunción (pública) con las facultades de Derecho y Ciencias Sociales, Matemáticas, Medicina y ramas anexas². Fueron incorporándose luego, hasta 1960, cinco facultades más: la Facultad de Ciencias Económicas, la de Filosofía (que incluía las carreras de Filosofía, Historia, Matemáticas, Letras y Pedagogía), Arquitectura, Agronomía, Veterinaria y la Escuela de Bellas Artes.

En 1960 se crea la primera universidad privada (y la única hasta 1990): la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, dependiente de la Conferencia Episcopal Paraguaya, con las facultades de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, Filosofía y Ciencias de la Educación³.

En la década del 90 (un año después del golpe militar que inicia la apertura democrática) se inicia un auge de creación de universidades privadas. Elías y Serafini (2000) mencionan que entre los factores que incidieron en

*

Universidad Columbia del Paraguay.

¹ Aunque la promulgación de la ley fue el 24 de septiembre de 1889, un decreto de 31 de diciembre del mismo año determina la fecha oficial de inauguración el 1 de marzo de 1890 (Rivarola, 2003, La Educación Superior Universitaria en Paraguay).

² Rivarola, D. (2003). La Educación Superior Universitaria en Paraguay. Asunción, Ministerio de Educación y Cultura, UNESCO, CONEC. pp. 27 y 28.

³ Elías, R., Serafini, D. (2000). Caracterización del sector privado de la educación superior universitaria en Paraguay. Informe, septiembre de 2000 (CD). Asunción, Paraguay: Consejo Nacional de Educación y Cultura -CONEC.

este fenómeno, se encuentran, además de la apertura democrática, la demanda ciudadana a la educación universitaria, el crecimiento económico del país que requería mayores recursos humanos calificados, la respuesta a necesidades sociales, la escasez de plazas en las facultades de la Universidad Nacional, las altas cuotas de la única privada y la ausencia de carreras nuevas de disciplinas empresariales. Estas nuevas universidades se caracterizan por la baja selectividad, costos relativamente bajos o énfasis en disciplinas no cubiertas por las universidades tradicionales⁴.

Actualmente se encuentran habilitadas 23 universidades, cuatro públicas y 19 privadas⁵. Las sedes centrales de dichas universidades se encuentran ubicadas de la siguiente manera: entre las universidades públicas, una se encuentra en Asunción y tres en el interior del país (Ciudad del Este, Pilar e Itapúa). Entre las privadas, 16 están en Asunción (aunque la mayoría tiene filiales en el interior) y tres en las ciudades del interior. La mayoría de las universidades privadas ofrecen carreras económicas, comerciales y administrativas. En segundo lugar, están las áreas de Educación, Ciencias Jurídicas y Tecnológicas. A pesar de que Paraguay es eminentemente agrícola y ganadero, y de las

necesidades médicas, estas disciplinas tienen baja cobertura en el país⁶.

En relación al marco legal, las universidades privadas en Paraguay han sido creadas bajo dos leyes diferentes y, por consiguiente, exigencias distintas, según la ley que estaba vigente en el momento de su creación. La Ley N° 828 de universidades (de 1980, pero efectiva en 1991) determinó que el Poder Ejecutivo tenía la potestad de crearlas por decreto; esto implicaba que al ser aprobada la universidad quedaban aprobadas sus carreras existentes y futuras. Actualmente, la ley vigente es la N° 136 de 1993⁷, la cual caracteriza a las universidades como “*instituciones autónomas de estudios superiores, de investigación, de formación profesional y de servicios, creadas a propuesta del Estado o de entidades privadas o mixtas*”⁸. La autonomía a la que se refiere la citada Ley “*implica fundamentalmente la libertad para fijar sus objetivos y metas, sus planes y programas de estudios, de investigación y de servicios a la colectividad, crear unidades académicas o carreras, con la previa aprobación del Consejo de Universidades, elegir sus autoridades democráticamente y nombrar a sus profesores, administrar sus fondos y relacionarse con otras Instituciones similares*”⁹. Todos los títulos otorgados por las universidades deben ser registrados en el Ministerio de Educación y Cultura para luego ser habilitados profesionalmente. Esta Ley instituye el

⁴Elías, R., Serafini, D. (2000). Caracterización... *op. cit.*

⁵Consejo de Universidades (2004). Directorio.

⁶Elías, R., Serafini, D. (2000). Caracterización... *op. cit.*

⁷Actualmente, en el Congreso se ha instituido una Comisión Bicameral para elaborar una nueva Ley

de Educación Superior⁸ Artículo 1°. Ley N° 136. De Universidades. Asunción, Paraguay. 11 de marzo de 1993. ⁹ Artículo 5°. *Ibid.*

Consejo de Universidades¹⁰ como organismo que dictamina la autorización de fundación, funcionamiento y aprobación de carreras, actuales y futuras, junto con el Parlamento. También tiene la potestad de intervenir una universidad, con la aprobación de la Cámara de Senadores, si encuentra evidencia de que no está cumpliendo con sus fines.

Por otro lado, en el año 2003, se ha creado la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, según la Ley 2072/03, para responder a los compromisos asumidos dentro del Tratado MERCOSUR. Esta agencia tiene la finalidad de evaluar y acreditar la calidad académica de las instituciones de educación superior que se someten a escrutinio, y producir informes técnicos sobre los requerimientos académicos de las carreras y de las instituciones de educación superior¹¹. La ley aclara que la participación de las instituciones de educación superior es de carácter voluntario, excepto las carreras de Derecho, Medicina, Odontología, Ingeniería, Arquitectura e Ingeniería Agronómica y aquellas que otorguen títulos cuya práctica puedan significar daños a la integridad de las personas o su patrimonio. En la actualidad, al igual que los otros países del MERCOSUR, están abiertas las convocatorias (e iniciado el proceso, en algunos casos) para las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina.

1.2. ANTECEDENTES REFERENCIALES

Existen estudios nacionales sobre deserción y repitencia en los niveles primarios y secundarios, pero no se han encontrado sobre el tema en educación superior universitaria, a nivel nacional. Sin embargo, existen trabajos que analizan otros aspectos de educación superior en Paraguay y trabajos estadísticos institucionales, como el de la Universidad Nacional de Asunción.

En los informes realizados por el Ministerio de Educación y Cultura, en relación a la deserción en el nivel bachillerato¹², se mencionan porcentajes del 5,7% a nivel país, con un predominio de repitientes hombres de 6,4% sobre las mujeres con un 5%¹³. En el seguimiento de la cohorte 1997-2000,

¹⁰ El Consejo de Universidades está conformado por el rector de la Universidad Nacional de Asunción, el rector de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, un rector en representación de las demás universidades públicas y uno en representación de las otras universidades privadas (art. 13. Ley N°136). ¹¹ Ley N° 2.072. De Creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Educación Superior. Asunción, Paraguay. 9 de enero de 2003.

¹² El sistema educativo paraguayo está dividido en tres niveles: 1. *Educación Básica*, que incluye la Educación Inicial y la Educación Escolar Básica (EEB), esta última con una duración de nueve años, dividida en tres ciclos de tres años cada uno (1^{er} al 9^o grado). 2. *Educación Media*: que corresponde a la Educación Secundaria y tiene una duración de 3 años, y 3. *Educación Superior*, que incluye a la educación universitaria y no universitaria.

¹³ Ministerio de Educación y Cultura (2002). Educación en cifras 2002. Disponible en: <http://www.mec.gov.py/dependencias/depei/web%202004/cd2004/public04/revfinal2002.pdf>

en relación a la retención escolar de la educación media, muestra que cada 100 alumnos/as inscritos en el año 1997 en el primer curso, 55 de ellos llegan al 6^o curso en el año 2002, esto es, una deserción del 45% teniendo en cuenta los últimos 6 cursos. Sin embargo, si se toma en cuenta los ciclos de educación escolar básica y de educación media, de cada 100 alumnos que ingresan en 1991 en 1^{er} grado, 21 egresan en el 2002¹⁴. Es decir, una deserción del 79%.

En los informes nacionales sobre la situación de las universidades aparecen algunas menciones a la matriculación o titulación en las universidades. La mayoría de los estudios encontrados mencionan la dificultad para acceder a los datos y las limitaciones que esto acarrea a la hora de generalizar los resultados. En relación a la matriculación universitaria, el estudio de Rivarola (2003) destaca la tendencia de crecimiento de alumnos de educación superior en las últimas tres décadas, concentrándose la mayoría en las universidades nacionales hasta 1993. En 1994 comienza a revertirse este fenómeno y, en las universidades privadas, se constata un incremento significativo desde 1998 y el ingreso en el sector privado sobrepasa al público. El mismo informe menciona que para el 2000, la cantidad de estudiantes matriculados en la educación superior fue de 59.836; 27.374 de universidades públicas y 32.462 a universidades privadas, donde se destaca un ligero predominio de la matriculación femenina (en las universidades privadas), fenómeno corroborado en la investigación de Carmagnola (2004) y de Elías y Serafini (2000); este último, también menciona las carreras económicas, comerciales y administrativas como las de mayor matriculación en las universidades privadas. Para el año 2002, el Censo Nacional menciona una matriculación de 42.545 estudiantes en las universidades Nacional y Católica, teniendo en cuenta las respectivas facultades y filiales en el interior del país. Aunque en los últimos años la matrícula en la educación superior (universitaria y no universitaria) ha mostrado un crecimiento constante, comparando estas cifras con la población en edad de estudiar, la cobertura alcanza solo el 5% en las universidades privadas y el 3,6% en las públicas¹⁵.

En las universidades públicas, la mayor concentración de estudiantes se encuentra en las facultades de Ciencias Económicas y de Derecho¹⁶, atribuyéndose este hecho al bajo costo de las carreras, el horario nocturno y las posibilidades de inserción laboral. Se destacan los años 90 como un periodo de disminución en el número de egresados, relacionando este hecho con el

¹⁴ Ministerio de Educación y Cultura (2002). Estadística educativa 2002. Disponible en: <http://www.mec.gov.py/dependencias/depei/web%202004/cd2004/public04/estdest02.pdf> ¹⁵ Martín, J. Financiamiento de la Educación en Paraguay (2004). IESALC-UNESCO. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Financiamiento/Informe%20Financiamiento%20Paraguay.pdf> ¹⁶ Galeano, L. (2001). Caracterización de la Universidad Nacional de Asunción. Informe 2001 (CD). Asunción, Paraguay: Consejo Nacional de Educación y Cultura -CONEC

deterioro económico del país¹⁷. En la Universidad Nacional, se señala el año 1998 como el de mayor número de egresados y el 95 como el de menor número de egresos¹⁸.

Por otro lado, la Universidad Nacional de Asunción viene realizando, desde hace varios años, una encuesta con el objetivo de caracterizar (en los aspectos socioeconómicos, académicos, laborales y expectativas) a los egresados de las distintas carreras. El informe 2002¹⁹ destaca una predominancia de mujeres (57%); en relación a la edad, el 40% de los egresados tienen entre 24 y 26 años, y el 68% son solteros. El 69% de los encuestados menciona que trabaja a la par que estudia, aunque este porcentaje disminuye en el caso de las carreras que implican una dedicación a tiempo completo (como Medicina e Ingeniería) en donde entre el 60% al 90% mencionan que dependen de la ayuda familiar para cubrir los gastos durante la carrera. En relación a los aspectos académicos, el 44% opina que la vocación es el aspecto más importante para elegir una carrera y generalmente permanecen más tiempo de lo previsto para egresar. En ese sentido, la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, de la misma universidad, en su informe 2004²⁰, menciona que el promedio para concluir la carrera (de cuatro años de duración) es de 6,7 años, es decir, la duración promedio es más del 50% de la duración prevista. En este sentido, es importante resaltar que el estatuto de la Universidad Nacional de Asunción (2000)²¹ establece que el estudiante podrá permanecer matriculado hasta el doble del tiempo de la duración normal de su carrera.

En relación a las causas de deserción, la mayoría de los estudios coinciden en señalar el fenómeno como multicausal. Por ejemplo, el estudio mexicano de la ANUIES (2001)²² menciona como probables causas de deserción distintos factores combinados, entre ellos:

- .- factores curriculares y académicos, como la metodología de los docentes, las estrategias de evaluación, los bajos promedios en el bachillerato, etc.;
- .- factores institucionales o normativos, como los requisitos de ingreso, las condiciones de su estancia y requisitos de egreso y titulación.

¹⁷ Elías, R., Serafini, D. (2000). Caracterización..., *op. cit.*

¹⁸ Galeano, L. (2001). Caracterización de la Universidad Nacional..., *op. cit.*

¹⁹ Universidad Nacional de Asunción (2002). Caracterización de Egresados de la UNA. Asunción, Paraguay. ²⁰ Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (2004). Seguimiento de egresados. Asunción, Paraguay.

²¹ Art.73: "Los Consejos Directivos de las unidades académicas establecerán las condiciones de admisión, permanencia y egreso de los estudiantes en las mismas. El estudiante no podrá permanecer matriculado en su Unidad Académica un tiempo mayor al doble de la duración de su carrera. Cumplido este plazo la matrícula se cancelará automática y definitivamente. El Consejo Directivo de cada Unidad Académica podrá conceder un tiempo mayor a los estudiantes afectados por impedimentos, debidamente justificados y comprobados, en Resolución dictada para cada caso".

²² ANUIES. Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. (2001). Disponible en: <http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib64/0.htm>

- factores socioeconómicos y culturales, como el estado civil del estudiante, el empleo simultáneo con la carrera, la edad, ocupación y grado de escolaridad de los padres.

Sin olvidar las características personales del estudiante, los promedios obtenidos en la educación escolar anterior, la deficiente orientación vocacional, las aptitudes y habilidades para atender las exigencias académicas universitarias, entre otras.

En Paraguay, en relación a las causas de abandono de sus estudios, entre los jóvenes de 15 a 29 años, el Informe de Juventud en Cifras (2003) consigna que el 58% mencionan motivos económicos, el 13% porque no quiere estudiar, el 9% por motivos familiares, el 7% por ausencia de instituciones de enseñanza en su entorno, el 12% restante alude motivos varios (no especificados).

II. RESULTADOS

2.1. DIMENSIONAMIENTO DE LA REPITENCIA Y LA DESERCIÓN

2.1.1. Estimación global de la deserción a nivel nacional

a) Cobertura y nivel de educación terciaria de la población

Paraguay, según el último Censo de 2002, tiene una población de 5.183.080 de habitantes, en donde el 50,7% son hombres y el 49,3% mujeres, con una densidad poblacional de 12,7 habitantes por km². La población joven, de 15 a 29 años, es de 1.409.118, lo que constituye el 27,2% de la población total. Si se amplía la franja de edad (15 a 64 años) esta representa el 58% de la población total²³.

La población de 25 y más años de edad es de 2.198.537, constituyendo un 42% del total país; de esta población el 88,32% no posee estudios terciarios, el 2,37% tiene estudios universitarios incompletos y solo el 5,26% de la población posee estudios universitarios completos con un ligero predominio de los hombres sobre las mujeres (cuadro 1).

²³ Dirección General de Estadística, Encuestas y Censo. Paraguay. Resultados Finales Censo Nacional de Población y Viviendas (2002).

* Se incluye a la población sin ninguna formación (analfabetos).

CUADRO 1. POBLACIÓN DE 25 AÑOS O MÁS, SEGÚN NIVEL DE INSTRUCCIÓN TERCIARIA POR SEXO

Sexo	Población total con 25 o más años	% sin estudios terciarios	% con estudios universitarios incompletos (menos de 16 años de escolaridad)	% con estudios universitarios completos (17 o más años de escolaridad)
Hombres	1.095.626	88,84	2,60	5,27
Mujeres	1.102.911	87,80	2,14	5,24
Total	2.198.537	8,32	2,37	5,26

Fuente: Elaboración propia según los datos del Censo Nacional de Población y Viviendas 2002, de la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censo.

Estimación de la deserción global por áreas del conocimiento y sexo

Para realizar la estimación de la deserción global se han analizado los datos de las universidades públicas y privadas de manera independiente; por un lado, porque la matrícula universitaria se divide entre las univer

sidades públicas (45,7%) y las privadas (54,3%) por otro, debido a las características de ambas instituciones, dispares en muchos aspectos, que podrían incidir en la titulación y rezago escolar. Algunas de estas características consideradas son: a) costo: a diferencia de las universidades privadas, en las universidades públicas el costo mensual abonado por el alumno es mínimo. b) normativas: en las universidades públicas el alumno debe aprobar un examen de ingreso (admisión) debido a la limitación de plazas del sistema; sin embargo, en la mayoría de las universidades privadas los alumnos se inscriben en la carrera elegida sin presentar pruebas de admisión.

Al realizar el análisis de la eficiencia de titulación por sexo (cuadro 2), en las universidades públicas, se evidencia, por una parte, una variación importante en el año 2002 (quizás por cambios curriculares). Por otra, se nota mayor eficiencia de titulación de las mujeres en todo el periodo estudiado, al igual que en las universidades privadas (cuadro 3).

²⁴Rivarola (2003). La educación..., *op. cit.*, págs. 101-102.
CUADRO 2. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERIODO 1999-2003, POR SEXO UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Sexo	Año	Año	Año	Año	Año	Promedio
	1999	2000	2001	2002	2003	del periodo
Hombre	0,48	0,56	0,66	0,45	0,54	0,56
Mujer	0,63	0,62	0,98	0,68	0,73	0,82
Total (Promedio)	0,56	0,59	0,82	0,56	0,63	0,63

Fuente: Elaboración propia según los datos estadísticos de las universidades públicas. (-): Datos no disponibles.

CUADRO 3. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERIODO 1999-2003, POR SEXO UNIVERSIDADES PRIVADA

Sexo	Año	Año	Año	Año	Año	Promedio
	1999	2000	2001	2002	2003	del periodo
Hombre	0,04	0,07	0,11	0,10	0,11	0,09
Mujer	0,14	0,24	0,22	0,19	0,29	0,21
Total	0,09	0,16	0,16	0,14	0,20	0,15

Fuente: Elaboración propia según los datos estadísticos de las universidades privadas

Analizando los datos de eficiencia de universidades públicas y privadas, es de 0,50. La diferencia de esta eficiencia con los datos por área del conocimiento, 0,56, se debe a que los datos desagregados por sexo no siempre estaban disponibles. Se mantiene el predominio de titulación de las mujeres.

CUADRO 4. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERIODO 1999-2003, POR SEXO UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS

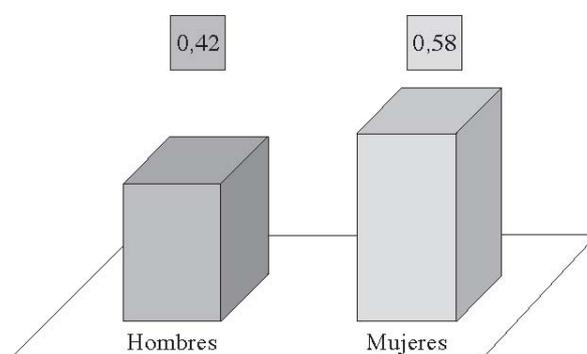
Sexo	Año	Año	Año	Año	Año	Promedio	1999	2000	2001	2002	2003	del periodo
Hombre	-	0,38	0,43	0,50	0,38	0,42						
Mujer	-	0,56	0,52	0,70	0,57	0,58						
Total (Promedio)	-	0,47	0,48	0,60	0,48	0,50						

Fuente: Elaboración propia según los datos estadísticos de las universidades públicas y privadas.

(-): Datos no disponibles.

*La eficiencia de titulación se calculó según los datos totales de titulados y matriculados de las universidades públicas y privadas ($E = T/N(t-d)$).

GRÁFICO 1. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PROMEDIO PARA EL PERIODO 1999-2003, POR SEXO



Fuente: Cuadro 4.

El cuadro 5 presenta la eficiencia de titulación en el periodo 2000 a 2003. No fue posible calcular el año 1999 en las universidades públicas, debido a que no se tuvo acceso a los datos del año correspondiente al inicio de la carrera (1995). La duración de las carreras se estimó en cinco años para todas, debido a que los datos disponibles estaban organizados por facultades, las cuales incluyen carreras con duraciones que oscilan entre cuatro y seis años.

El promedio general de la eficiencia de titulación del periodo, en las universidades públicas, es de 0,63, aunque existen diferencias entre las áreas del conocimiento. Las de mayor eficiencia de titulación son las de Derecho (1,03), Arte y Arquitectura (0,83) y Salud (0,79). Las áreas de Ciencias Básicas (0,33) y Agropecuaria (0,43) son la de menor eficiencia de titulación, mientras que las demás áreas del conocimiento tienen una eficiencia aproximada de 0,5.

CUADRO 5. EFICIENCIA DE TITULACIÓN DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS, PARA EL PERIODO 1999-2003, SEGÚN ÁREA DEL CONOCIMIENTO

Área del conocimiento	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio del periodo
Administración y						
Comercio	–	0,33	0,61	0,70	0,62	0,57
Agropecuaria	–	0,67	0,39	0,32	0,34	0,43
Arte y	–	0,71	0,63	1,06	0,91	0,83
Arquitectura						
Ciencias	–	0,33	0,40	0,26	0,31	0,33
Básicas						
Ciencias Sociales, Educación						
y Humanidades	–	0,56	0,47	0,70	0,45	0,54

Derecho – 1,23 0,91 1,35 0,62 1,03 Salud – 0,71 0,83 0,70 0,94 0,79 Tecnología e Ingeniería – 0,46 0,60 0,65 0,39 0,53 Total (Promedio) – 0,63 0,61 0,72 0,57 0,63

Fuente: Elaboración propia según los datos estadísticos de las universidades públicas. (–): Datos no disponibles.

El cuadro 6 expone una eficiencia de titulación de 0,22 como promedio general del periodo 1999-2003, estimación menor que las universidades públicas. El área de Salud es la de mayor eficiencia (0,46) y Tecnología e Ingeniería es la de menor eficiencia de titulación (0,06).

CUADRO 6. EFICIENCIA DE TITULACIÓN DE UNIVERSIDADES PRIVADAS, PARA EL PERIODO 1999-2003, SEGÚN ÁREA DEL CONOCIMIENTO

Área del conocimiento	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio del periodo
Administración y						
Comercio	0,08	0,14	0,15	0,11	0,10	0,12
Agropecuaria	–	–	–	–	–	–
Arte y	–	–	–	–	–	–
Arquitectura						
Ciencias	–	–	–	–	–	–
Básicas						
Ciencias Sociales, Educación						
y Humanidades	–	–	0,37	0,12	0,16	0,22
Derecho	–	–	–	–	–	–
Salud	0,52	0,66	0,60	0,29	0,24	0,46
Tecnología e						
Ingeniería	0,03	0,06	0,02	0,06	0,13	0,06

Total (Promedio)	0,21	0,29	0,28	0,15	0,16	0,22
------------------	------	------	------	------	------	------

Fuente: Elaboración propia según los datos estadísticos de las universidades privadas. (-): Datos no disponibles.

Al realizar el análisis de eficiencia de titulación de universidades públicas y privadas, el cuadro 7 muestra una eficiencia de titulación de 0,56 en el periodo 2000-2003, donde las áreas de Arte y Arquitectura (0,95), Derecho (0,93) y Salud (0,69) son las de mayor eficiencia y las áreas de Ciencias Básicas (0,32), Tecnología e Ingeniería (0,32) y Administración y Comercio (0,35) las de menor eficiencia de titulación.

CUADRO 7. EFICIENCIA DE TITULACIÓN DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS PARA EL PERIODO 1999-2003,

(*)
SEGÚN ÁREA DEL CONOCIMIENTO

Área del conocimiento	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio del periodo
Administración y Comercio	-	0,27	0,40	0,44	0,40	0,35
Agropecuaria	-	0,67	0,39	0,32	0,34	0,43
Arte y Arquitectura	-	0,71	0,63	1,06	0,91	0,95
Ciencias Básicas	-	0,33	0,40	0,26	0,31	0,32
Ciencias Sociales, Educación y Humanidades	-	0,56	0,46	0,53	0,34	0,48
Derecho	-	1,23	0,91	1,35	0,62	0,93
Salud	-	0,70	0,79	0,58	0,75	0,69
Tecnología e Ingeniería	-	0,29	0,28	0,39	0,32	0,32
Total (Promedio)	-	0,60	0,53	0,62	0,50	0,56

Fuente: Elaboración propia según los datos estadísticos de las universidades públicas y privadas Datos no disponibles. (-): La eficiencia de titulación se calculó según los datos totales de titulados y matriculados de las universidades públicas y privadas ($E_t = T/N_{(t-d)}$).

GRÁFICO 1. EFICIENCIA DE TITULACIÓN, UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS PARA EL PERIODO 1999-2003

2,8 2,7 2,6 2,5 2,4 2,3 2,2 2,1 0 1999 2000 2001 2002 2003



--	--	--	--	--	--

—▲— Universidades públicas

—■— Promedio

—●— Universidades privadas

De todo lo anterior, se evidencia una mayor tasa de deserción (complemento de la eficiencia de titulación) en las universidades privadas y variaciones en los diferentes años. Teniendo en cuenta el área de conocimiento, el área de Tecnología e Ingeniería (privadas) y Ciencias Básicas (públicas) son las de mayor deserción. En ambos sistemas (públicos y privados) los hombres tienden a desertar más que las mujeres, sin olvidar que esto presenta un cálculo aproximado e impreciso, ya que los datos no permiten discriminar a los alumnos rezagados o aquellos que cambian de carrera.

2.1.2. Análisis de la deserción en carreras específicas: Derecho, Ingeniería y Medicina

a) Estimación basada en estadísticas nacionales

Se han considerado tres carreras: Derecho, Ingeniería Civil y Medicina, para intentar obtener una representación de las diferentes áreas del conocimiento. Por un lado, porque son carreras de relevancia significativa y alta demanda y, por otro, porque usualmente las carreras de Ingeniería tienen alta deserción, la de Medicina es menor y Derecho presenta una situación intermedia. Los datos son solo de una universidad pública, porque no se pudo acceder a datos de universidades privadas. El cuadro 8 muestra una mayor eficiencia de titulación en la carrera de Medicina (1,00), seguida de las carreras de Ingeniería Civil (0,55) y Derecho (0,49).

CUADRO 8. TASA DE TITULACIÓN DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARA EL PERIODO 1999-2003, SEGÚN CARRERAS ESPECÍFICAS

Carrera	Año	Año	Año	Año	Año	Promedio	1999	2000	2001	2002	2003	del periodo				
Derecho	0,55	0,50	0,74	0,49	Ingeniería Civil	0,59	0,23	0,82	0,57	0,55	Medicina	0,87	0,97	1,01	1,15	1,00

Fuente: Elaboración propia según los datos estadísticos de las universidades públicas. (-): Datos no disponibles.

b) Estimación basada en seguimiento de cohorte

La manera de obtener datos confiables y precisos sobre deserción y repitencia es a través del seguimiento de cohortes de ingreso hasta que el estudiante con mayor rezago se titula. En este caso se presenta el seguimiento de la cohorte de ingreso de 1995 de la carrera de Medicina de una universidad pública, hasta el año 2004. Esta limitación se debe a que las otras universidades consultadas (públicas y privadas) no proporcionaron los datos solicitados. En el cuadro 9 se observa que el 66,96% se titula en el tiempo normal de duración de la carrera, el 9,57% se titula un año después, el 1,74% dos años después y el 3,48% tres años después. Para el año 2004, el 8,7% de los estudiantes que ingresaron en 1995, todavía continúan estudiando, y el 9,57% se considera que ha desertado, en donde las mujeres (11,32%) superan a los hombres (8,06%). El 66,96% de los

estudiantes se titulan en el tiempo normal de duración de la carrera y luego de tres años se ha titulado el 90% de los estudiantes.

CUADRO 9. TASA DE DESERCIÓN, DE LA CARRERA DE MEDICINA, DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA, SEGÚN SEXO

Sexo	A	B	C	D	E	F	G	Total
	Número de	% titula-	% titula-	% titula-	% titula-	% estu-	% deser-	estudian-
	dos en	dos en	dos en	dos en				
	diante	tos de	la el	año el	año el	año 2002	el año	que aún
	perma	nes	cohort	2000	2001	2003	de ingre	so necen
							en 1994	la carrera
							en el año	2004
Hombres	62	62,90	12,90	1,61	1,61	12,90	8,06	100
Mujeres	53	71,70	5,66	1,89	5,66	3,77	11,32	100
Total	115	66,96	9,57	1,74	3,48	8,70	9,57	100

Fuente: Elaboración propia según los datos estadísticos de las universidades públicas.

El cuadro 10 exhibe la deserción ajustada de 14,52% para hombres y 13,21% para las mujeres, este porcentaje se obtiene al asumir que la mitad de los estudiantes que aún permanecen estudiando finalmente terminan su carrera. A partir de este dato se calcula la eficiencia de titulación real que es de 0,86. La tasa de deserción ajustada es de 0,14, donde la diferencia entre hombres y mujeres es mínima.

CUADRO 10. TASA DE DESERCIÓN ESPECÍFICA (AJUSTADA), EFICIENCIA DE TITULACIÓN REAL Y TASA DE DESERCIÓN AJUSTADA, DE LA CARRERA DE MEDICINA, DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA, SEGÚN SEXO

Sexo	G	F	DA	Er	TD	% desertores	% estudian-	Deserción	Eficiencia de	Tasa de deser
	tes que	aún	específica	% titulación	real	ción	ajustada	permanecen	en	Desertores
	(1-	DA/100)	(1-Er)	la	carrera	en	el	(G+0.5	F)	año
										2004
Hombres	8,06	12,90	Mujeres	11,32	3,77	Total	9,57	8,70	14,52	
	0,85	0,15		13,21	0,87		0,13	13,91	0,86	0,14

Fuente: Elaboración propia según los datos estadísticos de las universidades públicas.

Cuando se compara la eficiencia de titulación estimada, 1,00 (cuadro 8) con la eficiencia de titulación real, 0,86, en la cohorte de 1995, se nota una diferencia de 0,24, sin embargo, sigue teniendo una eficiencia alta de titulación.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LOS FACTORES RELEVANTES E IMPLICANCIAS DE LA DESERCIÓN

2.2.1. Factores relevantes

Si se considera la deserción como un proceso individual, con implicancias socioculturales, el acercamiento cualitativo provee de información valiosa para analizar las causas e implicancias de este fenómeno para los actores involucrados. Por ello, se han realizado entrevistas a desertores y autoridades universitarias, especialistas e investigadores del tema.

a) Factores de la deserción según los desertores

Las entrevistas fueron realizadas telefónicamente a desertores (cinco mujeres y dos hombres) de las carreras de Ingeniería Civil, Medicina y Derecho de universidades privadas y públicas, de los últimos años, ya que no fue posible acceder específicamente a desertores del año 1995.

En el caso de las mujeres, la mayoría de las entrevistadas menciona como principal causa, de abandono de los estudios, el factor familiar: renuncian a la universidad al casarse o tener hijos. Dos de las entrevistadas abandonan la carrera en 3^{er} año (a mitad de la carrera). Una de ellas, desertora de Ingeniería Civil, mencionó que en 3^{er} año se da cuenta de las dificultades para una mujer de conseguir empleo en el país en esta área y decide cambiar de carrera. Es importante resaltar que en Paraguay la matriculación en la carrera de Ingeniería tiene una supremacía masculina por encima del 80%²⁵.

Otro motivo mencionado es el factor económico, frecuentemente asociado al anterior, ya que el estudiante (sea hombre o mujer) al casarse o tener familia debe abandonar los estudios: a veces, porque no puede solventar los gastos familiares y la universidad y, otras veces, porque debe ampliar su horario de trabajo y ya no tiene tiempo para la universidad. En otros casos, si la carrera es de tiempo completo, deben abandonar los estudios si no tiene quien solvante los gastos universitarios. Si son estudiantes-trabajadores, al quedarse sin empleo también deben abandonar los estudios, sobre todo si están matriculados en universidades privadas.

Otros factores asociados son los motivos académicos: metodología de los docentes poco apropiada, altas exigencias en los exámenes o difícil

²⁵ Carmagnola de Aquino, H. Feminización de la matrícula..., *op. cit.*

tades específicas en algunas materias. En un caso se mencionan motivos vocacionales.

b) Factores de la deserción según autoridades académicas

También se han realizado entrevistas a especialistas en el tema: autoridades de organismos nacionales, representantes de universidades públicas y privadas e investigadores. El eje de análisis se centró en un diagnóstico de causas y consecuencias del problema –factores que inciden y las implicancias personales, institucionales, socioeconómicas– y propuestas para evitar la deserción y repitencia.

Los especialistas entrevistados coincidieron ampliamente en que son dos las principales razones inmediatas de la deserción: el factor económico y las condiciones académicas que han caracterizado al ámbito universitario. En relación a lo económico señalaron que el financiamiento de los costos que implica una carrera universitaria está por encima de lo que un joven promedio, si no trabaja y en muchos casos incluso si lo hace, puede sostener. En esta línea indicaron que además de los costos de colegiatura se incluye la compra de libros, el acceso a la tecnología que corresponde a las distintas áreas, entre otros.

En relación a lo académico se evidenció coincidencia en varios aspectos, entre ellos:

□.- Factores vinculados a los estudiantes: la calidad de la formación previa del estudiante, indicándose que a mejor preparación previa menor riesgo de “fracasar” académicamente. En particular, se enfatizó en la importancia de contar con habilidades

para el estudio y orientación vocacional eficiente.

□.- Factores vinculados a las universidades: la rigidez del currículo universitario, escasa flexibilidad para movilidad intercarreras, escasas opciones técnicas intermedias en las distintas áreas del conocimiento, las deficiencias en los sistemas de admisión (en los casos en que existen exámenes de ingreso), la escasa actualización del plantel docente y en particular las deficiencias en la competencia docente para lograr construir aprendizaje efectivo alrededor de las disciplinas. Otras razones señaladas han sido, a nivel de las expectativas sociales, la escasa capacidad de respuesta de las universidades a las expectativas concretas de empleo que los jóvenes asocian con la carrera universitaria y la escasa valoración social con respecto a los estudios universitarios, por un lado, porque en el medio laboral no siempre se reconoce el mérito como el factor decisivo de selección y, por otro, lo que se estudia no necesariamente coincide con las habilidades necesarias exigidas de la demanda laboral.

En relación a su percepción sobre la magnitud del fenómeno en Paraguay, todos los entrevistados coincidieron en la ausencia de estudios rigurosos que permitan presentar datos consolidados; un aspecto destacado al respecto es que, en particular, en las universidades de gestión privada la información de este tipo no se divulga, lo que dificulta el sinceramiento de las cifras.

2.2.2. Implicancias de la repitencia y deserción

Consultados sobre las implicancias de la deserción y repitencia, los desertores entrevistados mencionaron:

A nivel personal se traduce en insatisfacción y frustración por no haber terminado la carrera. Por otro lado, mencionan dificultades para conseguir trabajo y, si lo consiguen, no es bien remunerado al no tener una formación universitaria completa. En un caso (como los motivos de deserción fueron vocacionales) menciona que al principio se sintió fracasada pero ahora está satisfecha con su elección actual, ya que está finalizando otra carrera.

Por otra parte las autoridades académicas señalaron:

□.- Implicancias psicológicas: proyecto de vida frustrado, implicancias negativas en la autoestima y una disminución de la capacidad de participación ciudadana plena, considerando que en gran medida la participación en las decisiones políticas requiere de una adecuada formación y desarrollo del espíritu crítico.

□.- Implicancias socioeconómicas: problemas financieros, incumplimiento de la función social de las universidades, el gasto educativo que se pierde: por un lado, es un gasto sin retorno y, por otro, de recursos humanos calificados, situación que tiene directa incidencia sobre el potencial de desarrollo del país.

2.3. ESTIMACIÓN DE LOS COSTOS DE LA DESERCIÓN

La Ley General de Educación²⁶ establece que la asignación presupuestaria para la educación no podrá ser menor que el 20% de los recursos asignados en el Presupuesto General de Gastos de la Nación. Sin embargo, considerando el periodo 1990 a 2002, solo en una ocasión (1997) se cumple con lo establecido en dicha ley²⁷. De este presupuesto, se deriva el destinado a entidades de educación superior (universitarias y no universitarias).

El presupuesto destinado a entidades universitarias, comprende a la Universidad Nacional de Asunción, Universidad Nacional del Pilar, Universidad Nacional del Este y la Universidad Nacional de Itapúa. En 1993,

²⁶ Art. 145 de Ley General de Educación ²⁷ Martin, J. Financiamiento de la Educación..., *op. cit.*

1994 y 1996 se incorporan las tres últimas, aunque el presupuesto destinado a las universidades públicas, en 1993 se mantiene casi idéntico al año anterior; en 1994 se incrementa en un porcentaje mínimo (20%) y en 1996 aumenta solo en un 26%. Sumado a esto, el presupuesto, a partir de 1999, ha descendido sostenidamente, hasta colocarse en los niveles de 1992 y 1993. Sin embargo, la matrícula, en 10 años, se ha incrementado a casi el doble²⁸. Esto ha significado una reasignación de los fondos, priorizando algunas áreas y postergando otras: en los años 2003 y 2004 el porcentaje asignado a la investigación en la Universidad Nacional de Asunción fue de cero por ciento²⁹.

Para realizar los cálculos estimados de costo anual de deserción en las universidades públicas, se toma como parámetro el 75% del presupuesto asignado y la matrícula total existente³⁰. Se utiliza el presupuesto destinado solo a la Universidad Nacional de Asunción, debido a la limitación de los datos de las otras universidades públicas. En el año 2003, el Presupuesto General de la Nación destinó guaraníes (Gs.) 244.097.519.944, lo que correspondería en dólares americanos (US\$)³¹ a 40.682.920, a la Universidad Nacional de Asunción (incluyendo gastos corrientes y de capital).

Para las universidades privadas se calcula un promedio, de lo que los alumnos cancelan anualmente (en concepto de matrícula, cuotas, exámenes) en las universidades que han facilitado los datos.

Así, el cuadro 11 muestra el arancel promedio anual por alumno: en la universidad pública es de US\$ 1.036, mientras que lo estimado en las privadas es de US\$ 735. Esta diferencia en el costo es atribuida en el estudio de Martín (2004) a dos motivos: por un lado, una mayor eficiencia de la gestión de las universidades privadas, y por otro, que en general no invierten en carreras que requieran fuertes asignaciones de fondos, así que sus costos operativos son menores.

Teniendo en cuenta la tasa de deserción para el 2003, el costo se estima en US\$ 1.228.514 en la universidad pública considerada, y US\$ 878.038 en las universidades privadas. Estas cifras exponen la falta de efectividad del sistema, aunque para un análisis más cercano a la realidad se debería contar con los datos de alumnos que reingresan al sistema, cambian de carrera, o se titulan años después (rezagados).

²⁸ Martín, J. Financiamiento de la Educación..., *op. cit.*

²⁹ Universidad Nacional de Asunción. Informe datos históricos periodo 2000-2004. Participación del

presupuesto de gastos según clasificación económica. Asunción, Paraguay. ³⁰ Aunque la educación universitaria en el sistema público no es gratuita, su costo es muy inferior al sistema privado (hay carreras donde el alumno abona mensualmente US\$ 6) porque la mayor parte

de los fondos provienen del Tesoro. Aunque en los últimos años se han incrementado los recursos de las propias instituciones que, en general, incluyen: derecho de ingreso, matrícula y aranceles varios (exámenes, prácticas, certificados, prestación de servicios, etc.). ³¹ Haciendo el cálculo de Gs. 6.000 por dólar americano.

CUADRO 11. ESTIMACIÓN DEL COSTO DIRECTO ANUAL DE LA DESERCIÓN

Tipo de institución	Tasa de deserción (1-E)(2003)	Arancel promedio (2003)	Matrícula nueva (1998)	Gasto por abandono (US\$)
---------------------	-------------------------------	-------------------------	------------------------	---------------------------

Universidad estatal	0,35	1.036	3.389	1.228.514
Universidades privadas	0,67	735	1.783	878.038
Promedio	0,51	885	2.586	1.053.276

Fuente: Elaboración propia según los datos estadísticos de las universidades públicas.

III. PROPUESTAS DE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS

En relación a propuestas para disminuir la deserción, a nivel institucional hay coincidencia en que la universidad requiere de una reforma estructural en cuanto a la pertinencia de la oferta educativa y a la función social que debe cumplir; fueron destacadas algunas experiencias en cuanto a iniciativas desarrolladas para minimizar la deserción:

- En lo financiero:

- .- programas de asistencia financiera, con fondos provenientes de egresados, colaborando con la universidad para apoyar a los estudiantes menos favorecidos financieramente;
- .- programas de becas, y
- .- programas de apoyo laboral: bolsas de empleo, pasantías laborales en las universidades.

- En lo académico:

- .- programas de tutoría que favorezcan el trabajo multidisciplinario, en el marco de las iniciativas que generen incentivos para ayudar al estudiante a terminar su carrera;
- .- programas de formación en competencias para la vida universitaria, tanto al ingresar como durante la carrera; y sistemas de admisión que compensen deficiencias de niveles educativos anteriores;
- .- flexibilización curricular que permita cursar las materias básicas y las opciones en función al proyecto de vida del estudiante, si bien se advirtió que esto requeriría una profunda revisión de la gestión de la universidad, tanto académica como administrativa;
 - programas que incentiven la modalidad de trabajos por proyectos, vinculando al estudiante con diversos aspectos de la realidad socioeconómica y cultural en la cual vive y donde servirá como profesional cuando se gradúe.
 Podría inferirse de esta propuesta la necesidad de aumentar la pertinencia de lo que se enseña con relación a las necesidades inmediatas de la comunidad, y
- .- mejoramiento de la calidad institucional, en sentido integral.

En general estos programas se realizan de manera aislada y con una escasa sistematicidad en el registro de datos que permitan realizar un análisis posterior del impacto de los mismos.

Algunas propuestas para tratar de paliar esta situación ya han sido mencionadas en el documento por expertos que han sido entrevistados. Estas podrían clasificarse en:

- *Estrategias previas al ingreso:* por un lado, fortalecer las instituciones de educación media, para que la formación sirva de enlace en la formación universitaria (la opinión generalizada es que los estudiantes egresan de la educación media sin la preparación mínima para ingresar a la universidad). Por otro lado, implementar (o ampliar) programas eficientes de orientación vocacional y revisar, con el fin de optimizar, los mecanismos de ingreso (admisión) a las universidades.

- *Estrategias durante la carrera:*

□.- Referentes a los alumnos: programas de tutorías, programas de formación en competencias para la vida universitaria, cursos complementarios, becas y apoyos económicos. Este último punto merece atención especial, ya que la mayoría de los estudiantes en Paraguay debe trabajar para poder estudiar, pero muchas veces los costos que implica una carrera universitaria están por encima de lo que un joven promedio puede sostener, aun si trabaja. Por otro lado, la Ley General de Educación, en el artículo 145, consigna la obligación del Estado de estimular y apoyar a la educación creando líneas de crédito, donaciones y becas; a pesar de esto, y de que existen algunos programas de apoyo económico³², estos se constituyen en experiencias aisladas y poco sistematizadas. Las universidades privadas, por su parte, ofrecen algunos programas de apoyo económico o becas a sus estudiantes con fondos provenientes de las propias universidades.

□.- Institucionales: mayor flexibilidad curricular, títulos intermedios, programas *que vinculen* al estudiante con diversos aspectos de la realidad profesional, es decir, evaluar la pertinencia de lo que se enseña con re

³² A nivel gubernamental, por ejemplo, se encuentra el PAME (Programa de Apoyo a Mejores Egresados), de la Municipalidad de Asunción, que ofrece un apoyo económico de aproximadamente US\$ 50 mensuales; también la Universidad Nacional de Asunción, que ofrece becas estudiantiles, así como el Despacho de la Primera Dama.

lación a las necesidades de la comunidad y mejoramiento integral de la calidad institucional, que deberá incluir no solo la revisión de las estructuras curriculares, sino también las condiciones del ejercicio docente y los fines universitarios.

- *Estrategias al finalizar la carrera: programas de seguimiento de egresados, bolsa de trabajo que apoye al egresado a insertarse de manera exitosa al mercado laboral.* Una reflexión de fondo sobre este tema es que aunque la mayoría de los estudiantes universitarios consideran que las posibilidades de trabajo e ingreso económico aumentan con los estudios, muchas veces la realidad es otra. Localmente la valoración de los méritos y aptitudes no ha sido lo fundamental para el acceso a un empleo, en particular en el ámbito público. Otras variables han incidido: el amiguismo, la prebenda política, entre otros. Situación que ha pervertido el principio de igualdad en el acceso al cargo público. En el ámbito privado el principal factor distorsionador es que la generación de riqueza no depende solamente de la calidad de los emprendimientos, sino de otros factores vinculados a la obtención de beneficios ilícitos derivados de hechos de corrupción. En consecuencia, estos factores contribuyen para que la valoración del estudio, como forma de progreso personal y social, no sea muy alta.

En resumen, todas estas medidas no deberán ser aisladas. En Paraguay, la autonomía universitaria –debido a la experiencia de injerencia excesiva del Estado en otras épocas– se ha entendido como un aislamiento beneficioso para el desarrollo de las instituciones, sobre todo las de gestión privada. La principal tarea pendiente será considerar a la educación superior universitaria como un sistema en donde la responsabilidad de la transformación y mejoramiento dependa de medidas conjuntas (universidad, Estado y sociedad). Sobre todo en el contexto actual, en el que se busca la acreditación de la calidad de las carreras no solo a nivel nacional, sino también regional.

IV. COMENTARIO FINAL

El presente estudio evidencia la ausencia, casi total, de sistematización de datos críticos de la vida universitaria: no se cuenta con información suficiente, ni confiable y, si la hay, no es divulgada. Tal parece, que no se valora o dimensiona la trascendencia de

contar con fuentes estadísticas y cualitativas en función a las cuales realizar análisis sistemáticos a la hora de tomar decisiones estratégicas sobre este estamento. Esta situación debe considerarse como sumamente grave, sobre todo porque en este momento la educación superior en Paraguay inicia un proceso de reforma y se encuentra en discusión una nueva ley.

Por otro lado, aunque la ley vigente explicita que los fines de las universidades deben apoyarse en tres pilares: *formación profesional, extensión comunitaria e investigación*, estos dos últimos fines, si no están ausentes, su presencia es casi imperceptible. Recordemos el presupuesto cero destinado a investigación en la Universidad Nacional de Asunción, así como la escasa (o nula) inversión en estas áreas de parte de las universidades privadas. Esta situación incide en la percepción de pertinencia y de legitimidad social de la función de las universidades que, como causal macro, es importante para el análisis de fondo de la realidad universitaria en el Paraguay.

Además, el estudio destaca que entre las causas que influyen en la deserción se encuentran:

- *Factores económicos*: aunque la mayoría son estudiantes-trabajadores, los costos que implican una carrera universitaria (colegiatura, libros, etc.) están por encima de lo que un joven puede sostener.
- *Factores familiares* (asociado, muchas veces, al anterior): con frecuencia, el estudiante no puede sostener económicamente a una familia y seguir estudiando.
- *Factores académicos*: algunos asociados a los estudiantes, como la calidad de la formación previa y la ineficiente orientación vocacional. Otros, asociados a las instituciones, como las deficiencias en los sistemas de ingreso, la rigidez del currículo universitario, la escasez de opciones técnicas intermedias y las deficiencias en la gestión docente.

En relación a la eficiencia de titulación, se notan diferencias significativas entre las universidades públicas y privadas, y aunque los índices de deserción son menores en las primeras, no deja de ser preocupante la falta de eficiencia del sistema en algunas áreas, como Ciencias Básicas. Sumado a esto, el presupuesto en descenso asignado a la educación universitaria, a pesar del aumento de la matrícula en las universidades, no solo por la creación de nuevas universidades públicas, sino a la migración de estudiantes de las universidades privadas debido, principalmente, a la crisis económica por la que atraviesa el país, de forma sostenida, desde hace varios años.

V. BIBLIOGRAFÍA

ANUIES. Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. (2001). Disponible en: <http://www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib42/0.htm>

ANUIES. Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. (2001). Disponible en: <http://www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib64/0.htm>

Carmagnola de Aquino, H. Feminización de la matrícula de la Educación Superior Universitaria en Paraguay. IESALC/UNESCO. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/GENERO/Informe%20G%E9nero%20-%20Para-guay%20-%20Resumen.pdf>

Consejo de Universidades (2004). Directorio.

Consejo Nacional de Educación y Cultura -CONEC (2003) Situación de la Educación en el Paraguay. Asunción, Paraguay: CONEC.

Consejo Nacional de Educación y Cultura -CONEC (2002). Estrategias de Transformación de la Educación Superior. Asunción, Paraguay.

Dirección General de Estadística, Encuestas y Censo. Paraguay. Resultados Finales Censo Nacional de Población y Viviendas. Año 2002. Página Oficial. Disponible en: <http://www.dgeec.gov.py>

Dirección General de Estadística, Encuestas y Censo; Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ) y Congreso Nacional. Juventud en Cifras. Paraguay. Asunción, Paraguay.

Elías, R., Serafini, D. (2000). Caracterización del sector privado de la educación superior universitaria en Paraguay. Informe septiembre de 2000. (CD). Asunción, Paraguay: Consejo Nacional de Educación y Cultura -CONEC.

Galeano, L. (2001). Caracterización de la Universidad Nacional de Asunción. Informe 2001 (CD). Asunción, Paraguay: Consejo Nacional de Educación y Cultura -CONEC.

Galeano, L. (2001) Situación actual y tendencias de la Educación Superior (CD). Asunción, Paraguay: Consejo Nacional de Educación y Cultura -CONEC.

Ley Nº 136. De Universidades. Asunción, Paraguay. 11 de marzo de 1993.

Ley Nº 1.264. General de Educación. Asunción, Paraguay. 26 de mayo de 1998.

Martin, J. Financiamiento de la Educación en Paraguay (2004). IESALC-UNESCO. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Financiamiento/Informe%20Financiamiento%20Paraguay.pdf>

Ministerio de Educación y Culto (2002). Estadística educativa 2002. Disponible en: <http://www.mec.gov.py/dependencias/depei/web%202004/cd2004/public04/estdest02.pdf>

Ministerio de Educación y Culto (2002). Educación en cifras 2002. Disponible en: <http://www.mec.gov.py/dependencias/depei/web%202004/cd2004/public04/re-vfinal2002.pdf>

Morínigo, J. N. (2003). Nueva Ley de Educación Superior: Evaluación de propuestas y sugerencia de principales criterios y lineamientos a incorporar. Informe Final, versión preliminar (CD). Asunción, Paraguay.

Rivarola, D. (2003). La Educación Superior Universitaria en Paraguay. Asunción, Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura, UNESCO, CONEC.

Rivarola, D., y otros (2000). Universidad en el Paraguay. Desafíos y dilemas. Asunción, Paraguay: Asociación de Estudios Paraguayos y Círculo Paraguayo de Médicos.

Universidad Autónoma del Paraguay. Datos Estadísticos (2004). Asunción, Paraguay.

Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Facultad de Ingeniería. Datos Estadísticos. Asunción, Paraguay

Universidad Columbia del Paraguay (2004). Datos Estadísticos. Asunción, Para

guay. Universidad Comunera (2004). Datos Estadísticos. Asunción, Paraguay. Universidad del Cono Sur de las Américas (2004). Datos Estadísticos. Asunción,

Paraguay. Universidad Evangélica del Paraguay (2004). Asunción, Paraguay. Universidad Nacional de Asunción (2002). Caracterización de Egresados de la

UNA. Asunción, Paraguay. Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

(2004). Seguimiento de egresados. Asunción, Paraguay. Universidad Nacional de Asunción (2000). Estatuto. Asunción, Paraguay. Universidad Nacional de Asunción. Informe datos históricos periodo 2000-2004.

Participación del presupuesto de gastos según clasificación económica. Asunción, Paraguay. Universidad Nacional de Asunción (2005). Datos Estadísticos. Dirección General de Cultura, Planificación y Extensión Universitaria. Departamento de Estadística. Asunción, Paraguay. Universidad Nacional de Asunción (2004). Datos Estadísticos. Facultad de Medici

na. Asunción, Paraguay. Universidad Nacional de Itapúa (2004). Datos Estadísticos. Itapúa, Paraguay. Universidad Nacional de Pilar (2004). Datos Estadísticos. Pilar, Paraguay.



REPITENCIA Y DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN REPÚBLICA DOMINICANA

*

DRA. MAYRA BREA DE CABRAL

I. ANTECEDENTES

I.1. ANTECEDENTES GENERALES SOBRE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PAÍS

La República Dominicana tiene una población de 8.562.541 habitantes, de los cuales el 50,2% son mujeres y el 49,8% hombres. El 17,2% de la población total tiene edades comprendidas entre 20-29 años (según el VIII Censo Nacional de Población y Vivienda del 2002).

El presupuesto del gobierno destinado a la educación superior para el año 2002 fue de RD\$ 1.129,2 millones, equivalente al 1,53% del presupuesto nacional y al 0,28% del PIB nominal^{1-a}, lo que en comparación no solo con otros países del mismo Continente, sino que además, en el contexto mundial es extremadamente bajo^{1-b}. La debilidad del financiamiento público hacia la educación terciaria en los países en vías de desarrollo origina grandes brechas relativas con los países más desarrollados. Durante el período de 1970 al 1997 el incremento de la tasa bruta de escolarización en los países en vías de desarrollo fue de 7%, lo que contrasta con la expansión de la tasa bruta de escolarización de los países desarrollados que creció en un 26% (Cabral, 2002).

Para el año 1962 en República Dominicana había 3.000 estudiantes inscritos en la única universidad que existía entonces en el país, lo cual repre

*

Directora del Instituto de Psicología de la Universidad Autónoma de Santo Domingo y profesora del

área de Psicología. Santo Domingo, República Dominicana. ^{1-a}Datos de los Boletines de Presupuesto de la Oficina Nacional de Presupuesto del Secretariado Técnico

de la Presidencia, 2003. ^{1-b}En relación con América Latina, los países de alto ingreso y los países de Europa Oriental. sentaba el 0,1% de la población total, y cuarenta años después, para el año 2002, la matrícula estudiantil se multiplicó prácticamente por cien, alcanzando el sistema de educación superior nacional los 286.134 estudiantes, lo que equivale al 3,3% de la población total para esa fecha.

En toda América Latina el proceso de masificación universitario se interrumpe en la década de los 80, y en República Dominicana dicho proceso ocurre desde mediados de los 80 hasta los primeros años de la década de los 90. El crecimiento de la población universitaria, en cambio, en los últimos 10 años ha sido espectacular, y se ha más que triplicado. En ese decenio también se han multiplicado los programas de nivel técnico, de grado y postgrado ofrecidos en 49 universidades o Instituciones de Educación Superior (IES) con carácter estatales y/o públicas y privadas hoy día existente. Estos centros académicos superiores, con varias extensiones, están ubicados en todo el territorio nacional (38% en Santo Domingo y 62% en el interior del país, incluyendo una extensión de la Universidad Autónoma de Santo Domingo en New York). Más de la mitad de las

Instituciones de Educación Superior nacionales tienen su sede central en la ciudad capital de Santo Domingo (Datos reportados por la SEESCYT durante el 2002^{2-a} y el 2004^{2-b}; y por el Dr. Mejía-Ricart en el 2004³).

Con la función de regularizar el proceso de expansión y el reordenamiento de la educación superior en el país, se crea a través de la Ley No.139-01, promulgada el 13 de agosto del año 2001, el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, y como órgano de dirección del Poder Ejecutivo la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCYT), que sustituye a su vez al Consejo Nacional de Educación Superior (CONES).

Entre las universidades o instituciones de educación superior existentes 8 son estatales y/o públicas y 41 son privadas. Poseen las siguientes modalidades: democrática pública, centralizada pública, laica privada y religiosa privada. Para el año 2003 el sistema nacional universitario estaba compuesto de 298.092 estudiantes, 10.472 profesores y 7.534 empleados. El sector público participaba con el 46% y el sector privado con el 54%. La relación Estudiante/Profesor en los IES privados era de 18,4 y la del sector público y/o estatal de 48,7. Una importante variable que caracteriza la matrícula universitaria dominicana es su tendencia a la feminización, ya que el 62,6% es de sexo femenino; por otro lado, el 52% cursa carreras no tradicionales e inexistentes antes del 1966; el 46% cursa estudios fuera de Santo Domingo,

^{2-a}Vargas, Daniel. 2002. Informe General de la Educación Superior Dominicana, SEESCYT.

^{2-b}Vargas, Daniel. 2004. Entrevistas personales efectuadas en la Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SEESCYT).

Mejía-Ricart, Tirso. 2004. Las Reformas de la Educación Superior en República Dominicana. Ed. SEESCYT, IESALC/UNESCO.

y hay cerca de 10.000 estudiantes de postgrado cursando 310 programas (datos reportados por Mejía-Ricart, 2004; Quiroga, 2004⁴).

La Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), el centro académico más antiguo de América, fue fundada en 1538. Actualmente ofrece la mayor cantidad de programas docentes en diversas áreas profesionales en todo el territorio nacional; su matrícula agrupa alrededor de la mitad de los estudiantes universitarios dominicanos, estando situada entre las más grandes universidades públicas estatales de América Latina. Las demás instituciones estatales dominicanas son de matrícula reducida y desempeñan su labor en determinadas áreas de formación, no siendo todas públicas (abiertas para todos), entre las que se encuentran: la Academia Militar de las Fuerzas Armadas, la Academia Naval de Estudios Superiores de la Marina de Guerra, la Escuela Nacional de la Judicatura, el Instituto Superior de Formación Docente en Educación Física, el Instituto Superior de Formación Pedagógica (INAFOCAM), el Instituto Superior de la Policía Nacional, el Instituto Superior de Bellas Artes y el Instituto Salomé Ureña, las que en su gran mayoría son de reciente creación.

La población estudiantil en la UASD ha crecido muy rápidamente en los últimos años. Para el 1995 había 53.251 estudiantes, hoy día la población sobrepasa los 141.000 estudiantes. Las mayores concentraciones se encuentran en Humanidades, Ciencias Económicas y Sociales y Ciencias de la Salud.

1.2. ANTECEDENTES REFERENCIALES DE LA DESERCIÓN

La deserción universitaria no ha sido objeto de estudio de los investigadores en el ámbito nacional, a pesar de estar muy estrechamente relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes. Se han realizado algunos estudios que abordan la

deserción estudiantil en los niveles de educación básica y media, que consideran algunos factores sociales y ambientales como causales, entre ellos: la distancia a la escuela, la falta de modernización del sistema educativo en el uso de tecnología; las limitaciones de horario, el embarazo en adolescentes; y sobre todo las condiciones socioeconómicas de los familiares (pobreza), por lo cual una gran cantidad de niños y adolescentes abandonan sus estudios para integrarse al trabajo productivo (Genaro, C, 2000; Vélez *et al.*, 2001).

Por otro lado, el presupuesto estatal ha sido precario y ha producido un marcado deterioro educativo en los últimos 40 años, tanto en los aspectos físicos de los planteles escolares, como en la formación y supervisión de la calidad docente; otros factores característicos son: la baja remuneración

⁴ Quiroga, Lucero, 2004. Feminización de la matrícula universitaria en República Dominicana 1977-2002. Ed. SEESCYT, IESALC/UNESCO.

a los profesores, la desmotivación y el “tiempo repleto” ocasionado por el multiempleo que fomenta el propio sistema educativo al que se ven sometidos los profesores para poder subsistir. Podría decirse que en el caso dominicano la población a educarse crece geométricamente, mientras que los recursos hacia la educación crecen aritméticamente.

La deserción universitaria guarda relación con el proceso de selección, es además una medida del rendimiento académico del alumno y sirve para reflejar la eficacia del sistema educativo en general, es decir, implica tres dimensiones. Diversos estudios realizados apuntan que la selección tiene que ver más con las aptitudes intelectuales que con los aspectos motivacionales en el momento del examen de ingreso; sin embargo, la motivación y el compromiso con el estudio tienen mayor peso en el rendimiento académico. Se ha demostrado una mayor tendencia al abandono de los estudios en las instituciones que no poseen examen de ingreso (Sposetti & Echevarría, 1997).

a) Consideraciones metodológicas

El presente estudio tiene por objetivo dimensionar la magnitud de la deserción en la universidad pública/estatal de la República Dominicana, y de explorar sus factores de incidencia e implicaciones, vistos por los propios actores. Se pretende abrir un espacio para la discusión de ideas y propuestas que sean de utilidad para contribuir a la toma de mejores decisiones en la búsqueda de posibles soluciones a esta problemática.

Para los fines del estudio son utilizados datos estadísticos nacionales, poblacionales y del sistema educativo superior dominicano; se analizan cifras estadísticas de los últimos años en diferentes áreas del conocimiento y de 6 carreras específicas de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, en: Ingeniería Civil, Medicina, Educación, Psicología, Contabilidad y Derecho. Se estudia la deserción en esas seis carreras a través del seguimiento de la cohorte de ingreso del año 1995, cuyos datos son segregados por sexo, calculándose la tasa de deserción ajustada y la eficiencia de titulación real en cada una de ellas.

Se aplica una encuesta diseñada para desertores, en su gran mayoría entrevistados por teléfono, a una muestra de 12 personas elegidas al azar (no significativa), de una lista de desertores de la cohorte del 1995. La encuesta recoge información sobre las condiciones generales, socioeconómicas y familiares de los estudiantes; los factores relacionados con el abandono de los estudios universitarios (económico, personal, familiar, motivacional, vocacional y académico); las implicaciones personales, sociales e institucionales que acarrea la deserción universitaria. Otras variables exploradas durante la entrevista son: la autoimagen en los desertores, la ayuda institucional requerida y no ofrecida, y sobre todo la percepción de los factores que pudieron haber contribuido a la deserción (método de estudio del estudiante, metodología del profesor, la falta de comprensión de las asignaturas, los requerimientos exigidos por la universidad, etc.).

Además, se entrevistó a algunos empleados, profesores y autoridades universitarias que laboran

en el área, quienes expusieron sus ideas en torno a la temática en cuestión.

II RESULTADOS

2.1. DIMENSIONAMIENTO DE LA REPITENCIA Y LA DESERCIÓN

2.1.1. Estimación de la deserción global

a) Cobertura y nivel de educación terciaria de la población

De acuerdo al VIII Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en el 2002, la República Dominicana cuenta con una población total de 8.562.541 habitantes, cuya tasa de crecimiento promedio anual es de 1,8%, de los cuales 4.033.637 (47,1%) tienen 25 años y más. Sin embargo, al pretender clasificar el sector poblacional de 25 años y más según el nivel de instrucción educativa, existe una limitante, ya que cerca de 600.042 personas (14,8%) caen en la categoría de “no declarados” y “no sabe” (no ofrecen ninguna información durante el Censo del 2002) siendo considerados *datos perdidos* para el análisis que interesa. Por consiguiente, las estimaciones del cuadro No. 1 cuentan con una distorsión de alrededor de un 15%.

Luego de conocer las limitaciones estadísticas anteriormente señaladas, tal como se muestra en el cuadro N° 1, para el año 2002 el 81,7% de la población de adultos de 25 años y más no posee estudios universitarios, es decir, solo el 18,3% tiene el privilegio de tener estudios terciarios. De la totalidad de 628.931 universitarios, 328.775 (9,6% de la población adulta de 25 años y más) se ha graduado y una mínima proporción cuenta con estudios de cuarto nivel (postgrado, maestría y doctorado). Para esa misma fecha se reporta la existencia de 286.134 estudiantes inscritos en el sistema universitario nacional, correspondiente a los niveles técnico superior, grado y postgrado.

En República Dominicana, al igual que en otros países de Latinoamérica, se evidencia una tendencia hacia la feminización en los estudios del tercer y cuarto nivel educativo, con marcadas diferencias de género, siendo las mujeres las que tienen mayor participación. Estudios reportados por la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología en el 2002, señalan a la matrícula universitaria femenina en 62,6%, o sea, suficientemente alta con respecto a la de los hombres de solo 37,4%. Ese fenómeno fue estudiado en el país por Quiroga, L. (2003), quien analiza la relación encontrada entre la feminización universitaria y la elección de carreras tradicionales que son demandadas por el mercado laboral para la mujer.

CUADRO 1. POBLACIÓN DE 25 AÑOS Y MÁS POR SEXO, SEGÚN NIVEL DE INSTRUCCIÓN Terciaria, 2002⁵

Sexo	Población con 25 años y más	Población sin estudios terciarios	% sin estudios terciarios	Población con estudios terciarios	% con estudios terciarios	Población con más de 17 años de escolarización	% con más de 17 años de escolarización
Hombres	1.685.704	1.402.252	83,1	283.452	16,8	148.286	8,8
Mujeres	1.747.891	1.402.412	80,2	345.479	19,8	180.469	10,3
Total	3.433.595*	2.804.664**	81,7	628.931***	18,3	328.755****	9,6

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos de la Oficina Nacional de Estadística (ONE), del VIII Censo Nacional de Población y Vivienda de 2002 de la República Dominicana.

⁽¹⁾No toma en cuenta las 600.042 personas que no ofrecen información acerca de su nivel educativo.

⁽²⁾Corresponde a la población no universitaria: Analfabetos, con estudios de educación básica o de secundaria, cuyas edades son de 25 años y más.

⁽³⁾Población que ha estudiado o estudia en la universidad, con o sin título universitario o postuniversitario de 25 años y más.

⁽⁴⁾Población de graduados universitarios de 25 años y más o con estudios postuniversitarios.

b) Estimación de la eficiencia de titulación global

Al analizar los datos de eficiencia de titulación por sexo de los años 1999-2003 se nota una variada fluctuación, que va desde 0,14 en los hombres en el 2002, hasta la más elevada eficiencia de titulación de 0,38, alcanzada por las mujeres en el 2001 y 2003. Se puede afirmar que las mujeres siempre tuvieron mayor eficiencia para titularse que los hombres y menor tasa de deserción durante el período de los cinco años estudiados.

CUADRO 2. EFICIENCIA DE TITULACIÓN, SEGÚN SEXO PARA EL PERÍODO 1999-2003

Sexo	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio del período
Hombres	0,16	0,18	0,25	0,14	0,25	0,20
Mujeres	0,21	0,27	0,38	0,21	0,37	0,29
Total (Promedio)	0,19	0,23	0,32	0,19	0,32	0,25

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos del Departamento de Informática de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

¹No toma en cuenta las 600.042 personas que no ofrecen información acerca de su nivel educativo.

344

De lo anterior se deduce que la eficiencia de titulación tiene períodos de altas y bajas, cuyo promedio aritmético en el período estudiado es de 0,25, y es diferente para cada una de las áreas o facultades. Si se considera la tasa de deserción como el complemento de la eficiencia de titulación, se tendría una deserción de alrededor de un 75%, dato aproximado e impreciso, ya que es un promedio aritmético y no toma en cuenta los rezagados que permanecen en el sistema y que posteriormente llegan a graduarse, además de los variados flujos de ingreso y egreso, y las limitaciones informáticas que no permiten conocer los cambios de carrera dados en los estudiantes. En ese sentido, se sugieren algunos arreglos matemáticos que se verán más adelante y estudiar el rezago mediante análisis de cohortes.

c) Estimación de la eficiencia de titulación por área del conocimiento

Si se toma la población que ingresó del 1994 al 1998 en las diferentes áreas del conocimiento, se puede calcular la eficiencia de titulación para los grupos que ingresaron en dicho período. El promedio general de la eficiencia de titulación obtenida sobre el promedio de las medias calculadas de los años 1999-2003 es de 0,24 (ver cuadro No. 6), donde se observan algunas diferencias entre las áreas del saber. Tienen más baja eficiencia de titulación las áreas de Ingeniería y Arquitectura, Humanidades, Artes y Ciencias. Los mayores índices de eficiencia de titulación lo poseen Educación, Ciencias de la Salud y Ciencias Jurídicas y Políticas. Estos resultados van en la misma dirección que los que se han reportado en Chile por González *et al.* (2002).

CUADRO 3. EFICIENCIA DE TITULACIÓN, SEGÚN ÁREAS DEL CONOCIMIENTO, 1999-2003

Áreas del conocimiento	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio del período
Agronomía y Veterinaria	0,49	0,26	0,27	0,08	0,25	0,27
Artes	0,13	0,05	0,20	0,11	0,28	0,15
Ciencias Básicas	0,16	0,12	0,22	0,09	0,25	0,17
Ciencias Económicas y Sociales	0,14	0,21	0,29	0,15	0,33	0,22
Ciencias Jurídicas y Políticas	0,29	0,19	0,32	0,30	0,37	0,29
Humanidades	0,13	0,15	0,18	0,11	0,20	0,15
Educación	0,30	0,47	0,67	0,24	0,47	0,43
Ingeniería y Arquitectura	0,11	0,17	0,17	0,11	0,16	0,14
Ciencias de la Salud	0,28	0,34	0,46	0,31	0,33	0,34
Total (Promedios)	0,22	0,21	0,31	0,17	0,29	0,24

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos del Departamento de Informática de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

2.1.2. Estimación de la deserción en carreras específicas

a) Estimación basada en estadísticas nacionales

Al estimar el promedio de cinco años de la eficiencia de titulación de seis carreras específicas, entre las que se encuentran Educación, Medicina, Contabilidad, Derecho, Psicología e Ingeniería Civil, se construye el cuadro N° 10, observándose que la eficiencia de titulación más elevada corresponde a las carreras de Medicina y de Educación con 0,37 c/u; en segundo lugar Derecho con 0,30 y Contabilidad con 0,29. Las de menor eficiencia de titulación son las carreras de Ingeniería Civil (0,19) y de Psicología (0,16), donde se alcanzan las mayores tasas de deserción.

CUADRO 4. EFICIENCIA DE TITULACIÓN EN CARRERAS ESPECÍFICAS DEL PERÍODO 1999-2003

Áreas del Conocimiento	Año 1999	Año 2000	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Promedio de 5 Años
Derecho	0,29	0,19	0,33	0,30	0,37	0,30
Medicina	0,30	0,36	0,40	0,46	0,33	0,37
Ingeniería Civil	0,20	0,27	0,19	0,08	0,21	0,19
Educación	0,37	0,55	0,26	0,32	0,37	0,37
Contabilidad	0,21	0,29	0,35	0,21	0,37	0,29

Psicología	0,12	0,12	0,24	0,10	0,24	0,16
------------	------	------	------	------	------	------

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos del Departamento de Informática de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

b) Estimación basada en seguimiento de cohortes de ingreso

Se presentan los datos de la cohorte de ingreso del año 1995 en el cuadro N° 5 en las seis carreras anteriormente elegidas, pudiéndose analizar la tasa de titulación y deserción hasta agosto del año 2004, es decir, el grado de permanencia, rezago o deserción de los estudiantes, tras nueve años de haberse inscrito en el sistema y cuatro de haberse tenido que graduar.

CUADRO 5. DESERCIÓN ESPECÍFICA EN LA COHORTE DE 1995 POR CARRERAS Y SEXO (EN %)

Carrera/Sexo	A	B	C	D	E	F	G	H	Total
	Número de estudiantes de la cohorte en el año "t" (2001)	% de titulados en el año "t+1" (2002)	% de titulados en el año "t+2" (2003)	% de titulados en el año "t+3" (2004-1)	% de titulados en el año "t+4" (2004-2)	% de deserción en el año "t+1" (2002)	% de deserción en el año "t+2" (2003)	% de deserción en el año "t+3" (2004-1)	% de deserción en el año "t+4" (2004-2)
Derecho									
Hombre	863	3,2	5,2	6,0	3,6	1,5	21,7	58,8	100
Mujer	1.057	3,6	7,0	8,5	6,7	2,6	19,0	52,6	100
<i>Total</i>	<i>1.920</i>	<i>3,4</i>	<i>6,1</i>	<i>7,4</i>	<i>5,3</i>	<i>2,1</i>	<i>20,3</i>	<i>55,4</i>	<i>100</i>
Medicina									
Hombre	288	1,4	16,7	15,0	5,9	2,7	16,3	42,0	100
Mujer	701	0,3	12,7	15,4	8,4	3,0	23,0	37,2	100
<i>Total</i>	<i>989</i>	<i>0,6</i>	<i>13,9</i>	<i>15,3</i>	<i>7,6</i>	<i>3,0</i>	<i>21,0</i>	<i>38,6</i>	<i>100</i>
Ingeniería Civil									
Hombre	553	3,0	4,2	2,0	4,2	1,0	22,6	63,0	100
Mujer	199	6,0	8,0	2,5	8,5	1,0	14,0	60,0	100
<i>Total</i>	<i>752</i>	<i>4,0</i>	<i>5,4</i>	<i>2,3</i>	<i>5,0</i>	<i>0,9</i>	<i>20,4</i>	<i>62,0</i>	<i>100</i>

Contabilidad

Hombre 957 3,6 6,4 4,0 3,9 1,1 15,0 66,0 100

Mujer 1.881 6,2 8,3 6,0 5,1 3,6 14,8 56,0 100

Total 2.838 5,3 7,5 5,4 4,7 2,7 15,0 59,4 100

Educación

Hombre 427 1,1 2,7 4,0 9,3 1,4 22,5 59,0 100

Mujer 1.458 1,0 5,0 6,0 12,6 2,0 22,0 51,4 100

Total 1.885 1,1 4,4 5,5 12,0 2,0 22,0 53,0 100

Psicología

Hombre 83 1,2 3,6 1,2 2,4 3,6 20,5 67,5 100

Mujer 546 1,0 3,6 3,4 4,7 5,3 20,0 62,0 100

Total 629 1,2 3,7 3,2 4,4 5,0 20,0 62,5 100

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos del Departamento de Informática de la Oficina de Registro de la UASD.

Tal como se observa en el cuadro, el porcentaje más elevado de *desertores* se da en Psicología y en Ingeniería, con 62,5% y 62%, respectivamente, seguido por Contabilidad, Derecho y Educación con 53 y 59%, respectivamente, y Medicina que tiene la menor deserción (38,6%).

Al calcular *la tasa de deserción corregida o ajustada* sobre la base de agregar a los desertores la mitad de los estudiantes que se encuentran aún en la carrera, partiendo del supuesto de que esa proporción se retira y la otra mitad se titula con retraso, se obtiene (Cuadro N° 6) que Medicina tiene el más bajo índice de deserción con 49%, una tasa de deserción de 0,49 y de eficiencia de titulación real de 0,51. En segundo lugar, Educación con 0,36 de eficiencia de titulación y tasa de deserción de 0,64. En tercer y cuarto lugar, Contabilidad y Derecho, cuyas eficiencias de titulación son de 0,34 y 0,33 y con niveles de deserción de 67 y 66% respectivamente. En último lugar, Psicología e Ingeniería con 73% de deserción, tasas de deserción ajustadas de 0,73 y eficiencia de titulación real de 0,27 respectivamente.

CUADRO 6. TASA DE DESERCIÓN AJUSTADA Y EFICIENCIA DE TITULACIÓN REAL POR CARRERAS, SEGÚN SEXO DE LA COHORTE DEL AÑO 1995

Carrera/ Sexo	DA Deserción ajustada % desertores (H+0.5G)	E Eficiencia de titulación real (1- DA/100)	TD Tasa de deserción ajustada (1-E)
Derecho			
Masculino	69,6	0,30	0,70
Femenino	62,0	0,38	0,62
Total	65,5	0,34	0,66
Medicina			
Masculino	50,2	0,49	0,51
Femenino	49,0	0,51	0,49
Total	49,0	0,51	0,49
Ingeniería Civil			
Masculino	74,3	0,25	0,75
Femenino	67,0	0,33	0,67
Total	72,2	0,27	0,73
Contabilidad			
Masculino	73,5	0,26	0,74
Femenino	63,4	0,36	0,64
Total	67,0	0,33	0,67
Educación			
Masculino	70,2	0,29	0,71
Femenino	62,4	0,37	0,63
Total	64,0	0,36	0,64
Psicología			
Masculino	77,7	0,22	0,78
Femenino	72,0	0,28	0,72
Total	72,5	0,27	0,73

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos del Departamento de Informática de la Oficina de Registro de la UASD.

c) Comparación entre estimaciones de estadísticas nacionales y seguimiento de cohorte

Al comparar la *eficiencia de titulación estimada* de las carreras específicas (promedio anual de los últimos cinco años), con la *eficiencia de titulación real* en la cohorte del 1995, se muestra una coincidencia total en cuanto al posicionamiento entre sí, tal como se puede apreciar en el cuadro N° 7, alcanzando los dos primeros lugares Medicina y Educación, en tercer y cuarto lugar Derecho y Contabilidad; y en los últimos lugares Ingeniería Civil y Psicología, las de eficiencias de titulación más bajas. Probablemente los requerimientos de titulación son indispensables para poder ejercer en las carreras de Medicina y Pedagogía, exigidos por el mercado de trabajo, así como también el incentivo laboral que representa para estos profesionales, es más que una fuerte razón estimulante para alcanzar una mayor tasa de titulación.

CUADRO 7. COMPARACIÓN DE DATOS DE EFICIENCIA DE TITULACIÓN ESTIMADA Y LA EFICIENCIA DE TITULACIÓN REAL CALCULADA

Carreras específicas	Eficiencia titulación estimada	Posición	Eficiencia titulación real	Posición
-------------------------	--------------------------------------	----------	-------------------------------	----------

Medicina	0,37	1	0,51	1
Educación	0,37	2	0,36	2
Derecho	0,30	3	0,34	3
Contabilidad	0,29	4	0,33	4
Ingeniería Civil	0,19	5	0,27	5
Psicología	0,16	6	0,27	6

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos del Departamento de Informática de la Oficina de Registro de la UASD.

3.3.3. Estimación de la repitencia para carreras específicas

Para estimar el rezago de titulación, primero, se considera un enfoque cuantitativo, tomando como base el análisis de la cohorte de los estudiantes matriculados en 1995 en seis carreras específicas (Cuadro N° 5), aun cuando se entienda, que dicho grupo no es el más representativo de la realidad actual en la universidad que justifique generalizaciones, debido a las constantes revueltas estudiantiles vividas durante ese período, y que en gran medida han sido ya superadas, pero su seguimiento es la única forma de conocer el rezago, la permanencia y cómo se van titulando los estudiantes de dicha cohorte a través de nueve años consecutivos.

En segundo lugar, se presentan los datos obtenidos de encuestas realizadas a graduados por la Oficina de Planificación Universitaria (OPLAU) de tres años (1999-2001), donde se observa cuál fue el grado de deserción (condición de retirarse) en aquellos que llegaron a titularse.

Al analizar el cuadro N° 5, se nota claramente cómo se van graduando los estudiantes de la cohorte en Medicina, carrera de 5,5 años de duración y con la tasa más baja de deserción, la que acumula el mayor porcentaje de graduados en los tres primeros años (30%). En el primer año se titulan seis estudiantes (0,6%); en el segundo año el 13,9%, y en el tercer año el 15%. El 21% (208 de los 989 que ingresaron) continuaban estudiando al cabo de nueve años de haberse inscrito en el sistema universitario.

Los estudiantes de Contabilidad, a pesar de tener un porcentaje relativamente alto de deserción, y estando dentro del grupo de carreras que ocupan el 4° lugar, tienden a graduarse más lentamente en los tres primeros años (18,2%) después de haber terminado la carrera, y alrededor del 15% (423 de 2.838 inscritos) continuaban aún estudiando en el segundo semestre del 2004.

Los estudiantes de Derecho siguen en el orden de graduación, logrando solo titularse el 17% en los tres primeros años en que debieron haber terminado la carrera, permaneciendo en la carrera el 20%, 388 estudiantes de 1.920 matriculados, tras 9 años de haber iniciado sus estudios.

En las demás carreras logran los siguientes porcentajes de titulación en los tres años posteriores a los que debieron de haberse graduado (2000-2002): en Ingeniería Civil 12%; en Educación 11% y en Psicología 8,1%.

Tal como se puede observar, el grado de permanencia o retención en la universidad es muy elevado y la titulación se da con gran lentitud, por lo que se haría necesario conocer con mayor profundidad las razones de su ocurrencia, e indagar el posible peso en la magnitud del rezago que podría tener los cambios de carreras y otros factores de orden burocrático, que como bien es conocido, a veces dificultan la salida rápida de los estudiantes en la universidad.

La segunda aproximación al problema es efectuada a través de los datos que reflejan las encuestas a realizada a graduados por la Oficina de Planificación Universitaria durante los años 1999 al 2001, detallado en el cuadro siguiente.

Sin efectuar un análisis estadístico profundo que pudiese evidenciar probables diferencias significativas entre los grupos de graduados en esos tres años consecutivos, se puede observar un aumento gradual con el paso de los años, del número de titulados que nunca llegaron a retirarse o a abandonar la universidad; así como también va disminuyendo el porcentaje de los que se retiraron por más de dos semestres durante sus estudios universitarios. Es señal de un buen indicio o de una tendencia encaminada a mejorar el panorama de la deserción estudiantil en la UASD, fruto de que a medida se va

CUADRO 8. CONDICIÓN DE RETIRARSE O NO POR SEMESTRES EN LOS GRADUADOS DE 6 CARRERAS ESPECÍFICAS DE 1999-2001 (EN PORCENTAJE)

Carrera	Nunca se retiró			Se retiró una vez			Se retiró 2 veces o más			Total		
	1999	2000	2001	1999	2000	2001	1999	2000	2001	1999	2000	2001
Pedagogía	33	55	54	5	4	6,0	62	41	40	100	100	100
Psicología	51	58	66	3	4	5,0	46	38	29	100	100	100
Derecho	62	73	65	6	10	6,0	32	17	29	100	100	100
Medicina	64	84	86	7	3	5,0	29	13	9	100	100	100
Contabilidad	63	68	73	5	8	7,0	32	24	20	100	100	100
Ingeniería	66	72	76	5	1	1,0	29	27	23	100	100	100

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos del Departamento de Estadística de la Oficina de Planificación Universitaria (OPLAU) de la UASD. (De las entrevistas anuales a graduados).

mejorando el clima de tranquilidad y de estabilidad (madurez) política en ese centro de altos estudios, y de que cesen los conflictos internos que prorrogan alargando el período académico, se van mejorando las condiciones favorables para que los estudiantes logren con mayor eficiencia su titulación.

Muy relevantes son las opiniones reportadas por mujeres desertoras entrevistadas, quienes dijeron abandonar sus estudios universitarios por el “peligro” que representó para ellas el estar embarazadas en medio de los enfrentamientos estudiantiles-policiales, y que ocurrían con mucha frecuencia en la universidad durante esos años anteriores; además, de la percepción de pérdida de tiempo que origina las suspensiones docentes motivadas por constantes huelgas y conflictos grupales existentes a lo interno de la institución, que por suerte han ido desapareciendo del marco intrauniversitario. Se podría afirmar, sin lugar a dudas, que el factor de inestabilidad política pudo haber influido decididamente en la magnitud de la deserción en el período que toca analizar dicha cohorte, y en general, ser muy perjudicial para el desarrollo eficaz de la misión universitaria. También, se podría considerar otro posible factor que contribuye a la retención y baja eficiencia de titulación en períodos anteriores, como es la realización de tesis de grado, lo que hoy día se ha ido sustituyendo por los cursos monográficos que dan mayores facilidades para graduarse más rápidamente en la universidad.

3.4. DESCRIPCIÓN DE LOS FACTORES RELEVANTES E IMPLICANCIAS DE LA Y DESERCIÓN

2.1.1. Factores relevantes

El análisis cualitativo resulta enriquecedor para conocer los factores que ocasionan deserción, por lo que se toma en cuenta las “informaciones confidenciales” surgidas de entrevistas realizadas a desertores y autoridades universitarias, dirigidas a escudriñar los motivos e implicaciones de la deserción.

a) Factores de la deserción según los desertores

La mayoría de las entrevistas fueron efectuadas por teléfono a los 12 desertores entrevistados, quienes participaron con alegría y dijeron sentirse “*comprometidos con la institución estatal que los albergó*” (*sentimiento uasdiano de pertenencia*), lo que permitió penetrar más fácilmente a informaciones íntimas y de interés para este estudio.

Generalmente, la deserción ocurre en *los dos primeros años (del primero al cuarto semestre)* de la carrera universitaria y solo dos casos desertaron momentáneamente en el séptimo semestre. Los desertores provienen indistintamente tanto del interior del país, como de la capital, de escuelas públicas y privadas, hijos de padres con niveles educativos de básica, media y unos pocos universitarios. La gran mayoría de los entrevistados *relató que el origen del abandono fue la necesidad de trabajar para garantizar su estabilidad económica (factor económico), lo que les restó capacidad de dedicación exclusiva para estudiar (apenas estudiaban unas horas cuando podían)* y se autoevalúan como estudiantes buenos o regulares desde el punto de vista educativo, no niegan que tuvieron dificultades con algunas asignaturas (los índices académicos oscilaron entre 57 a 77). Relativamente pocos han dejado de estudiar, ya que se transfieren a otra universidad privada, y muchos de ellos ya se han graduado o están en dicho proceso.

Un hallazgo importante consistió en el dilema que se experimentó en la gran mayoría de los desertores, cuando no pudieron *obtener el horario deseado acorde a su trabajo*, y que al parecer, ha sido un factor determinante de deserción, y lo que ha engrosado las aulas de otras universidades por las facilidades de horarios flexibles (nocturnos y sabatinos), sistemas semipresenciales, condiciones de inscripción, publicación de calificaciones y registro de informaciones disponibles por Internet; y además, de las formas de pago acomodadas, etc., que les son ofertadas, sabiendo atraer así a los desertores.

Algunos factores que dieron origen a deserción en los encuestados fueron los de *carácter familiar*, sobre todo en las mujeres que confirmaron tener que abandonar sus estudios para dedicarse al cuidado de los hijos.

Por otro lado, el impacto que ocasiona la deserción, tanto en el aspecto emocional-personal (baja autoestima y depresión) como en las desventajas producidas en el área laboral, fue mayor en aquellos sujetos que decidieron no culminar los estudios. Los que decidieron continuarlos sintieron una frustración momentánea que pudieron superar por la comprensión y el apoyo familiar recibido; sin embargo, expresaron que hubiesen preferido recibir ayuda psicológica de la propia universidad ante la situación de inestabilidad que los amenazaba, aunque no lo solicitaron debidamente.

Otro aspecto interesante que puede aportar a la comprensión del fenómeno, son las opiniones que ofrecieron autoridades y empleados de la alta jerarquía universitaria, al ser cuestionados al respecto, entre las que se encuentran: *El bajo costo del crédito y el significado de poca pérdida en el ámbito individual; la imposibilidad real de la universidad de poder ofrecer más horarios nocturnos para las personas que trabajan (que les causa los choques de horarios); los problemas personales de cada cual y el traslado de estudiantes al interior del país que provoca el abandono de estudios en la sede central*. Todos los factores anteriores son matizados, en una u otra medida, por *las condiciones socioeconómicas desfavorables de los que ingresan*, ya que los estudiantes que acuden a ese centro académico estatal, son generalmente los de menores ingresos y que no pueden pagar el alto costo que significa la educación privada.

b) Factores de los desertores según autoridades académicas

Autoridades y expertos consultados coincidieron en torno a la *multicausalidad* de la deserción universitaria, dando énfasis a los factores de *índole económica* y a las *deficiencias en la formación temprana* de los bachilleres que ingresan a la universidad, lo que según ellos, explica las causas del fenómeno. Se consideraron muy importantes dos condiciones características de la universidad, como son: *la política de puertas abiertas o carácter irrestricto (sin examen de admisión)*. Aunque ese tema continúa siendo muy controversial, algunos estudios muestran una mayor tendencia a la deserción, en aquellas instituciones que no lo poseen; y un segundo factor, menos controversial, se relaciona con la *carencia de programas de Orientación Vocacional*, dirigido a lograr que la elección de la carrera en los estudiantes se efectúe con criterios más científicos, y no por el simple hecho de “aparentar gustarle”.

3.5. ESTIMACIÓN DE COSTOS DE DESERCIÓN

Para el año 2002, el ingreso promedio per cápita anual de las instituciones de educación superior dominicanas (40 en aquel entonces) fue calculado por Gámez, S. en RD\$ 12.567,7, es decir, US\$ 720,21 (considerando la subvención estatal y los derechos por matrícula en el sector privado). Sin embargo, en la Universidad Autónoma de Santo Domingo fue estimado en RD\$ 7.849⁹, o sea de apenas US\$ 449,8 (a la tasa de RD\$ 17,45 x dólar) lo que significa que está entre las instituciones de educación superior con más bajo costo por alumno en el país.

Tomando como parámetro los señalamientos de la IESALC/UNESCO para calcular el *costo promedio anual por alumno (CPA)*, estimado como el promedio del 75% del ingreso recibido del Estado y la matrícula total existente, se obtuvo que para el año 2003 el costo promedio anual por alumno en la Universidad Autónoma de Santo Domingo era de RD\$ 5.995,66 equivalente a US\$ 182,46, lo cual es menor que otros países latinoamericanos.

Para ese mismo año 2003, el costo total de la deserción en la UASD se estima en RD\$ 92.267.691,39, que equivale a US\$ 2.807.902,96 (a una tasa de RD\$ 32,86 x dólar), tal como se muestra en el cuadro N° 9.

CUADRO 9. ESTIMACIÓN DEL COSTO DIRECTO ANUAL DE LA DESERCIÓN

Institución	Eficiencia de titulación en el 2003	Arancel promedio anual (2003)	Matrícula nueva (t-d) (1998)	Gasto por abandono (US\$)
Universidad Estatal Pública (UASD)	0,32	RD\$ 5.995,66 (US\$ 182,46)	22.631	2.807.902,9

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos del presupuesto anual y los reportes de la matrícula estudiantil del Departamento de Informática del Registro Universitario.

Hay que considerar que estas cifras no significan pérdidas, sino una falta de efectividad momentánea del propio sistema, ya que se observa que la gran mayoría de desertores de la UASD retorna nuevamente a los estudios y se gradúa años después de haber abandonado la carrera, aunque en otras universidades.

III. PROPUESTAS DE POLITICAS Y ESTRATEGIAS

El problema de la repitencia y la deserción puede ser solucionado en gran medida, si se lograra una acción conjunta y coordinada de la universidad estatal y el gobierno central dominicano. De hecho, la responsabilidad en la búsqueda de una solución adecuada de acuerdo a nuestra comprensión de la misma, toca por igual a la UASD y al gobierno dominicano.

A lo interno se requiere establecer mecanismos de monitoreo constantes sobre el desenvolvimiento académico de los estudiantes, e informes sistemáticos de las labores de supervisión de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en aulas y laboratorios, y que permitan correcciones útiles y puntuales como resultado de autoevaluaciones periódicas.

La universidad estatal es la institución educativa de tercer y cuarto nivel con el mayor número de estudiantes y con el ingreso per cápita más bajo entre las instituciones de educación superior del país. Además, es la que recibe a los estudiantes más pobres, que finalizados sus estudios secundarios aspiran a continuar sus estudios universitarios, sin discriminar la inclusión por razones económicas. Sin embargo, no cuenta con la infraestructura adecuada ni con los ingresos corrientes necesarios para su desenvolvimiento, y mucho menos para poder enfrentar el fenómeno de la deserción. La UASD se desenvuelve con recursos económicos muy limitados, con los cuales apenas logra satisfacer sus necesidades docentes más perentorias, descuidando otros renglones como la investigación y extensión, a pesar de que por ley se establece que la institución debería disponer de recursos públicos cinco veces superiores a los que efectivamente recibe del Estado.

Sin lugar a dudas, hay una fuerte contradicción entre la política de puertas abiertas y el abandono presupuestario a que se ha visto sometida la institución durante un periodo bastante dilatado. Resolver este conflicto dentro de los marcos institucionales del país y de la propia academia, facilitaría, sin lugar a dudas, la creación de las condiciones básicas para superar el problema de la deserción.

Internamente hay que revisar determinadas políticas. La universidad no puede seguir avanzando con un sistema tan obsoleto de inscripción, registro y coordinación de sus actividades. Esta parece ser una de las razones más importantes que provoca la deserción. La utilización de una tecnología más adecuada se hace imprescindible para adecuarse a los tiempos modernos. Por suerte, se van dando pasos para ello, aunque muy lentamente. Se debe disponer de las facilidades que brinda Internet y las nuevas formas de comunicación.

Además, ante el grave congestionamiento de las aulas, la academia debería abrir cursos semipresenciales o a distancia, crear aulas virtuales y proveer seguimiento estudiantil a través de procesos informáticos avanzados y tutorías especializadas.

Con un moderno sistema de información sería más fácil analizar a tiempo la situación de los estudiantes, y aplicar oportunamente las medidas de corrección, como por ejemplo, más conscientemente la política de evaluación y retiro estudiantil, la ayuda académica y psicológica que hay que brindarles de manera preventiva a los estudiantes en riesgo de repitencia y deserción.

La calidad de la enseñanza es otro aspecto que no se puede descuidar, al igual que la política de perfeccionamiento docente y de evaluación profesoral.

Se necesita apoyar más decididamente a la Dirección de Orientación Vocacional (DOP) para que realice su función orientadora, tanto con el nombramiento del personal técnico especializado como en el apoyo logístico imprescindible. En ese aspecto, los

estudiantes de término de pedagogía (orientación) y de psicología clínica y escolar podrían desempeñar un buen papel a través del programa de Prácticas Supervisadas, quienes se sumarían al ofrecimiento del servicio de orientación vocacional. La asignatura del ciclo básico "Orientación Institucional", establecida como obligatoria para todos los que ingresan a la universidad, debe tener un más amplio contenido, con horas de práctica y que incentive al estudiante a investigar y recolectar información suficiente sobre la carrera que desea estudiar.

Junto a esa labor orientadora se debe ofrecer asistencia psicológica especializada, donde se pueda diagnosticar casos preventivos y efectuar las intervenciones psicológicas requeridas por los estudiantes, sobre todo para los que tengan mayores riesgos de deserción.

Todo esto, en gran parte, depende de la inyección de nuevos recursos financieros y de una visión diferente y necesaria de manejar los asuntos universitarios.

Finalmente, se recomienda la necesidad de diseñar estudios que posibiliten el análisis multivariado y estadístico entre el rendimiento académico de los estudiantes y la condición laboral, la preparación académica en la secundaria, el género, la edad, la motivación personal de los estudiantes, la metodología del profesor, etc.; ver el peso que tienen los factores institucionales y los de orden socioeconómico sobre la deserción, y el estudio permanente de cohortes que permita analizar los cambios producidos en los últimos años, donde aparentemente ha ido mejorando la situación del fenómeno.

IV. COMENTARIO FINAL

La deserción en la Universidad Autónoma de Santo Domingo es un problema muy preocupante dada su magnitud. Aunque no se registran estudios precedentes sobre el tema, merece una mayor atención e investigación. Es menester indagar (según datos numéricos crudos) por qué alrededor del 75% de los estudiantes que ingresaron a la universidad a mediados de la década de los 90, abandonaron sus aulas.

El presente estudio aborda el fenómeno en el contexto de una amplia visión, resalta la complejidad de una situación generada por factores, que a su vez son provocados por múltiples causas. Factores que pueden clasificarse en externos (exógenos) e internos (endógenos) y que actúan e interactúan de manera muy distinta, entre los que se puede considerar a: la precariedad del presupuesto universitario, las condiciones socioeconómicas y políticas del país que influyen en el sistema educativo universitario; la falta de coherencia entre las políticas educativas de las diferentes instancias nacionales y las políticas internas de la propia universidad; las características económicas y sociales de los actores (comunidad de profesores, estudiantes y empleados involucrados); las deficiencias educativas que arrastran los estudiantes, la estructura curricular poco flexible universitaria, la carencia de aulas y laboratorios, y los procesos administrativos que abruman a los estudiantes con problemas de orientación en los primeros semestres de la carrera.

El estudio, al mismo tiempo que pone de manifiesto el alto índice de deserción y baja eficiencia de titulación encontrados en la universidad estatal en los años 1999-2003, plantea un conjunto de recomendaciones, y sugiere, dadas las limitaciones del trabajo, seguir estudiando con mayor profundidad y sistematicidad las raíces del problema, para llegar a conclusiones más contundentes.

La solución al problema de la deserción, es la más íntima convicción, debe y tiene que ser planteada como parte de una estrategia que privilegie el desarrollo humano por encima de cualquier consideración económica de corto plazo.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Banco Central de la República Dominicana. 2003. Informe de la Economía Dominicana enero-septiembre 2003. Cabral, Edylberto. 2002. Masificación, Financiamiento y Gestión de la Educación Superior Dominicana. Conferencia Magistral, Trabajo inédito.
- Dirección de Estadísticas Universitaria. Deserción, Graduación y Duración real de las Carreras en la Universidad Nacional de Tucumán 1976–2000. En: http://www.herrera.unt.edu.ar/deunt/Principal_Frame_Desercion.htm
- Casilla, Genaro. 2000. Factores fundamentales que inciden en la deserción escolar en el nivel medio en el Municipio de Sabana Grande de Palenque, DE 04-03, San Cristóbal. 1996-1998. Tesis de grado. Facultad de Humanidades.
- Gámez, Susana. 2004. Financiamiento de la Educación Superior Dominicana. Ed. SEESCYT, IESALC/UNESCO.
- González, Luis, E. y Uribe, Daniel. 2002. Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena y consideraciones sobre sus implicancias. Publicación del Boletín Electrónico de la IESALC/ UNESCO.
- Jewsbury, A. y Haefel, I. Análisis de la deserción en universidades públicas argentinas. http://www.tribunaldecuentas.santafe.gov.ar/congreso/Data/JewsburyHae-feli.htm#_ftn22
- Knut, Walter. 2000. La educación en Centroamérica: Reflexiones en torno a sus problemas y su potencial. En http://ca2020.fiu.edu/Themes/Knut_Walter/Wal-ter.htm
- Mejía-Ricart, T. 2004. Las Reformas de la Educación Superior en República Dominicana. Ed. SEESCYT, IESALC/UNESCO.
- Oficina Nacional de Estadística (ONE). 2004. VIII. Censo Nacional de Población y Vivienda, 2002.
- Oficina Nacional de Presupuesto del Secretariado Técnico de la Presidencia. 2003. Resumen Anteproyecto Presupuesto 2004. Boletines de Presupuesto.
- Porto, Alberto y Di Gresia, Luciano. 2001. Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. Departamento de Economía de la Universidad de la Plata. En: <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/espec/educacion.htm>
- Quiroga, Lucero. 2004. Feminización de la matrícula universitaria en República Dominicana 1977-2002. Ed. SEESCYT, IESALC/UNESCO.
- Sposetti, A.; Echevarría, H. 1997. El factor educacional como causa potencial de la deserción en primer año de la universidad. En <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h21.htm>
- Vargas, Daniel, 2002. Informe General de la Educación Superior Dominicana, CD. SEESCYT.
- Vélez, Maribel; Hernández, Júnior y Consora, Jeannette. 2001. Factores incidentes en la deserción de los estudiantes de la George Washington High School (19961999) Tesis de grado. Facultad de Humanidades.

REPITENCIA Y DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE URUGUAY

I ANTECEDENTES

1.1. ANTECEDENTES GENERALES SOBRE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La principal institución de educación superior de Uruguay es la Universidad de la República (UDELAR) que tiene 155 años de existencia y reconocimiento constitucional, es pública, gratuita, sin restricción de ingreso y autónoma.

La Universidad de la República, según su Ley Orgánica de 1958, se cogobierna por sus tres órdenes (docentes, estudiantes y egresados), a nivel de facultades y a nivel central. Cada cuatro años se suceden elecciones generales en cada orden universitario para integrar los organismos de gobierno de cada facultad y de toda la Universidad. Los decanos de cada facultad y el rector de la Universidad son elegidos por los Claustros que reúnen a los representantes de los tres órdenes antes mencionados. Como ente autónomo reconocido por la Constitución de la República, la Universidad de la República define y administra su presupuesto; y su rector tiene rango de ministro de gobierno.

Según el último Censo Estudiantil Universitario de 1999 tiene 70.156 alumnos de grado. Como se verá en el informe ingresan en promedio 15.000 alumnos al año y egresan 3.500 al año. Los alumnos acceden a la UDELAR sin examen de ingreso. Las opciones por áreas del bachillerato diversificado de la enseñanza secundaria habilitan a las diferentes facultades de la

*

Docente e investigador, Depto. de Sociología, Fac. Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Em: mrbmsoc2001@yahoo.com.ar Fono (5982) 4103855 ext 514/ Fax (5982)4103859.

UDELAR¹. Por Constitución y Ley Orgánica, la UDELAR es la única con potestades para expedir títulos universitarios, sin consulta a los poderes del Estado, ni leyes especiales, ni consultas corporativas.

Hasta 1988 las facultades tuvieron predominio masculino y las escuelas predominio femenino, el clivaje de la duración podría ser un indicador de las expectativas. A partir de ese año la irrupción femenina en la UDELAR se erigió en predominio absoluto en casi todos los servicios, con excepción de Agronomía, Arquitectura, Ingeniería y Música.

Las universidades privadas son reconocidas por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) como entidades para expedir títulos universitarios según Ley 15.738. Pero solo desde el decreto del Poder Ejecutivo, 308 de 1995, que regula tal ley, es que sus títulos son refrendados por tal organismo. En particular, la habilitación de carreras de grado y posgrado en las universidades privadas depende del MEC con asesoría del Consejo Consultivo de la Enseñanza Superior, que integran todas las universidades.

Las universidades privadas son considerablemente menores que la UDELAR en cualquier tipo de servicio o carrera que impartan. Por lo cual su tamaño es desproporcionadamente grande en relación a cada una de aquellas, y las comparaciones por especialidad no permiten en este caso hacer estimaciones de promedios que las reúnan, porque estarían inevitablemente sesgadas.

Según las estadísticas disponibles del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), que cubren hasta fin del 2001², y aplicando su definición de educación superior, hay en las instituciones terciarias de nivel universitario 79.686 alumnos matriculados. De ellos 70.224 pertenecen al sistema público de los cuales 70.156 son alumnos de la UDELAR y 68 de la Escuela Naval, que recientemente recibió el carácter de reconocimiento de nivel universitario. Otros 9.462 están matriculados en el sistema privado de nivel universitario.

1.2. ANTECEDENTES REFERENCIALES

La deserción universitaria es un fenómeno de interés para muchos actores políticos y sociales por cuanto es un resultado académico negativo en la educación superior. Si bien existen a nivel internacional numerosas propuestas de análisis que responden a las motivaciones que sustentan los estudios, todavía es temprano para poder contar con una solución o abordaje protocolar del fenómeno. Lo mismo en nuestro país, los estudios recién se están iniciando en este tema y los antecedentes son episódicos. Es una etapa

¹ Ver en Anexo gráfico 1 “La estructura del sistema educativo uruguayo”.

² Que no es autoridad educativa sobre ningún sector de la enseñanza pública, sino solamente sobre las universidades privadas.

exploratoria y descriptiva, y en ella, pese al interés y la importancia en sistematizar colecciones de datos, es necesario detenerse con atención porque los resultados pueden ser bien divergentes según los países merced a la base institucional y la estructura social de cada uno de ellos. Y en la prospección científica los deseos no pueden ir delante de los datos.

Sobre el particular señalan Latiesa (1992) y Sposetti (2000) que la deserción universitaria es uno de los procesos de selección que operan en la enseñanza superior, una medida del rendimiento académico del alumnado y de la eficacia del sistema educativo en general. Sus sugerencias demarcatorias son de recibo pero merecen ser completadas en lo que sigue.

Esta precisión comprende tres términos: “proceso de selección”, “medida del rendimiento académico” y “eficacia del sistema educativo”.

El primero se enmarca en el enfoque sociológico “clásico”, según el cual “la selección” que se opera en la enseñanza superior constituye un “filtro social” que regula la “movilidad social”. Este tema ha sido extensamente tratado en diversos países, y destaca las asimetrías en el acceso y en el egreso de la institución de enseñanza superior. No pueden observarse a nivel internacional tendencias convergentes, salvo en el largo plazo, y sí indudablemente el efecto que sobre ello tiene la estructura de desigualdad de oportunidades propia de cada país. Por ello no deja de ser un tema “abierto”³.

Al respecto Tikiwal y Tikiwal (2000), a partir de la polémica sobre la situación de la educación superior en India, entendieron que la situación de las bases de datos necesarias para los diagnósticos y la planificación eran deficientes. Y que en aras de un enfoque desde la “teoría de la inversión en capital humano” debería hacerse un esfuerzo

por construir mejores datos para el nivel macro y procurarse mejor sistematicidad para el nivel micro. Su preocupación central estaba en obtener buenos datos longitudinales para mejor resolver cuestiones de política educativa dentro de una perspectiva eminentemente económica, y particularmente macroeconómica, que privilegiaba el enfoque de los costos personales para los ciudadanos y presupuestas para los gobiernos. Para ello propusieron una definición de la “eficiencia terminal”, que es la proporción de “aprovechamiento de cursos o posiciones en los cursos”, a partir de datos longitudinales, análogos a los que se recolectaron en las encuestas agrícolas. En sus palabras, la eficiencia terminal es un concepto complejo que implica dos dimensiones separables, por un lado, un aprovechamiento “interno” (proporción de logro o aprobación de cursos de una cohorte en un tiempo acotado), y por otro, un aprovechamiento “externo” (proporción de puestos necesarios en la estructura socioeconómica

Por ejemplo, Bucheli y Casacuberta (2001) probaron las grandes e irreducibles brechas entre los “retornos” del “capital humano” de los activos con universidad incompleta y de los activos graduados universitarios, en la ciudad de Montevideo.

que son logrados por quienes se formaron para ellos)⁴. Los resultados, fuera del efecto del estudio longitudinal, no son muy diferentes de los mencionados arriba; el énfasis sí está claro en la interpretación de los resultados desde una perspectiva individual racional afín a la teoría del capital humano.

La deserción como “medida del rendimiento académico” en una universidad es la contracara de los desempeños esperados. Para ello muchos investigadores ensayan el abordaje de tres dimensiones: el éxito en los estudios, el retraso y el abandono de los mismos. Aquí el debate se abre nuevamente ya que las experiencias según las colecciones de datos no son necesariamente convergentes. En primer lugar porque las universidades asumen con cierta “naturalidad” que la deserción o abandono es uno de los resultados posibles, a diferencia de otras instituciones educativas en las que la cobertura de grupos de edades de niños y jóvenes es parte coconstitutiva del objetivo de la formación (primaria y secundaria), o de aquellas instituciones de formación de oficiales civiles o militares en las que el abandono tiene que ser mínimo por razones propias al fin mismo de la institución.

Cuando uno se acerca en especial a la deserción como un tipo de resultado del sistema educativo, suelen nuevamente sobredimensionarse los factores individuales y los extraacadémicos, resumiéndose en funciones predictivas que argumentan la falta de cualidades y los déficit económicos del origen social de las personas, dejando minimizados los efectos institucionales más allá de cualquier sospecha.

Hay estudios realizados que señalan que la selección tiene que ver más con las aptitudes intelectuales que con los aspectos motivacionales en el examen de ingreso, pero una vez dentro de la enseñanza superior, la motivación y el compromiso con el estudio son las variables que tienen mayor peso al determinar el rendimiento. Por ello, investigaciones realizadas acerca de la regularidad de los estudios muestran que el origen social tiene nula o escasa influencia en el éxito en la universidad (Germani y Sautú, 1965; Latiesa, 1992).

Por su parte los famosos trabajos de Tinto (1986, 2002, 2003) han señalado, para un tipo especial de enseñanza superior (las universidades y *colleges* norteamericanos), los déficit sociológicos y pedagógicos subyacentes, que trascienden a las buenas becas y las buenas bibliotecas. No se trata aquí de aptitudes ni de infraestructura, a condiciones extraacadémicas

constantes, sino de un fracaso escolar que depende del “clima institucional” y de la “integración” al mismo. En muchos casos la diversidad cultural del estudiante

Por definición, el complemento de la proporción de la eficiencia terminal interna es el rezago y la deserción; en el caso de la eficiencia externa ello es más difícil de determinar si no se sigue un modelo lineal similar al subyacente en la tasa anterior. Si bien el objetivo claro de “planificación” es evitar el exceso de aspirantes, la función de predicción, como muestra la tradición de la movilidad social en sociología, es muy compleja de por sí, y no contempla esos ingredientes explicativos, sino otros.

paga el “precio” de la adaptación a la universidad, y este autor ha observado que este problema es sintomático en contextos donde el “peso” del espacio y clima institucional se soslaya a priori como explicativo del rendimiento, cuando al menos puede tener un papel tan importante como los de tipo individual y social en el rendimiento académico.

Sposetti (*op. cit.*) señala en su recorrido, que como “medida de la eficacia del sistema educativo”, la deserción solo da cuenta de efectos pero no aporta ninguna luz acerca de las acciones que lo produjeron. La autora indica que en algunos estudios se registra una mayor tendencia al abandono en las instituciones que no tienen examen de ingreso, pero no se explicitan análisis posteriores al ingreso de los procesos vinculados con el logro de los objetivos educacionales. Así en buena parte de la bibliografía consultada se muestra un escaso interés político y científico por el problema de la deserción universitaria, pero existen numerosos estudios sobre el rendimiento académico y las tasas de abandono. En el problema de la deserción universitaria, las tasas representan un punto de partida para su análisis, ya que estas permiten la comparación de la información a nivel internacional como requieren muchos organismos internacionales y agencias para sus colecciones de indicadores e índices, pero indudablemente requieren de mayor preocupación y examen.

En general todas las definiciones de deserción universitaria examinadas en la bibliografía internacional comparten el rasgo “demográfico” de ser el saldo de diferencias interanuales entre las matrículas de las universidades, una vez incorporadas las altas (ingresos) y las bajas (graduaciones) en un periodo acotado. Se denomina “demográfica” a esta definición bruta de la deserción por su aproximación metodológica a la estimación de la mortalidad que emerge del conocido “método de los componentes” para la estimación de la población. Es una definición de la deserción, que ha sido objetada y que puede ser “refinada”, pero es necesario reconocer que es totalmente funcional o adecuada para ciertos usos comparativos, como sugiere la OCDE (1994), y como tal se aplica, con precisiones, en este trabajo.

Los estudios revisados sobre deserción universitaria se centran por ello en una estimación de una tasa de deserción interanual, y en algunos casos de una tasa acumulativa. Más allá de las utilidades descriptivas de cada una de ellas, las mismas también dependen de la calidad de las bases administrativas de datos utilizadas para el conteo, y de las restricciones establecidas para el conteo. Por ejemplo, en la medida que las unidades de análisis son las carreras, o escuelas, o programas, o facultades, y los registros son las matrículas en ellas, en los estudios de muchas universidades se eliminan las chances de migración entre carreras (o escuelas) para el conteo, por lo que solo cuentan las diferencias entre altas y bajas.

A su vez, la condición para mantener una alta es variada entre las universidades de los estudios compulsados, en general existen reglamentos sobre tiempos máximos de recorrido de los niveles de la formación. Los mismos establecen un mínimo de actividad por semestre o año lectivo. Por lo que por debajo de cierto umbral de rendimiento esperado automáticamente se produce una baja, que es asimilada a deserción. Este aspecto antes mencionado permite a algunos estudios a distinguir entre los tipos de bajas si son reglamentarias (o académicas como prefieren llamarlas), o si son debidas a otras causas, muy variadas por cierto, que denominan no académicas.⁵

Los estudios de la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP) del Uruguay sobre la deserción en la enseñanza secundaria también repiten este examen de la tasa interanual, pero como cuentan con alguna información adicional establecen si el desertor se reinscribió o no nuevamente el año siguiente. En este caso todas las bajas producidas en el año por abandono de clases, más las no reinscripciones de aquellos que aprobaron el año lectivo y por algún motivo no continuaron, conforman el total de desertores.

Lo que resulta claro de los ejemplos anteriores es que se trata de poblaciones acotadas, que están reguladas por un examen de admisión, o por un nivel de actividad mínimo, o por un arancel, o como en el ejemplo de la enseñanza secundaria del Uruguay, se trata de instituciones que tienen por objetivo cubrir el 100% del grupo etario correspondiente. Así, las bajas, que es lo que importa, están definidas con total precisión ya para dejar gente fuera, o ya para precisamente lo contrario y poder realizar un seguimiento de los que quedan fuera.

Los aspectos anteriores representan diferencias sustanciales con la Universidad de la República (UDELAR) de Uruguay, y con las universidades públicas argentinas, que son gratuitas, no tienen “examen de ingreso” y no cuentan con restricciones al nivel de actividad académica del estudiante (no hay plazos para aprobar los niveles, no hay límite de repeticiones, no hay límites de exámenes).

En el caso de la UDELAR, la situación reglamentaria que deriva de su Ley Orgánica de 1958, hace que la “titularidad”⁶ en el “orden estudiantil” –y también en el de egresado– solo se extingue con la muerte del titular. Es decir, que quien accede a la condición de estudiante universitario siempre tendrá derecho a estudiar, o mejor dicho continuar sus estudios, o a retomar-los indefinidamente hasta recibirse. En cierto sentido, este complemento a la gratuidad es un acceso ilimitado al tiempo necesario para los que tienen limitantes de contexto social externo a la Universidad. Esto es, se paga en “tiempo” a los que deben enfrentar mayores costos para graduarse⁷.

⁶ Es el caso de Osorio y Jaramillo (1999): “Deserción en los programas de pregrado 1995-1998”, Oficina de Planeación Integral, Universidad EAFIT, Medellín. ⁷ En el sentido que reconoce T. Marshall de un derecho inalienable y básico por integrar la comunidad. ⁸ No es usual el otorgamiento de becas en dinero “vivo” en el país como en otros países del área. Solo recientemente, merced a una legislación especial los graduados de la UDELAR de más de 5

años de actividad pagan un impuesto que se llama Fondo de Solidadidad, y que se destina a becas para alumnos de la UDELAR. El Servicio de Bienestar Universitario de la UDELAR estudia los casos de estudiantes que postulan como becarios. En la actualidad hay cerca de 4.000 becarios en diversas modalidades. También existen sistemas de trabajo temporario para los estudiantes.

Por lo que a efectos de un análisis en profundidad de fenómeno de la deserción en la UDELAR emerge la necesidad de supuestos adicionales, a las nociones de conteo habituales para la deserción, dado que tiene un tipo de población “singular” en la que no es sencillo determinar en un instante preciso las bajas y las altas.

En el momento en el Uruguay los pocos trabajos que se aproximan al tema de la deserción y el abandono de los estudios tienen dos perfiles distintos, los que examinan los rasgos de las trayectorias de los estudiantes por generaciones y los que exploran las propensiones al abandono de los estudios.

Los primeros se desarrollaron, puntualmente, en las Facultades de Ciencias Económicas y Administración (en adelante FCEA) y de Medicina (en adelante FMED) de la Universidad de la República (UDELAR). Se basaron en la descripción de una cohorte de estudiantes y en la aplicación de “modelos de duración” y de *logits* “sucesivos”. En estos modelos se incorporaba en el factor predictivo el conjunto de variables sociodemográficas⁸ disponibles en las base de datos de las bedelías de FCEA y FMED.

Esas variables estaban en el formulario típico que administra Sistema General de Bedelías (SGB) de la UDELAR, pero que es muy limitado aún para fines descriptivos, ya que el mismo no fue diseñado para esta clase de estudios, sino para fines administrativo básicos. Se procuró en estos trabajos caracterizar las trayectorias de las subpoblaciones (definidas como generaciones) y sus tendencias, y la deserción es observada como un fenómeno de “desgranamiento” frente a la “sobrevivencia” que fue interpretada como permanencia y avance en los estudios. En consecuencia, a fines predictivos la misma es tratada en “modelos de sobrevivencia”, con las virtudes y déficit que ello supone⁹.

Los del segundo tipo se desarrollaron en los equipos técnicos de los programas de monitoreo de “la reforma educativa” de la enseñanza secundaria que ha impulsado y dirigido la Administración Nacional de la Enseñanza Pública (ANEP) del Uruguay en los últimos diez años. Los mismos versan sobre los estudiantes del tercer año de ciclo básico de enseñanza secundaria (pública y privada) y de enseñanza técnica. Allí se rastrea la ‘propensión al abandono’ y las ‘expectativas futuras’ de los alumnos, y se las relacionan con factores sociológicos clásicos (nivel educativo del hogar, clima del hogar, grupo de pares, tipo de institución escolar, género, nivel socioeconómico) como forma de explorar el aprovechamiento que se ha hecho de la oferta educativa de la enseñanza secundaria y técnica¹⁰.

⁹ Sexo, edad, origen geográfico y tipo de institución secundaria de procedencia (pública o privada). ⁹ Ver en bibliografía: Goyeneche, J., *et al.*, 2001; Altmark, S. *et al.*, 2000 y 2002; Blanco, J. *et al.* 1999. ¹⁰ Ver en bibliografía: MEMFOD 2000 “El ciclo básico y la experiencia piloto. Un análisis desde los indicadores de resultados educativos”; y MESYFOD 2000 “Estudio sobre la predisposición al aban-

dono escolar en estudiantes de Tercer año de enseñanza Media a partir de los datos del Censo de Aprendizajes 1999”.

En ninguna de las líneas de trabajo enunciadas, fuera de la identificación secuencial de un subgrupo de baja actividad, o del registro de una no reinscripción en secundaria, los desertores han sido “objeto” de un examen. En el caso del estudio de ANEP abundan las interpretaciones sobre las afinidades de ciertos factores en la propensión al abandono de los estudios, y las mismas no dejan de señalar el fuerte papel de las condiciones estructurales y exógenas a la institución educativa respecto de la propensión al abandono.

En conclusión, en el “escenario nacional” de la deserción se cuenta con ejemplos puntuales, exploratorios y parciales. Los mismos precisan de examen, ampliación y reflexión. Por ello, desde 2002 la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la UDELAR, preocupada por los temas de rendimiento, masificación y deserción, ha impulsado tres estudios específicos sobre cada tema, que son comparativos a nivel de todos sus “servicios” (sinónimo que se aplica en adelante para facultades y escuelas), y que se encuentran en operación. El estudio sobre la deserción fue el que se inició más recientemente, a fines de 2004.

c) Consideraciones metodológicas

La deserción es un resultado en la formación universitaria. Y no puede esperarse, pese a la expansión de la matrícula, que ella se reduzca sustancialmente, si las condiciones son las mismas. Inevitablemente la deserción acompañó, acompaña y acompañará los resultados educativos superiores, a menos que la política educativa y el mercado de trabajo se modifiquen sustancialmente, lo cual parece difícil en el corto plazo.

En este punto hay varias líneas de acceso. En primer lugar a nivel descriptivo presentar el sistema universitario uruguayo y ubicar el papel de la UDELAR en el mismo, así como fundar la preferencia por estudiar el fenómeno en ella y no en todo el conjunto de universidades. En segundo lugar, desarrollar un examen descriptivo de los ingresos y las titulaciones en la UDELAR y su evolución; y una estimación de los costos económicos

asociados.

Pero el problema y su solución son otros, y puede sintetizarse la situación en la precisión de King (1998) en su famoso desarrollo sobre la aplicabilidad de la “teoría de la verosimilitud” a la investigación en ciencias sociales: “el experimento ha pasado... pero a qué se debe el resultado?”. En esa situación la probabilidad inobservada se vuelve objeto de la reflexión con la proposición de modelos explicativos de carácter exploratorio, y cuya verosimilitud, a pesar de la precisión, es, a ojos vista, solamente competitiva y complementaria. Y en esta dirección se debe encauzar el presente trabajo. Pero antes de arribar a modelos estadísticos es necesario realizar un barrido fino de la información disponible y estimar la información necesaria y elaborar hipótesis de trabajo.

Para ello, a la descripción y estimaciones de fuentes secundarias, se incorpora información que apunta a un estudio en profundidad de la población desertora de la UDELAR, que de momento se encuentra en sus etapas iniciales, y que coincide con los objetivos del presente libro. A partir de entrevistas en profundidad a una muestra intencional, cuyas características se detallan debidamente en su capítulo, sobre desertores de tres carreras típicas propuestas para los estudios nacionales, se inicia la exploración de los tres grandes grupos de factores determinantes de los resultados educativos que se señalaron en otras secciones de este trabajo. Asimismo esta información se complementará con entrevistas a los decanos de las facultades de esas carreras.

Para la interpretación de los resultados en la UDELAR, no debe olvidarse el rasgo específico de la población matriculada de población como “latente” en la medida que la condición de estudiante adquirida no se pierde nunca. A diferencia de los ejemplos de otras universidades, como las aranceladas, o las que definen niveles de actividad, en la UDELAR no se produce una baja definitiva en la población, salvo cuando la baja corresponde a la graduación misma, por eso a los presentes fines es realmente difícil estimar para predecir cómo y cuándo se produciría una baja que es deserción. Se debe contar a aquellos que de algún modo, y por diversos motivos, están actuando en el momento del conteo, y también dar cuenta de otros que no lo están, pero que de cualquier modo, y hasta un cierto límite, podrían estarlo si así lo dispusieran. Un aspecto complejo sin duda, y al cual no ayudan a priori las interpretaciones de racionalidad individualista, por cierto.

El presente trabajo se orienta por dos conjuntos de criterios generales, el que proviene del “Proyecto Regional de Deserción y Repitencia en la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, y de manera complementaria, del proyecto “Una aproximación al fenómeno de la Deserción Estudiantil en la Universidad de la República” (UDELAR).

II. RESULTADOS

2.1. DIMENSIONAMIENTO DE LA REPITENCIA Y DESERCIÓN

2.1.1. *Estimación de la deserción global*

a) Cobertura y nivel de educación terciaria de la población

El Cuadro 1 entrega información sobre la magnitud del impacto de la formación universitaria en la población de 25 años y más del Uruguay según el último Censo de Población de 1996.

Allí, si bien la población femenina es levemente mayor que la masculina, se advierte que son ligeramente estables las proporciones por sexo en los subconjuntos de población con estudios completos y con estudios incompletos. El 91,3% de la población de 25 años y más no tiene estudios terciarios universitarios de ningún tipo. Del 8,7% restante, aproximadamente la mitad tiene estudios universitarios completos y la otra mitad no los

completó. Destaca en esta situación que la proporción de personas que por diversos motivos tienen una formación universitaria incompleta (ya porque la abandonaron, o porque la están completando todavía) es muy importante en especial en relación con los que sí la adquirieron.

Hasta esta estimación sobre datos censales de 1996, las universidades privadas no tenían casi graduados universitarios, por lo que tanto el efecto del logro, como el de no completar los estudios se deben casi exclusivamente al pasaje por la UDELAR.

Respecto del cuadro siguiente hay que advertir dos cosas importantes, por un lado, por tratarse de un país de población envejecida en el subconjunto de 25 años y más, “pesan” mucho los adultos mayores que tuvieron bajo nivel educativo en su vida; y por otro, no aparecen en esta selección una buena proporción de los jóvenes que están realizando sus estudios universitarios por ser menores de esa edad.

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS O MÁS POR NIVEL DE INSTRUCCIÓN TERCIARIA SEGÚN SEXO

Sexo	Población total con 25 años o más	Población sin estudios terciarios	Población con estudios universitarios incompletos (menos de 16 años de escolaridad)	Población con estudios universitarios completos (16 o más años de escolaridad)
Hombres	873.684 (46,9) (100)	795.609 (46,8) (91,1)	39.455 (48,3) (4,5)	38.620 (48,1) (4,4)
Mujeres	990.252 (53,1) (100)	906.401 (53,2) (91,5)	42.271 (51,7) (4,3)	41.580 (51,9) (4,2)
Total	1.863.936 (100) (100)	1.702.010 (100) (91,3)	81.726 (100) (4,4)	80.200 (100) (4,3)

Fuente: Banco de Datos de FCS con inf. VI Censo de Población (1996), INE.

b) Estimación de la eficiencia de titulación global En primer lugar se hace el análisis para la universidad pública.

Como en el presente trabajo no es posible un estudio de cohortes como sugieren por ejemplo Tikiwal y Tikiwal (2000), para estimar la eficiencia de titulación se toma la serie temporal de ingresos y egresos de la UDELAR 1992-2003, y la sugerencia de que el intervalo $d=5$.

Los resultados de los cuadros que siguen no dan cuenta exacta de la deserción, pero permiten darse cuenta de la magnitud que adquiere junto a la repetición y el rezago. Se puede señalar que para el cálculo se asume que los repetidores de años anteriores compensan a los rezagados de cada cohorte de ingreso, supuesto que muchas veces no es equívoco. Asimismo es bueno aclarar que en el caso de Uruguay, al no haber examen de calificación ni colegiación obligatoria, la cantidad de los egresados coincide con la de

los titulados.

A continuación los Cuadros 2 y 3 resumen la información de coeficientes “E” de cada servicio de la UDELAR y que se calculó a partir de la tabla de ingresos y egresos, expone para la UDELAR la eficiencia de titulación (para $d=5$), por años seleccionados (1999-2003) y según sexo.

El perfil general de la UDELAR en 1999-2003 indica que tiene una eficiencia de titulación promedio del 28% de los alumnos matriculados por cohorte, con mínimo de 23% y máximo de 34%. Su complemento corresponde al rezago, la repetición y la deserción. Como se dijo antes no existen diferencias sustantivas por sexo a nivel agregado en la eficiencia de titulación ya que la mayoría de los años la tendencia y la variación es similar para hombres y mujeres.

A nivel global la eficiencia de titulación en la UDELAR ronda el 28%, como consecuencia de oscilar entre 1 de cada 4 y 1 de cada 3 ingresados en el período considerado. Su complemento es una mezcla compleja de rezago, repetición y deserción. Como se trata de una institución pública y gratuita, con enormes ventajas potenciales, el acceso es sin limitación, y en ello, tal como se observa en la Argentina, la no titulación de muchos alumnos es un fenómeno esperable. A nivel global no hay sustanciales diferencias por sexo, si bien hay casi dos mujeres por cada hombre. Pero cuando se observan los resultados por servicio aparecen diferencias, pero no pueden identificarse tendencias claras. En este caso la desagregación por servicio, o grupos, o áreas de conocimiento, se presenta como una dimensión interviniente pero no muy clara por sexo.

La PEA del país, para ambos sexos, creció un 46% entre los censos de 1963 y 1996, la categoría que reúne a los profesionales y técnicos universitarios (PRO) en la PEA de ambos sexos lo hizo un 253%. Las tendencias fueron levemente superiores para las mujeres que para los hombres.

CUADRO 2. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERÍODO 1999-2003
POR AÑO DE FINALIZACIÓN, SEGÚN SEXO

Sexo	Fin 1999	Fin 2000	Fin 2001	Fin 2002	Fin 2003	Promedio
Masculino	0,32	0,23	0,33	0,25	0,27	0,28
Femenino	0,28	0,23	0,34	0,26	0,29	0,28
Total Udelar	0,29	0,23	0,34	0,25	0,28	0,28

Fuente: Cálculos propios en base a información de DGPU-UDELAR 2003.

b) Estimación de la eficiencia de titulación por área del conocimiento

Para el período 1999-2003 de los cuadros 2 y 3 surgen dos cosas: por un lado diferencias sensibles en las tendencias de titulación por área de conocimiento y, por otro, una convergencia de las tendencias generales por sexo.

A nivel de “Áreas de Conocimiento” surgen discrepancias sensibles en la UDELAR, porque el promedio de titulación es diferente, y en consecuencia el rezago y la deserción también. El mas bajo, y con oscilaciones más leves es el promedio de titulación del área Humanidades y Ciencias de la Educación (que en este caso es una misma facultad), el cual no supera el 5% promedio del período. Por su parte las restantes áreas de

conocimiento superan esa eficiencia de titulación con creces en un importante número de veces: Agroveterinarias es diez veces mayor, Artes y Arquitectura cuatro veces mayor, Cs. Básicas tres veces mayor, Cs. Sociales es dos y medio veces mayor, Derecho cinco y medio veces mayor¹², Ingeniería seis y medio veces mayor, Administración y Comercio cinco y medio veces mayor¹³, y Cs. de la Salud ocho y medio veces mayor¹⁴.

Recordando que el complemento de la titulación estimada es indicativo de deserción, rezago y repetición los resultados se tornan llamativos ya que son su complemento, pero la relación proporcional se mantiene para el resultado opuesto. No obstante, por tratarse de números relativos, conviene no hacer afirmaciones apresuradas.

Por un lado se sugiere que en las áreas más típicamente profesionales los resultados de titulación son más altos que en las áreas humanísticas científicas

¹²Esta categoría tiene la Facultad más numerosa de la UDELAR (Tabla 4) y es la 2ª área en tamaño poblacional. ¹³Esta categoría tiene la 2ª Facultad en tamaño de la UDELAR y es la 3ª área en tamaño. ¹⁴Esta categoría tiene la 3ª Facultad en tamaño de la UDELAR, pero conforma el área de conocimiento más grande de la clasificación utilizada.

cas y no profesionales en general. Ello debe responder entre otras cuestiones a expectativas personales y profesionales, y a la demanda de trabajo. Por su parte puede pensarse que la repetición, el rezago y la deserción son más pronunciadas en aquellas áreas de mayor incertidumbre laboral ó de mayor costo de espera, no necesariamente de mayor esfuerzo personal o de mayores capacidades.

Otro aspecto que se destaca en los resultados es el ordenamiento de los mismos en el lapso examinado. Agronomía, Agroveterinaria y Ciencias de la Salud son siempre 1^{er} y 2^o resultado de titulación y por su parte Humanidades siempre 9^o. Ingeniería casi siempre 3^o, y Derecho y Administración y Comercio alternan en el 4^o y 5^o lugar, luego Artes y Arquitectura, Cs. Básicas, y Cs. Sociales se alternan entre el 6^o y 8^o lugar. Es decir que a lo largo del periodo 1999-2003 las áreas de conocimiento no presentan variaciones extremas y reflejan una tendencia en la eficiencia de titulación –y de su complemento la deserción y el rezago– que sostiene el promedio para el periodo. Hay una regularidad sostenida en las especificidades de las áreas de conocimiento y no hay cambios bruscos en los datos, dada la forma como se decidió tratarlos. Algunas conclusiones deben suavizarse por causa de los mismos promedios y se debe a la varianza que subyace a ciertos agrupamientos.

CUADRO 3A. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERÍODO 1999-2003, SEGÚN ÁREA DEL CONOCIMIENTO

Área del conocimiento	Fin 1999	Fin 2000	Fin 2001	Fin 2002	Fin 2003	Promedio
Agropecuarias	0,70	0,41	0,57	0,49	0,46	0,526
Artes y Arquitect.	0,20	0,13	0,22	0,19	0,26	0,200
Cs. Básicas	0,17	0,12	0,16	0,12	0,19	0,152
Cs. Sociales	0,09	0,08	0,18	0,16	0,18	0,138
Derecho	0,26	0,21	0,33	0,26	0,32	0,276

Humanidades y Cs. Educ.	0,04	0,06	0,06	0,03	0,05	0,048
Ingeniería	0,39	0,27	0,42	0,28	0,30	0,332
Administr. y Comerc.	0,28	0,22	0,38	0,24	0,23	0,270
Cs. Salud	0,42	0,37	0,48	0,37	0,39	0,406
Total UDELAR	0,29	0,23	0,34	0,25	0,28	0,280

Fuente: Cálculos propios en base a información de DGPU-UDELAR 2003.

371

Hay que incorporar que: dado que muchas facultades tienen ciclos básicos o comunes se torna difícil estimar la eficiencia de titulación por carreras ya que las tasas no dan cuenta de las trayectorias académicas que implican migraciones, y los resultados tienen entonces muchos “ruidos” internos; en algunos servicios hay resultados nulos producto de las subdeclaraciones de las bedelías, o de los atrasos en inscripciones y egresos provocados por huelgas universitarias. En este caso la conclusión es que el traslape que se nota en ciertos ejemplos resulta beneficioso en ciertos casos.

Además de la universidad pública se realizó el análisis en dos instituciones privadas.

En la primera de ellas, más allá de los errores de conteo constatados en las series temporales del Anuario de Educación del MEC, se procuró solucionar este asunto de la mejor manera, corrigiendo cuando fue posible y los datos lo permitían. Los resultados se muestran en el Cuadro 3b.

CUADRO 3b. COEFICIENTE DE EFICIENCIA TERMINAL INTERNA DE DURACIÓN TEÓRICA REAL DE CADA CARRERA, AMBOS SEXOS, POR AÑOS DE FINALIZACIÓN, SEGÚN SERVICIOS PARA LA UNIVERSIDAD PRIVADA 1

Servicios	Durac.	Años					
		1996	1997	1998	1999	2000	2001
Agroveterinaria(*)	5						
Fac. Derecho	5	0,30	0,85	0,35	0,47	0,79	0,53
Fac. Ingeniería	5				0,13	0,34	0,80
Fac. Cs. Sociales y Com.	4			0,13	0,40	0,67	0,36
Fac. Cs. Sociales y Econ. (#)	4						
Fac. Cs. Empresariales	4			0,21	0,26	0,11	0,23
Fac. Cs. Humanas y Relig. (#) Área Educación	4 4			0,66	1,1		
Inst. Historia(*)	4						
Fac. Psicología	4			0,29	0,45	0,74	0,77
Fac. Odontología(*)	5						

(*) Todavía no tenían egresados. (#) Se reagrupó en otro servicio. Fuente: Anuario Estadístico MEC.

La otra es una universidad con un fuerte perfil hacia las ingenierías vinculadas a la informática y la electrónica; de hecho, aún mantiene la rama originaria que le vio surgir como instituto tecnológico possecundario donde tiene un desarrollo también importante para la formación técnico profesional. Las carreras universitarias de áreas de conocimiento, más allá de las ingenierías, son más recientes que estas, y como se advierte a la fecha de los datos del Anuario del MEC no todas tenían egresados. Las tasas de titulación solo se pudieron estimar para un lapso con $d=4$, que no es lo recomendable, y probablemente se esté por debajo de la duración de la mayoría de las carreras, por ello no deben considerarse los datos de manera incuestionable.

Las tasas de titulación estimadas son menores a nivel global que las de la UDELAR y exhiben un perfil diferente; en esta universidad el área de Artes y Arquitectura y Cs. Sociales (aproximación que se propone) exhiben un nivel similar al de las ingenierías. El área Administración, Economía y Comercio tiene el mayor nivel de titulación (Ver Cuadro 3c).

Parece prematuro con la información que se dispone aplicar deductivamente el criterio de la deserción y el rezago como complemento de la tasa de titulación. Y mucho más inapropiado hacer promedios por años reuniendo información de estas universidades con la UDELAR.

CUADRO 3c EFICIENCIA TITULACIÓN 1997-2001, POR SEXO, SEGÚN ÁREAS DE CONOCIMIENTO (D=4). UNIVERSIDAD PRIVADA 2

Total Masc. Fem.

Total 0,09 0,08 0,12 Lic. Análisis de Sistemas 0,09 0,06 0,17 Ingeniería en Sistemas 0,09 0,09 0,06 Ingeniería Telecomunic. 0,07 0,08 0,05 Ingeniería Electrónica (*) ---

Ingenierías 0,09 0,07 0,14 Lic. Economía 0,06 0,07 0,05 Lic. Gerencia y Administr. 0,11 0,10 0,11 Contador Público (*) ---

Econ. Adm. y Comercio 0,10 0,10 0,11 Lic. Est. Internacionales 0,14 0,04 0,20 Lic. Comunicación 0,08 0,05 0,10

Cs. Sociales 0,09 0,05 0,12 Lic. Diseño Gráfico 0,06 0,04 0,09 Arquitectura (*) ---

Artes y Arquitectura 0,06 0,04 0,09

(*) Todavía no tenían egresados. Fuente: Anuario Estadístico MEC.

A nivel de ambos sexos, la titulación según las áreas de conocimiento indica ciertas regularidades. Que se mantienen más allá del supuesto del lapso “d” que se tome. Ello sugiere aspectos propios y determinantes de las carreras y los servicios. Se observa que los resultados más menguados de titulación provienen de las Humanidades, las Artes y las Ciencias Básicas y Sociales. Las razones pueden ser variadas, pero es claro que tiene su peso la inercia de ciertos prestigios ocupacionales en las opciones personales sumadas a la indefinición vocacional. Las facultades más populosas son las que exhiben mayor titulación, con ello no en vano también absorben ¿o generan?— el mayor caudal de deserción.

2.1.2. Estimación de la deserción específica por carreras: Derecho, Medicina e Ingeniería

a) Estimación basada en seguimiento de cohortes¹⁵

Solo se estudiarán en el presente trabajo las carreras de Derecho, Medicina e Ingeniería Civil, a partir de la información que surge de registros en la UDELAR, y de trabajo de campo sobre desertores de dichas carreras en la misma. El motivo es claro cuando muchas universidades privadas no tienen estas tres carreras, tan solo alguna de las tres, y la que tiene al menos una, tiene escaso número de egresados o todavía no tiene alguno. Por otro lado a nivel de servicios o facultades en estas universidades se producen reagrupamientos que alteran los resultados a nivel de servicio o facultad. Comparar cualquier resultado contra esta situación es inconveniente.

Abogacía, Ingeniería Civil y Medicina corresponden a tres de las cinco facultades más pobladas de la UDELAR. Abogacía tiene seis años curriculares, Ingeniería Civil cinco años curriculares y Medicina ocho y medio años curriculares. Por su parte Abogacía y Medicina son las carreras más antiguas de la UDELAR y del país. Las tres son carreras con un enorme peso profesional no solo de número y prestigio, sino también de mercado laboral protegido; un gran número de actividades requiere de un titulado con firma habilitante... es un ejercicio exclusivo, como la medicina en la salud.

Como primera aproximación en la UDELAR, antes de examinar la situación por cohorte, se estima la eficiencia de titulación para las carreras de manera específica. Se aplicó $d=5$, $d=7$ que es una aproximación a la duración promedio según expertos, y $d=8,5$ solo para Medicina porque es la duración del plan de estudios.

Con excepción de Medicina, cuyo ciclo básico es propio, en el caso de Abogacía e Ingeniería se trata de carreras que en los primeros años tienen

¹⁵ Anótese que el estudio se realizó sobre la base de los datos de la universidad pública que concentra la mayor parte de la matrícula del país.

planes comunes con otras carreras. La recomendación de estimar la matrícula para un examen de cohorte fue una de las soluciones que se aplicó, el punto es que, como ocurre en todos los estudios de cohorte, es mejor contar con cohortes cuyos eventos estén cumplidos, de lo contrario los truncamientos llevan a soluciones de verosimilitud que son complicadas y no pocas veces conjeturales.

Sobre la base de $d=5$, que es una duración inferior a la teórica en las tres carreras, o ya sobre la base recomendada $d=7$, Derecho tiene una eficiencia de titulación mayor que Ingeniería Civil. Lo cual es una diferencia con lo que se observó a nivel de servicios o facultades. Ello ocurre porque la Facultad de Derecho tiene otras carreras aparte de Abogacía, que son Notariado, Relaciones Laborales, Relaciones Internacionales y Traductorado que "bajan" la eficiencia media de titulación notoriamente. Mientras que en el caso de la Facultad de Ingeniería son otras carreras de ingeniería las que desplazan la media general, además del efecto de la sobreposición de generaciones.

En los cuadros sobre Abogacía se observa que la eficiencia de titulación es mayor para mujeres que para hombres. En Ingeniería Civil, donde es más baja la eficiencia de titulación total que en la carrera anterior, se advierte una tendencia oscilante por sexo, aunque en el período la eficiencia de las mujeres tiende a ser levemente superior que la de los hombres. Pero no debe perderse de vista que según el Censo Estudiantil de 1999 (Cuadro 4) las mujeres eran una de cuatro estudiantes en la Facultad de Ingeniería, mientras que en la Facultad de Derecho ocurría lo opuesto, las mujeres eran tres de cada cuatro estudiantes.

La carrera de Medicina es la única en la Facultad de Medicina de la UDELAR; las otras carreras de la salud que dependen de esta Facultad, están en escuelas con planes de estudio propios e independientes¹⁶. Por ello la eficiencia de titulación puede considerarse próxima a su duración real y sin efectos subyacentes en su varianza interna debido a otras carreras. En Medicina la eficiencia de titulación resulta la más elevada de las tres consideradas a lo largo de todo el período, si bien como aclaramos el intervalo es de ocho

y medio años.

En relación al sexo, pese a que según el último censo las mujeres son más que los hombres, y son estos últimos los que exhiben mayor eficiencia de titulación a lo largo del período que se observó.

Se usen alternativamente los lapsos de duración de carreras que se prefiera (d=5; d=6, d=7 promedio según informantes clave; d=8,5) si bien varía

¹⁶ Es el caso de la Escuela de Tecnología Médica, la Escuela de Nutrición y Dietética y la Escuela de Parteras, cuyos planes no son comunes con Medicina. Paradójicamente, algunos de ellos tienen mecanismos de selección de ingreso, y no toman ingresos todos los años. La Facultad de Medicina es de todo este conjunto la única con ingreso irrestricto. La Escuela de Enfermería se escindió de la Fac. de Medicina en los años 90, volviéndose Instituto Nacional de Enfermería, con rango de facultad.

CUADRO 4. TASA DE EFICIENCIA INTERNA POR PERIODO DE 5 AÑOS, POR SEXO, SEGÚN CARRERAS SELECCIONADAS

Carreras	1992-1997	1993-1998	1994-1999	1995-2000	1996-2001	1997-2002	1998-2003
	T M F	T M F	T M F	T M F	T M F	T M F	T M F
Abogacía y Notariado	0,491 --0,109 0,105 0,126	0,331 0,333 0,330 0,126	0,300 0,287 0,306 0,102	0,349 0,289 0,376 0,069	0,399 0,325 0,431 0,098	0,342 0,335 0,345 0,126	0,403 0,315 0,444 0,108
Ingeniero Civil	0,421 0,463 0,398	0,115 0,176 0,378 0,425 0,354	0,104 0,094 0,534 0,677 0,472	0,068 0,073 0,498 0,544 0,474	0,093 0,118 0,450 0,523 0,416	0,104 0,207 0,455 0,567 0,401	0,108 0,105 0,393 0,473 0,356

Fuente: DGPU-UDELAR 2003.

CUADRO 5. TASA DE EFICIENCIA INTERNA CORREGIDA POR PROMEDIO 7 AÑOS, POR SEXO, SEGÚN CARRERAS SELECCIONADAS

Carreras	1992-1999	1993-2000	1994-2001	1995-2002	1996-2003
	T M F	T M F	T M F	T M F	T M F
Abogacía y Notariado Ingeniero Civil	0,309 -- 0,074 0,076 0,063	0,352 0,294 0,378 0,077 0,076 0,081	0,409 0,353 0,432 0,105 0,098 0,141	0,398 0,363 0,414 0,121 0,096 0,232	0,474 0,383 0,514 0,120 0,118 0,132
	1992-2000	1993-2001	1994-2002	1995-2003	
Doctor en Medicina 8,5 años	0,508 0,516 0,503	0,543 0,583 0,523	0,607 0,816 0,517	0,461 0,515 0,434	---

Fuente: DGPU-UDELAR 2003.

el valor del coeficiente de la eficiencia de titulación, no ocurre así con las tendencias entre las carreras ni entre el sexo en cualquier caso. Por lo que al menos las tendencias generales pueden tomarse como indicativas de procesos subyacentes más allá de la estimación concreta.

Los Cuadros 6 y 7 dan cuenta del examen por cohortes y la titulación. Estos datos son

difíciles de obtener porque el sistema de información general no está centralizado aún y no es posible hacer rápidamente, pese al costo, la desagregación solicitada. El Cuadro 6 acerca la trayectoria estimada de la cohorte 1995 para las carreras elegidas de la UDELAR, y proviene del proyecto en curso "Rendimiento Académico en la UDELAR" a cargo de los Dres. Serna y Nalbarde, solicitado por la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la UDELAR. El Cuadro 7, que no estaba disponible en todos los servicios, considerados, entrega el acumulativo de graduación por generaciones para la carrera de Medicina, elaborado en 2001 por el Ing. Macri para el Depto. de Educación Médica de la Facultad de Medicina. En ningún caso estaban disponibles desagregaciones por sexo.

En el ejemplo del Cuadro 6 los datos son más transparentes que los revisados hasta el momento, y solo en parte solucionan el problema de la sobreposición de generaciones que nos aqueja desde un inicio, aunque se limitan a una sola cohorte o generación.

Se estiman por diferencia con el tamaño original de la cohorte 1995 para cada carrera: los graduados o recibidos, los alumnos activos y los "desertores netos". La definición de "alumnos activos" que para esta tabla se aproxime al estudio de Serna y Nalbarde es muy laxa: al menos un curso aprobado desde el ingreso hasta el momento de la estimación en 2003. La definición de "desertores netos" es más estricta necesariamente: son los que desde su ingreso no registran ningún curso aprobado.

De 1.505 alumnos de Abogacía y Notariado que ingresaron en 1995, a fines del 2003 se mantenían activos 1.091 (72,5%), 38 (2,5%) se habían recibido y 376 (25%) eran desertores "netos", es decir, nunca tuvieron actividad alguna.

De 282 estudiantes inscritos en Ingeniería Civil en 1995, a fines del 2003 se mantenían activos 205 (72,7%), se habían recibido 21 (7,5%) y 56 eran desertores "netos" (19,8%).

De 749 alumnos inscritos en Medicina en 1995, a fines de 2003 se mantenían activos 561 (74,9%), se habían recibido 188 (25,1%) y no se registraban desertores netos como en los casos anteriores.

Es notorio que la definición de desertor neto es útil y se sitúa entre un 20 y un 25% según la carrera. Ello da cuenta de quienes accedieron directamente a la UDELAR, se inscribieron en cursos de primer año y no aprobaron ninguna disciplina. Dado el lapso transcurrido, es una estimación realista de una modalidad de deserción que en la indicación de rendimiento académico nulo permite inferir que se han retirado de la carrera. Como se ve hay muchas explicaciones adicionales de esto en las opiniones de las autoridades universitarias entrevistadas, pero destacan tres: el dilema vocacional; la brecha entre la formación de secundaria y la exigida en la universidad; y la estrategia económica propia de sectores populares que al ser estudiantes universitarios de manera genérica se puede acceder a beneficios económicos en el transporte público, o a espectáculos públicos.

CUADRO 6. VOLUMEN DE TITULACIÓN DE UNA COHORTE ESPECÍFICA (1995) PARA CARRERAS SELECCIONADAS EN UDELAR (AMBOS SEXOS)

Carrera ABCDEFGH Número Número Número Número Número Número Número Número de estu-de titu-de titula-de titula-de titula-de estu-de deser-acumu-
diantes de lados en dos en el dos en el diantes tores lado de la cohorte el año año "t+1" año "t+2" año "t+3" que aún G=A-Titulados de ingreso "t" (2001) (2002) (2003) permane-(B+C+ reales

en el año (2000) cen en la D+E+F) H= B+C+ 1995 carrera D+E

Derecho 1.505 9 14 (*) 27 Medicina 749 0 0 Ingeniería Civil (CB) 282 0 7 (*) 66

3 12 1.091 376 38 20 0 188 561 0 188

5 9 20556 21 40

(*) Ingresos confirmados como “puros” desde el ingreso a la carrera. Fuente: Proyecto Rendimiento Académico Estudiantil en UDELAR (2004).

Pero no es igualmente útil la definición de alumno activo, porque dado el mismo lapso, en sí misma encubre a “otros desertores”, y a los rezagados y repetidores. Aspecto que es particularmente claro y grave en el caso de Medicina.

Estas estimativas están dentro del resultado general que se observa desde las otras estimaciones más gruesas. Medicina tiene eficiencia de titulación mayor que Abogacía e Ingeniería Civil, pero entre estas dos se altera el orden de las observaciones precedentes si se considera a la Facultad toda o solo a las carreras solicitadas.

Finalmente el Cuadro 7 aproxima una estimación de la tasa de graduación acumulada por generación (de 1987 a 1993) según la duración de la carrera del estudiante de Medicina, hecha para un estudio propio de la Facultad de Medicina. La misma solo pudo realizarse con cohortes completas en 2000-2001. Es muy ilustrativa a los efectos de control de las tendencias antes observadas en esta Facultad. Allí se advierte que la titulación en tiempo teórico no supera el 23%, y que la titulación en un tiempo 25% mayor (10,5 años) ronda la tercera parte del tamaño generacional. Bien puede verse que la “lentitud” de la graduación es un fenómeno transgeneracional, es decir, corriente entre las generaciones, pero que tiende a modificarse; las generaciones más recientes parecen acelerar su paso. El hecho que no tiene desagregación por sexo no refuerza anteriores conclusiones sobre la desigualdad de la eficiencia de titulación por sexo. No obstante, dado que todas las conclusiones se han visto favorecidas en cada paso ulterior, este, que podría haber ofrecido mayor cristalinidad, no se le opone.

En este período, que no es el del estudio, debe advertirse que el tamaño de las generaciones de Medicina fue mucho menor de las estimaciones obtenidas de DGPU para años que interesan, y que están más cercanos al presente. Es posible que los años 1987 a 1990 estuvieran signados por la sobreposición de generaciones cuyos estudios fueron entorpecidos por la dictadura, por ello en esos años la matrícula había exhibido un gran salto en toda la UDELAR, aspecto que tiende a decaer, hasta el comienzo del nuevo siglo donde se incrementó nuevamente contra todos los pronósticos.

CUADRO 7. % ACUMULATIVO DE GRADUADOS RESPECTO A MATRICULADOS POR COHORTE, SEGÚN DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS EN LA CARRERA DE MEDICINA

Años de duración	Cohortes						
	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
8,5	17	20	17	18	19	16	23
9,5	27	29	25	30	30	26	—
10,5	32	32	32	37	38	—	—
11,5	34	36	40	42	—	—	—
12,5	37	39	43	—	—	—	—

13,5	40	40	–	–	–	–	–
14,5	42	–	–	–	–	–	–
Tamaño de la cohorte	865	695	663	674	661	744	622

Fuente: Rendimiento académico en los estudios de grado, Anexo A en “Las pruebas escritas de opción múltiple”. E. Macri – Departamento de Educación Médica – Facultad de Medicina. Marzo 2002.

El porcentaje de deserción específica que entrega el cuadro se puede perfeccionar asumiendo que la mitad de los estudiantes que aún permanecen estudiando finalmente termina su carrera. Considerando las columnas F y G del Cuadro 10 la deserción ajustada sería

$$\text{“Deserción Ajustada”} = G + (0,5 * F)$$

De esta manera se puede construir el Cuadro 8 que muestra para la cohorte 1995 en las 3 carreras la “deserción ajustada”, y la proporción “estimada” de desertores de la generación en cada carrera.

CUADRO 8. TASA DE DESERCIÓN “AJUSTADA” POR CARRERAS PARA COHORTE 1995

Carreras	Desertores ajustados	% desertores ajustados
Total Derecho	921	61,2
Total Medicina	280	37,4
Total Ingeniería Civil	159	56,4
Total las 3	1.360	53,6

Fuente: Tabla 10.

b) Comparaciones entre las estimaciones por diferentes métodos

A efectos del análisis la comparación de la “eficiencia de titulación” para las carreras seleccionadas, se estima sobre la base de las estadísticas nacionales, y la fórmula específica de acuerdo a los cálculos realizados para la deserción real. Para ello:

$$\text{Eficiencia de titulación real} = 1 - (\text{Deserción ajustada}/N_i)$$

N_i : tamaño de la cohorte en el inicio (Columna A Cuadro 6)

CUADRO 9. COMPARACIÓN ENTRE LA ESTIMACIÓN DE LA EFICIENCIA DE TITULACIÓN ESTIMADA Y LA CALCULADA EN INSTITUCIONES EJEMPLIFICADORAS

Carreras	Eficiencia de titulación basada en el promedio anual en los últimos 5 años	Eficiencia de titulación real 1995
Derecho	27,6	38,8
Medicina	46,6	62,6
Ingeniería Civil	33,2	43,6
Total	35,8	46,4

Fuente: Cuadros anteriores.

Con los antecedentes de las carreras que interesan, la hipótesis que el 0,5 de los todavía activos de cada cohorte se gradúan parece un poco “inflada” y propensa a sobrestimaciones. Tal vez debería pensarse en otra hipótesis sobre la base de diferencias por carreras.

Las brechas que se observan en todos los casos dejan dudas de los parámetros reales, y en el caso de Medicina son francamente irreales. Las tendencias que se observan en todas las tablas estimadas hasta el presente alejan las conclusiones de la presente estimación por lo que no parece muy recomendable. En Medicina, las tasas oscilan en torno al 40%, y hay sobrada evidencia de ello en tres fuentes diferentes. De cualquier forma, de momento ello depende de los datos proporcionados por el proyecto sobre rendimiento y llama la atención que no había desertores netos en Medicina como en las otras tres carreras.

En Derecho e Ingeniería Civil los resultados son menos graves pero igualmente parecen exagerar un poco lo visto ya que se elevan más de lo recomendado en particular merced a la hipótesis de la deserción ajustada. Por otra parte este ejemplo de estimación desdice el ordenamiento hipotetizado sobre la titulación: más titulados en Medicina, luego Abogacía y finalmente Ingeniería Civil; y aquí se tiene una estimación por la cual Medicina mantiene la posición, pero Abogacía es desplazada por Ingeniería Civil. Y ya se vio en dos fuentes previas que no es así en ningún caso.

Las carreras seleccionadas son ilustrativas, a nivel de las tasas específicas exhiben ciertos cambios en el ordenamiento que no se advertía a nivel general por servicio en especial entre Ingeniería y Abogacía. Medicina por su parte sigue siendo de lejos la que exhibe mayor nivel de titulación. Al interior de estos ejemplos se advierte que los hombres se titulan más en Medicina que las mujeres pese a ser minoría. Las mujeres son leves pero sostenida mayoría en la titulación relativa en Derecho e Ingeniería pese a que las proporciones en uno y otro caso son el inverso.

En la literatura se sostiene en estas estimaciones, pero no en el examen de cohorte. Es posible que los datos de cohorte sean imprecisos de momento. Sobre la base de la información de cohorte las tasas de titulación ajustadas crecen ostensiblemente y no parecen reales a la luz de fuentes comparativas y diseños alternativos.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LOS FACTORES RELEVANTES E IMPLICANCIAS DE LA REPITENCIA Y LA DESERCIÓN

Siendo desconocidos los parámetros sexo, edad, origen social, origen geográfico, etc. de la población objetivo (los desertores de la UDELAR), se procuró en su defecto que la selección de los desertores para entrevistas se guiara por los parámetros poblacionales de ciertos atributos básicos de las facultades de Derecho, Medicina e Ingeniería de la UDELAR según el V Censo Estudiantil de 1999. Se escogió en Ingeniería tres hombres y una mujer, y en Derecho y Medicina tres mujeres y un hombre. Finalmente dos aspectos de cuidado para la selección fueron, por un lado, la experiencia académica, y por otro, la dimensión temporal.

2.2.1. Factores relevantes de la deserción

a) Factores relevantes según los desertores

Las razones expuestas ubican a la deserción como un problema individual, en el que nunca se deja de reconocer la insuficiencia en relación al esfuerzo y perseverancia que requiere el buen rendimiento. No obstante se ha podido comprobar que ello está asociado, aunque no se pueda decir cuánto, a:

- . • Razones subjetivas (motivaciones, interés por la carrera, vocación, con particular destaque en Ingeniería de los costos psicológicos);
- . • Se encontraran factores externos al sistema de educación universitaria (trabajo y estudio simultáneos),
- . • Un grupo de elementos vinculados al funcionamiento de la facultad (exigencia de la carrera, duración del plan de estudios, docentes, clima, la excesiva orientación teórica de la facultad y la no clara vinculación de la carrera con el mundo laboral.

En suma, para los estudiantes desertores de Medicina, las razones de la deserción pueden sintetizarse en los siguientes elementos:

- . • Predilección por el área de la salud, pero acompañada de cierta indefinición vocacional por la Medicina.
- . • Falta de claridad en las expectativas vinculadas con el ejercicio de la profesión
- . • Estudio y trabajo simultáneo
- . • Bajos rendimientos académicos, debidos a:

- .- la duración excesiva del plan de estudios
- .- la ausencia de práctica profesional hasta muy avanzada la carrera
- .- el sistema de evaluación
- .- la inexistencia de formación pedagógica en los docentes

En suma, para los estudiantes desertores de Ingeniería Civil las razones de la deserción pueden sintetizarse en los siguientes elementos:

- . • Predilección por el área de conocimiento matemática-científica, pero acompañada de cierto desconocimiento de la profesión de Ingeniería en sí misma.
- . • Frustración y desmotivación por los malos rendimientos académicos obtenidos. Argumentos vinculados al funcionamiento de la Facultad, tales como:

- .- la distancia de la relación docente-alumno
- .- la falta de vinculación con el mundo profesional hasta muy avanzada la carrera y la extensa carga teórica de las asignaturas.
- .- el clima "frío" y competitivo de compañeros y docentes

En suma, para los estudiantes desertores de Derecho las razones de la deserción pueden sintetizarse en los siguientes elementos:

- . • Falta de una vocación profesional clara hacia el Derecho.
- . • Estudio y trabajo simultáneo
- . • Desmotivación por bajos rendimientos académicos
- . • El clima no favorable de la vida institucional

No obstante:

- . • En casi todos los desertores de Medicina permanece la ilusión de volver a estudiar. Algunos fantasean con la posibilidad de retornar algún día a Medicina; mientras alguno ya eligió y cursa otra carrera.
- . • El sentimiento de frustración y fracaso que caracteriza a algunos de los desertores de Ingeniería, ellos continuaron sus trayectorias ocupacionales por vías

exitosas.

- Las implicancias del episodio de la deserción no repercutió en términos de llevar a cabo otros de formación ni en términos laborales.

En síntesis, se puede identificar un conjunto de elementos comunes que se vislumbran en las opiniones de los estudiantes desertores de las tres facultades consideradas. En este sentido, se destaca la falta de claridad en términos vocacionales, ya sea al ingreso de la facultad como factor determinante en la opción por la misma, ya sea como componente clave a la hora de estimular la continuidad por los estudios. Aspecto que confirmarán los decanos entrevistados luego.

Y cabe de hacer notar, más allá de las limitaciones propias de la muestra, que existen aspectos distintivos de las opiniones según la facultad de la que se trate. Puede leerse en las entrevistas que las opiniones de los desertores de Medicina tienen mayor nivel y elaboración en sus respuestas, muestran una mejor preparación en la formación y en la calidad de la respuesta. Su involucramiento y grado de compromiso con la profesión es manifiesto y se vislumbra con claridad en sus declaraciones de vocación de servicio y ayuda a los demás. Los desertores de Ingeniería son aplicados y pregonan desde un inicio su gusto por las matemáticas; de todas formas consideran que la carga de materias y de estudio en el ciclo básico es excesiva y poco aplicada al mundo profesional. A su modo exhiben también un nivel de preocupación más alto por la carrera que hicieron y un mayor compromiso con la facultad y la sociedad que integran.

Nada de esto está presente en la mayoría de las opiniones de los desertores de Derecho, en el sentido de no manifestar una vocación clara y el compromiso de servicio y utilidad de lo que habrían intentado hacer. Solo uno de ellos exhibió haber tenido una concepción clara de por qué y para que habría estudiado esta disciplina.

b) Factores de la deserción según autoridades universitarias

En Derecho se asume una perspectiva que enfatiza en los factores individuales. Especialmente, la falta de una vocación clara. Como segunda razón de la deserción se plantea las expectativas no colmadas de los estudiantes, en el sentido de la desilusión que embiste a muchos la no obtención del prestigio y del estatus socioeconómico esperado al cursar una carrera universitaria.

No obstante se considera además otro tipo de factores que coadyuvan pero que no determinan el abandono de estudios. En este sentido, a nivel institucional señala la masificación, y como factores sociales externos a la facultad, destaca el nivel socioeconómico y la región geográfica de la que proviene el estudiante.

Las carreras tanto de Abogacía como de Notariado son carreras que no generan dificultades adicionales para un buen desempeño académico: Si se atiende la repercusión de este fenómeno en su gestión universitaria, se encuentran planteamientos acerca de los costos en la organización de los cursos, y en el funcionamiento y requerimiento de personal que se requiere en bedelía. Curiosamente, destaca cierta previsibilidad del abandono con respecto al número de plazas en la implementación de los cursos y la docencia.

Para paliar esta situación se ha implementado en la Facultad una experiencia de préstamo de libros para los estudiantes que ingresan al primer año. En una primera instancia ha sido evaluada como positiva.

Asimismo, la infraestructura edilicia ha sido considerada dentro de las mejoras a efectuarse, sin dejar de reconocer que el tema de la masificación no es de fácil solución.

Finalmente, se señala que la gratuidad influye en el abandono de los estudios.

En el caso de Medicina, las autoridades plantean que no es posible considerar la deserción como un fenómeno homogéneo a lo largo de toda la carrera, ya que se

comporta de manera diferencial a medida que se avanza (es mucho mayor en los primeros años y luego va decreciendo). Es conveniente distinguir en la carrera dos subtramos: la etapa preclínica y la etapa clínica; a su vez en la primera etapa resulta útil analizar separadamente las causas de la deserción del primer año, ya que es muy alta.

Concerniente a los factores que inciden en la deserción en los primeros años de la carrera de Medicina, se sostiene que para entender la deserción de los primeros años es conveniente distinguir los motivos estudiantiles para la inscripción en la Facultad, y considerar ciertos obstáculos que entorpecen el rendimiento académico.

Los estudiantes que al ingreso de la carrera presentan una definición vocacional muy débil. La falta de vocación es explicada por medio de diferentes razones: por un lado, ingresan jóvenes que si bien están inclinados por el campo de la salud, no necesariamente presentan vocación por la Medicina. En estos estudiantes, la selección por la Facultad se realiza luego de no haber logrado el ingreso a la Escuela de Tecnología Médica. Se suman a lo anterior, jóvenes que realizan inscripciones múltiples en diversas facultades del área de la salud (se anotan en Psicología, Veterinaria, Odontología), sin haber decidido qué carrera cursar finalmente. Además, se considera que es preciso poseer ciertos atributos personales tales como "la voluntad y la disposición para hacer las cosas requeridas".

Otro elemento que contribuye a la indecisión vocacional es la falta de madurez de los estudiantes a los 18 años.

Otros factores que inciden en el abandono de los primeros años, están vinculados al rendimiento académico y al método de estudio que traen de la enseñanza media. El método es evaluado como inadecuado para las exigencias curriculares universitarias; la modalidad de estudio conduce a perder exámenes y esto a su vez al desaliento, conformándose en otra de las causas de la deserción. Asimismo, considera que el rendimiento en los primeros años de la educación terciaria depende en buena medida, de las habilidades y capacidades acumuladas y formalizadas en el período previo.

Es posible reconocer ciertas condiciones sociales externas como elementos a considerar. Al distinguir a los estudiantes según la ciudad en la que cursaron el nivel secundario, establece que no existen diferencias en sus rendimientos académicos. Lo que sí marca una distinción es el haber estudiado en institutos de enseñanza media privada en la capital del país; es en este tipo de establecimientos donde se logra la excelencia académica adecuada a las exigencias de los estudios terciarios.

En lo que refiere a los factores institucionales, las condiciones en las que se ejerce la docencia (masificación en el aula) junto a prácticas pedagógicas no actualizadas a los requerimientos actuales de la enseñanza, operan como elementos negativos adicionales en la explicación de la deserción.

Otro inconveniente es que, en general, los docentes del Ciclo Básico provienen de las disciplinas básicas, lo cual es importante y contribuye a que los estudiantes tomen contacto con el plantel de investigadores, pero ocurre que estos docentes están especialmente interesados en la investigación y no excesivamente motivados por la docencia. La duración de la carrera (excesivamente prolongada), el contenido del plan de estudio y la cantidad de horas diarias destinadas al estudio son otra fuente de desaliento para los estudiantes. Además, influye, en este mismo sentido, la velocidad con que se actualiza el conocimiento médico.

Referido a los factores que inciden en la deserción durante la etapa clínica, el estudiante de Medicina siente que empieza la carrera cuando entra al hospital. El ingreso a esta etapa es capital por muchas razones. Es el año en donde comienza la práctica profesional, es el primer contacto con los pacientes. Quienes tenían vocación, la confirman, mientras que los que carecen de ella, abandonan la carrera o enfrentan una serie de conflictos vinculados a la decisión de continuar estudiando Medicina.

En el tramo final de la carrera la deserción disminuye sensiblemente; en la decisión de abandono median factores personales tales como la situación laboral y familiar del estudiante. Son elementos externos a la dinámica de la institución.

Finalmente, considera que la deserción se vincula a la selección inicial que las instituciones educativas realizan en la matrícula estudiantil. Estos procesos operarían de manera inversa: si no hay requisitos al ingreso, la selección de estudiantes es mayor, mientras que un proceso exigente de selección disminuye el abandono a lo largo de la carrera. La deserción no desaparece, ya que es un fenómeno inherente a todo organismo que se transforma, lo que cambia es la tasa de deserción.

En Ingeniería se distinguen tres tipos de deserción que responden básicamente a etapas de la carrera en la Facultad. Así, hay una deserción “temprana” (“tipo 0”), que puede responder a diferentes causas aunque básicamente se debe a: la inscripción múltiple en diferentes carreras universitarias, e incluso al interior de la propia Facultad; las condiciones edilicias en las que se dictan los cursos en los primeros años, porque la capacidad locativa no resuelve la inscripción masiva, y, sin duda, motivos vocacionales. Luego se puede identificar un segundo momento de la deserción (“tipo 1”) cuyo principal causante es el fracaso curricular luego de las primeras pruebas de evaluación y exámenes a las que se enfrenta el estudiante. Y finalmente se puede identificar la deserción “distribuida” o “tardía” (“tipo 2”) a partir del tercer año. Pero aquí hay que reconocer que este tipo de deserción puede ser diferente en la carrera de Ingeniería y responde a numerosas causas. En primer lugar, la deserción ‘tardía’ es cuantitativamente menor a las otras dos anteriores porque a medida que se avanza en la carrera disminuye el “riesgo” de perder los exámenes. En segundo lugar, el matiz del sistema de evaluación propio de cada especialidad de la Ingeniería: porque en algunas predominan los exámenes y en otras los trabajos prácticos aplicados. En tercer lugar comienzan las influencias de factores externos, pero propios de cada especialidad profesional o título, que tienen que ver con la inserción laboral. Por ejemplo para las actividades laborales en las que se requiere “título habilitante”, como es el caso de ingeniero civil o de ingeniero agrimensor, desertar es una pérdida considerable del tiempo y el esfuerzo invertido. Es decir, que salir sin terminar la carrera tiene un retorno nulo. Pero resulta lo opuesto el ejemplo en el área de sistemas, donde con un título intermedio como analista, o incluso sin él, se puede acceder a posiciones ocupacionales remuneradas cuyo margen no es considerablemente menor con respecto a lo que ganaría un ingeniero de sistemas... porque en estas carreras el título “final” no es exigido por la ley para poder ejercer. Por eso que el efecto del mercado laboral en la deserción importa pero no es homogéneo, sino muy variado. En cuarto lugar se ubicarían las razones de la deserción debidas a motivos laborales y también familiares.

A partir del “Plan 97”, muchas materias del ciclo básico de las ingenierías fueron “semestralizadas”, y se incorporó la posibilidad de promoción por la vía de pruebas parciales en algunas de las materias. Esta transformación del plan de estudios ha sido evaluado como muy positiva en varios aspectos, entre los cuales destacan dos. Por un lado la semestralización de varias materias implicó la existencia de mayor cantidad de módulos, pero estos permitieron abarcar mejor los contenidos de las materias. Y por otro, la semestralización contribuyó a la retención de mayor cantidad de estudiantes. Esta es una virtud del Plan 97 respecto al anterior –que también reconocían los estudiantes entrevistados–. El tiempo teórico del nuevo plan es cinco años, el real es de ocho años, sin embargo la meta era de seis años. El desfase está en que, al diseñar el plan de estudios, se partió del supuesto de estar dirigido a quienes fueran “solamente” estudiantes. Y eso no es real en Uruguay.

La carrera no está diseñada para estudiantes trabajadores, por la carga horaria, aprox. 20 horas semanales aula, y no menos de 20 horas estudio domiciliario. O sea que la

disponibilidad de tiempo es una exigencia del plan. Pero aclara que esto fue siempre así. Quien no quiere venir a clases, no viene, esto otorga flexibilidad, pero debe cubrir el estudio.

En relación al rezago, otra opción es hacer la carrera en el doble del tiempo, sin embargo son pocos los estudiantes que optan por esto. En primer y segundo año la gente no trabaja, comienzan a trabajar a partir de tercero. No obstante los estudiantes disgregan su esfuerzo y no lo concentran en aprobar un número de créditos acorde con las condicionantes que enfrentan, les falta darse cuenta de esto. Aun cuando la carrera no implica costos altos, y gran parte de los materiales son proporcionados por la Facultad.

Otros aspectos institucionales que influyen en la deserción son la escasez de docentes y cierta falta de formación pedagógica. Pero ambos factores son ciertos y complejos, y para eso hay que verlos en "situación". Es necesario tomar en cuenta que los prácticos que deberían ser de 15 alumnos, son de 60. Así la propensión a la interacción entre docentes y alumnos es baja. Y no es la deseada. No obstante existen "clases de consulta" en disciplinas del ciclo básico a las que no concurren los estudiantes: Ella hipotetiza la práctica, por parte de los estudiantes, de una "cultura del anonimato". Una inhibición estudiantil, o reticencia a la comunicación directa con los docentes tal vez a demostrar que no saben. La paradoja que sostiene este último argumento es que, por un lado, no van a clases de consulta, pero, por el otro, están dispuestos a pagar a un profesor particular, como se puede confirmar muy a menudo. La resolución de este punto es compleja sin duda.

La Ingeniería en general no es una carrera "cara" para el alumno pero sí para la Facultad. Es cara en recursos materiales e implica altos costos en calidad de enseñanza, por ello cada egresado de la Facultad le cuesta mucho más caro de lo deseable (US\$ 20.000). Hay dos aspectos que no pueden estar desunidos. Por un lado, la deserción es un fenómeno "natural" en la medida que el ingreso a la Facultad es abierto. Porque un ingreso sin restricciones conduce a ineficiencias. También es natural porque en el "contexto" del país (crisis económica) no existen becas. Pero, por otro lado, como no existen instituciones buenas y públicas que se dediquen a la formación en enseñanza técnica, no hay una buena alternativa a la enseñanza tecnológica (calidad de enseñanza), que igual permita ingresar, si se desea, a la facultad. E incluso, al contrario de otros países, donde es mayoritaria en comparación con la Universidad, en Uruguay es mal vista socialmente.

Los entrevistados identifican el fenómeno de la deserción como parte de un proceso acumulativo de resultados académicos, por lo que es necesario reconocer fases en ello, y diferentes combinaciones de factores explicativos en cada fase. Todos los entrevistados reconocen que en el inicio de la carrera del estudiante, ocupan un lugar preciso las dimensiones motivacional y vocacional, y los efectos institucionales debido a las condiciones de masificación de la enseñanza y de equipamientos edilicios. Seguidamente entienden que los factores personales y los de infraestructura pierden progresivamente incidencia y cobran importancia los de tipo social externo, o "extraacadémicos". Pero no porque sí, o de manera arbitraria. Los efectos extraacadémicos son visibles en etapas avanzadas de las carreras pero asociados a condicionamientos propios del ciclo vital y laboral de las personas. Y entienden que la magnitud de la deserción en esta fase es considerablemente menor que en la fase anterior.

De desigual manera los entrevistados reconocen los efectos institucionales indeseados, los que tienen que ver con la docencia en condiciones de masificación y con aspectos de los planes de estudio. Por un lado es lógico, ya que no solo han afectado a los desertores y rezagados únicamente, sino también a los que se graduaron. Las diferencias de énfasis no son meros caprichos sino referentes de las modalidades del proceso de formación de cada carrera que son notoriamente distintos. Es muy importante

el reconocimiento que hacen de ellos. Ninguno eludió el tema de la docencia o los planes, refugándose solo en carencias presupuestales para la inversión.

Finalmente, todos entienden que la magnitud de la deserción y el rezago, junto a los elementos requeridos son consecuencia del carácter abierto y no limitativo de la UDELAR. Y en ese sentido destacan, por su experiencia al comparar con universidades de otras latitudes, que las tasas de deserción serían muy diferentes si las condiciones que distinguen a la UDELAR cambiaran. Algunos de ellos entienden que el problema es complejo porque en parte proviene de contextos que desde la UDELAR no se controlan o definen. Por ejemplo, mejor información sobre carreras más aplicadas o técnicas, que en otros países son el grueso de la formación postsecundaria, y que aquí son poco apreciadas socialmente. Por ejemplo las expectativas que las personas se forman primitivamente sobre las carreras, lo cual se debe a su contexto de educación previa y a su familia entre otros.

Adicionalmente, es necesario reparar en el interés que transmitieron algunos decanos en señalar experiencias piloto de integración de los estudiantes a sus respectivas facultades, según el caso, prohijando la donación de libros “básicos” para la carrera a los estudiantes de peor condición socioeconómica, o apoyando grupos de estudio formados a iniciativa de los propios estudiantes como modalidad de “grupos de trabajo práctico curricular” asistidos por un docente. De momento estas son experiencias piloto fragmentarias limitadas y puntuales, siendo muy temprano para evaluarlas, como política antimasificación, o como remedio antirrezago y deserción. Pero a su modo parecen pretender ir tras la idea de comunidades de aprendizaje sobre base de la cohesión social. El tema parecería sobreabundante si no se reconociera que los efectos de la masificación gravitan sobre la imprescindible integración a la facultad de un modo funcional. La mera necesidad de desarrollar estas estrategias compone un antecedente que procura contrarrestar al menos en algunos grupos la desintegración y la vocación tenuemente definidas.

2.3. ESTIMACIÓN DE COSTOS DE LA DESERCIÓN

Una de las consecuencias más importantes de la repetición y la deserción son los costos que ello implica para los países. La debilidad de los datos hace muy difícil el cálculo de dichos costos. A partir de este punto hay varias opciones para las estimaciones de costos posibles. Una opción es por la vía de la estimación del tamaño poblacional total de la UDELAR. Para esto es necesario preparar un método. El método de la proyección de la población 1999 a partir de las tasas promedio anual del período intercensal 1988-1999 no pareció adecuado (1,22% anual, que conduciría a un total de 73.643 hacia 2003).

Desde una posición considerada realista se intenta estimar la población de la UDELAR a partir del tamaño censal fijado para 1999, al que se le deberían adicionar y restar los diversos componentes para cada año y estimar ponderaciones. Por ello, dado el total del censo establecido a fines de 1999 de 70.156 estudiantes, se aplica esta estimación de componentes a partir de 2000. Allí se agrega el saldo de ingresos y egresos del año en curso y con ello se estima $A+B-C$ que sería la población total del año en curso, que incluye a los desertores de ese año, naturalmente. Pero claro, la mera adición de este saldo elevaría la población de 70.156 hasta 119.920 matriculados, que es un número elevado e irreal por cierto. Las soluciones son diversas, pero en modo alguno pueden sostener que se agregaron 49.764 alumnos a la UDELAR en cuatro años.

Aquí al menos hay dos opciones posibles. Una es ponderar la columna de ingresos por 0,7, excluyendo la proporción de “desertores netos” observada en el análisis de cohortes, y que es lo que sostienen en su “experiencia” numerosos administradores y programadores presupuestales. Con ello, el saldo acumulado asciende a 30.289, y el total acumulado a 1.000.445 en 2003. Es un incremento del 40% en cuatro años; sigue siendo exagerado.

Se plantea entonces una nueva opción que consideró la deserción en una dimensión

mayor aún, así, a la primera opción de sumar saldos de ingresos y egresos al finalizar cada año se le resta la cantidad de desertores, estimada para cada año correspondiente. Ello en el total acumulado otorgó un incremento de 9.793 en cuatro años, lo cual llevaría el total a 79.949 matrículas en 2003, y ello no parece exagerado. Una estimación así arroja una tasa acumulativa anual de 1,3%, que es más elevada que la del período precedente, pero coincide con las tendencias al alza en la matrícula observado en las series temporales, y con lo señalado por los decanos.

Es cierto que se trata de matrículas y se ha notado que los incrementos de ingresos están inflados por la matriculación múltiple, luego acompañada con "0" actividad. Si a ello se adscribe que la tasa de crecimiento de población de Uruguay es de 0,56% anual, una tasa promedio de 1,3% sin ser "cierta" parece mas plausible..., y sería más realista pensar que las matrículas de la UDELAR, purgadas de doble matriculación y deserciones frisen los 80.000 alumnos a cinco años del censo de 1999 (Ver Tabla 10).

El costo de la deserción sobre la base de los costos docentes y del total de salarios es estable en el período pese a las oscilaciones monetarias. En un caso, que es más restringido, alcanza el 11% promedio, y en el otro el 6,5% promedio. Ello no tiene transferencia directa en el coste de profesores, pero es indicativo.

Las tendencias observadas en la titulación y la deserción en las universidades privadas no son unívocas, en algunos casos son más elevadas que en la UDELAR, y en otros más bien bajas. Estas universidades están afectadas por el arancelamiento en relación a la deserción. Y en particular en los años de la crisis sintieron su matrícula anual, esto se sabe extraoficialmente, si bien de momento no hay datos oficiales.

Las cantidades en dólares del costo de la deserción oscilan fuertemente producto de la crisis económica que se abatió en el Uruguay por estos años.

Puede apreciarse como indicativo que pese a los aumentos de la matrícula, la proporción del gasto de la deserción es ligeramente estable. Ronda el 12% del rubro salarial docente exclusivamente y el 7% del rubro salarial total¹⁷.

CUADRO 10. MATRÍCULA, INGRESOS, EGRESOS, DESERCIÓN ESTIMADA Y COSTO ESTIMADO DE LA DESERCIÓN SEGÚN AÑOS, 2000-2003

Años	A	B	C	D	E	F	G	I	J	K
							649,06			
2000	70.156	14.895	3.050	10.182	82.001	71.819	6.608.773	12,3	7,08	
2001	71.819	15.648	4.249	8.368	83.218	74.850	772,18	10,1	6,09	
							6.461.663			
2002	74.850	17.028	3.714	10.899	88.164	77.265	508,68	11,4	6,76	
							5.544.115			
2003	77.265	17.348	4.142	10.522	90.471	79.949	347,81	11,6	6,78	
							3.659.747			

Fuente: Tablas A.3 y Tabla A.2 y datos financieros cedidos por DGPU 2000-2003.

A: Es la matrícula al inicio de cada año y es igual a la matrícula final del año precedente.

B: Son los ingresos de cada año.

C: Son los egresos de cada año.

D: Son los desertores estimados por el método que propone el TOR.

E: Es la matrícula máxima del año en curso. Se estima como la suma de la matrícula al inicio de año

(A) y los ingresos del año (B), menos los egresos (C). Esta incluye nominalmente los desertores, porque ese año costaron [E= A+B-C].

F: Es la matrícula final del año en curso: Se estima como la suma de la matrícula al inicio (A) y los ingresos del año (B), menos los egresos (C) y los desertores del año (D); [F= A+B-C-D].

G: Es el presupuesto docente por alumno del año (i) [G= Salarios Docentes/(A2+B2-C2)].

I: Es el costo de la deserción del año (Ic según TOR). Está en US\$. [I=DxG].

J: Es la proporción del costo de la deserción en el presupuesto docente del año i. [I/Salarios docentes](que es el 57% de su presupuesto asignado anualmente).

K: Es la proporción del costo de la deserción en el presupuesto de salarios de UDELAR del año i [I/To-tal Salarios de UDELAR] (que es el 83% de su presupuesto asignado anualmente).

III. COMENTARIO FINAL

El presente trabajo constituye un avance sobre el fenómeno de la deserción que ha explotado dos vías de acceso al mismo, por un lado, el examen descriptivo de la titulación y su complemento el rezago y la deserción y, por el otro, la exploración de algunos determinantes. Y en esta estrategia se ha avanzado explotando los datos disponibles y datos nuevos generados a tal fin.

Al momento actual se tiene evidencia del nivel de titulación en relación a las generaciones “teóricas” de ingreso. Por una parte, se advierte una tendencia al incremento de las mismas que no es menor al nivel en que progre

¹⁷ La tabla de costo directo anual con mayor detalle no se pudo hacer. El costo por repetencia y atraso no pudo estimarse de momento, porque carecemos de esa información.

sa la matrícula. Este es un aspecto que se observa en otros trabajos (Boado, 2004), y sobre el cual otros estudios referidos a los egresados también confirman estas tendencias (Errandonea 2003 y 2004). Por otra, se advierten efectos propios de las áreas de conocimiento que son insoslayables. Es innegable el efecto interactivo de las áreas de conocimiento en los resultados al punto que obliga a pensar que su efecto junto al sexo debe ser examinado por sectores específicos.

Las áreas de conocimiento exhiben un ordenamiento que debe responder a procesos propios o disciplinarios e internos de los servicios de la UDELAR. Ello abre interrogantes para un examen más detallado de los procesos, que no solo alcanza a la dimensión titulación, sino también rendimiento académico. Se destaca el rezago en los niveles de titulación en las disciplinas que tienen menor nivel profesionalizado y menor nivel de protección en el mercado de trabajo. Es difícil sostener el nivel de la deserción en estos casos, pero se trata de facultades de tamaño más limitado, al menos a la vista de los resultados censales. Las facultades más grandes, de más prestigio social son las más demandadas, las que más titulan y las que reúnen el mayor volumen en el total de desertores, no necesariamente el rezago relativo mayor. Son simplemente las más pobladas.

A medida que se “limpian los efectos” en el análisis de las carreras seleccionadas los resultados confirman tendencias previas. La sobreposición de generaciones ocasiona efectos indeseados en las estimaciones pero no altera las tendencias observadas en las estimaciones más “gruesas”. Por ello, sin tener el parámetro preciso existe la convicción de estar frente a tendencias firmes. Medicina tiene una titulación en cualquier caso muy importante, y es la tercera facultad en tamaño en la UDELAR, allí sorprende la primacía de los hombres en la titulación, pero no sorprende la tendencia general del proceso. Varias fuentes lo confirman. Derecho es una carrera con fuerte feminización y ello resalta en la titulación que es levemente superior a la masculina. Es la facultad más grande de la

UDELAR. Ingeniería Civil es una carrera también muy importante, determinar su tamaño no es fácil por razones que se anotaron. Tienen un nivel específico de titulación menor a la media de su facultad.

En un inicio las razones de la deserción parecían difusas. Hoy los resultados y las entrevistas permiten avances sustanciales para su detección y descripción profunda.

Por un lado, los resultados del estudio de cohortes y las declaraciones de las autoridades académicas permiten reconocer fases o tipos de deserción que son diferentes tipos de resultados académicos y que deberían expresar asociación con diferentes factores, en caso de poder llegar a modelarse datos alguna vez.

Hay una deserción inicial que tiende a resultados académicos nulos y que por generación oscila según las facultades entre el 20 y 30% de los ingresos de cada año.

Los motivos de ella no se exploraron en las entrevistas a los desertores que habían sido estudiantes activos; pero los informantes calificados que fueron los decanos coincidieron abrumadoramente en señalar elementos de tipo vocacional y motivacional en este tipo fase o modalidad de deserción. Y señalaron que además respondería a las modalidades de inscripción múltiple, es decir, en más de una facultad. Este ejemplo se adapta a la conocida referencia de matricularse solo para obtener bonificaciones en el transporte urbano y en los espectáculos públicos. Sin duda que los desencadenantes pueden ser muchos y de tenor como se ha señalado, personal o de tipo social. Por la nulidad de eventos académicos es difícil estimar o ponderar los efectos intraacadémicos, más que el mero beneficio indirecto de revistar en el orden estudiantil. Son, en todo caso, beneficios hacia fuera.. y muy limitados por cierto, pasado el tiempo.

Un segundo tipo de deserción que podría ser el grueso según las entrevistas a desertores y a decanos es la modalidad que deviene de los resultados académicos en particular. Opera en los primeros años de las carreras y es consecuencia, como se constató en los estudiantes, que mayoritaria-mente se adaptan a esta situación, a los rendimientos académicos y a las dificultades adaptativas u operativas en la carrera. La masificación opera sin duda junto a las condiciones locativas, y son por todos los actores reconocidas. Pero más contundente resultaron las referencias a la calidad de la enseñanza y la evaluación. Muchos de los desertores analizados no avanzaron más allá de la mitad de la carrera que hicieron, pero aquellos que demostraron peculiar integración a la facultad, dejaron retratos plausibles de situaciones conocidas, que probablemente por desertores no fueron los únicos en experimentar, y quien sabe si sus relatos resultarían diferentes de los de estudiantes "exitosos". Las relaciones con los docentes, y no solo por un problema de densidad física, fueron señaladas como deficitarias. Y con los mecanismos de evaluación ocurrió lo mismo. No obstante en modo alguno destacaron que el abandono de los estudios se debió a ello exclusivamente. Fue sin duda una mezcla, pero ninguno soslayó el papel voluntario de la decisión de abandonar. Siempre reconocieron una "responsabilidad". Ni las opiniones más críticas, que señalaron enojo y decepción, abdicaron de la responsabilidad. Es interesante que la culpa no es del sistema. Y además para ellos que conforman seguramente el grueso de la deserción y el rezago, la imagen y la preferencia por la UDELAR, se sobrepone a cualquier opción formativa ulterior. Siempre idealizaron, siempre querrían volver –y saben que pueden reglamentariamente– y siempre, pese a haber estudiado otras carreras en universidades privadas, siempre prefieren la UDELAR.

Fue notorio en este grupo de desertores el efecto de los planes de estudio y las referencias a cómo transmiten imágenes de la profesión. En muchos casos la experiencia fue negativa y claramente no asumieron los costos de graduarse en una carrera que podría llevar más de la cuarta parte del sus vidas a ese entonces. Todos los informantes calificados señalaron que en este caso el efecto del espacio institucional era el más gravitante de todos.

Hay un tercer tipo de deserción que los informantes señalaron como propio de causas externas a la institución, de carácter social o personal, particularmente vinculado con la condición de estudiante trabajador. Y que sería minoritaria en comparación con las otras dos. La misma se ubicaría en las etapas más avanzadas de las carreras. La fuerza de las razones indicadas por los informantes no sería menor en la medida que realmente implica impedimentos a continuar. Pero solo para estos casos. Así el efecto de los factores extraacadémicos, que están de moda en la investigación educativa en estos momentos, quedarían restringidos a una fase o subgrupo menor. Se observó solo un caso de esta fase, así que no da para reflexionar, pero es indicativa su frecuencia en el muestreo, habida cuenta que el primer tipo de desertores no fue incluido.

Como se señaló en su momento, no es menor destacar lo que hace la institución por la integración a su medio. Y las experiencias señaladas por los decanos fueron sintomáticas. Si bien en la universidad se tiende a destacar la madurez individual y todo un conjunto de cualidades que van en ese sentido individual, parte del fracaso que la deserción implica va en el sentido no solo de las carencias, sino en el de no haber percibido las condiciones para aplicación y desarrollo de esas cualidades individuales. Desarrollo individual no es individualismo, así como individualismo no es acción egoísta, aunque los teóricos de la acción racional así lo tergiversen. En este punto los esfuerzos, tenues, episódicos y primarios de la universidad por favorecer climas de integración son decisivos, en particular no solo para el bienestar colectivo, sino para aprender, y, por qué no, para enseñar más y mejor.

¿Qué recomendaciones deja este avance de investigación?

A los efectos de la deserción como objetivo, por un lado:

- El problema de su detección en base a su nivel de actividad y a su avance académico;
- La realidad de la UDELAR es compleja, pero su situación no es más difícil que en otros casos revisados en la bibliografía... Y en este caso el perfil de los desertores así como su magnitud (recuérdese los 80.000 casos del Cuadro 1) otorga chances de muestreo.

Por otro lado, en cuanto a sus determinantes:

- El reconocimiento de fases y la hipótesis de estimativas desiguales en los factores intraacadémicos, extraacadémicos y personales, según fase; en este caso la enumeración de factores es larga pero útil.
- La necesidad de explorar en función de requerimientos institucionales de cada área de conocimientos; por ello, antes de la preparación final de

un cuestionario será necesario agregar otras áreas de conocimiento a las relevadas en las entrevistas.

IV. BIBLIOGRAFÍA

Agresti, A. 1990 "Categorical Data Analysis", John Wiley, N.Y.

Altmark, S.; Biurrun, J.; Nalbarte, L. 2000 "Análisis de las generaciones del Plan

90. Datos cuantitativos, perfil socioeconómico, y desempeño de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración, desde 1990 a 1999"; Doc. de trabajo, IESTA-FCEA, UDELAR, Montevideo.

Altmark, S.; Urrestarazu, I.; Ferreira, N. 2002 "Análisis de las generaciones del Plan 90. Datos

- cuantitativos, perfil socioeconómico, y desempeño de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración, desde 1990 a 2002”; Doc. de trabajo, IESTA-FCEA, UDELAR, Montevideo.
- Álvarez, R.; Boado, M.; Filardo, V.; Galmes, M.; Hein, P.; Serna, M.; Ramírez, R. 2001 “Estudio de demanda de Educación Superior en el Departamento de Maldonado”, Documentos de Trabajo del Rectorado N° 20 (CD-ROM), Convenio Universidad de la República-Intendencia Municipal de Maldonado; Universidad de la República, Montevideo.
- Álvarez, R.; Boado, M.; Diaz, A.; Filardo, V.; Galmes, M.; Serna, M.; Ramírez, R. 2000 “Censo 2000. Principales Características de los estudiantes de la Universidad de la República en 1999”. Documentos de trabajo del Rectorado N° 7, Oficina de los Censos Universitarios; UDELAR, Montevideo.
- Bertranou, E. 2002 “Determinantes del avance en los niveles de educación en la Argentina. Análisis empírico basado en un modelo probabilístico secuencial”; Serie documentos de trabajo N° 38, Depto. de Economía; UNLP, La Plata.
- Blanco, J; Machado, A; Nalbarte, L. 1999 “Discriminación por rendimiento curricular. Aplicación al Plan 90 de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración.”; Doc. de trabajo, IESTA-FCEA, UDELAR, Montevideo.
- Boado, M. 2005 “Movilidad social en las ciudades uruguayas”. Tesis de Doctorado en Sociología. Inst. Universitario de Pesquisas de Río de Janeiro (IUPERJ); Univ. Cândido Mendes, Río de Janeiro.
- 2003 “Movilidad ocupacional en dos ciudades del interior del país: estudio de los efectos de los desarrollos locales de Maldonado y Salto”, Serie Informes de Investigación N° 34, Depto. de Sociología, Fac. de Ciencias Sociales, UDELAR, Montevideo.
- 2002 “Algunos determinantes de la Movilidad Social en Montevideo, en 1996”, Serie Docs. de Trabajo N° 69; Depto de Sociología/Fac. de Ciencias Sociales, UDELAR, Montevideo.
- Boado, M.; Ramírez, R. 2000 “Feminización y desmasculinización: las transformaciones de la población universitaria”; Síntesis Económica, Diario Últimas Noticias, Montevideo.
- Bourdieu, P. 1979 “La Distinción”; Taurus, Madrid.
- Bucheli, M.; Casacuberta, C. 2001 “Sobreeducación y prima salarial de los trabajadores con estudios universitarios en Uruguay”; Doc. de Trabajo 6/01, Depto. de Economía, Fac. Ciencias Sociales, UDELAR, Montevideo.
- Bucheli, M.; Abadie, P.; Battyani, K.; Cascudo, A.; Machado, A.; Porrini, A.; Ramírez, R.; Riella, A.; Ruiz, B. 2001 “Indicadores de la Universidad de la República. Informe para la comisión Programática Presupuestal”; UDELAR, Montevideo.
- Campbell, D.; Stanley, J. 1970 “Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social”, Amorrortu Editores Bs. As.
- Clavijo, D.; Acosta, M.; Becerra, C.; Gutiérrez, F. 2000 “La educación superior de Colombia en cifras. Resumen estadístico de la década 1990-99”; Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Bogotá.
- Coleman, J. 1990 “Foundations of Social Theory”, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Crompton, R. 1993 “Clase y Estratificación. Una introducción a los debates actuales.”; Tecnos, Madrid.

- Di Gresia, L.; Porto, A.; Ripani, L. 2002 "Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas"; Serie documentos de trabajo N° 45, Depto de Economía; UNLP; La Plata.
- Dirección General de Planeamiento Universitario 2002 "Estadísticas Básicas de la Universidad de la República. Catálogo 2001"; UDELAR, Montevideo.
- Errandonea, A. 1989 "Las clases sociales en el Uruguay". CLAEH/Banda Oriental, Montevideo.
- Errandonea, A. 2003 "Los Profesionales Universitarios en el Uruguay. Un perfil sociodemográfico, de formación y trabajo". Unidad de Relaciones y Cooperación con el Sector Productivo, Universidad de la República. Montevideo.
- _____ 2004 "Los profesionales y sus mecanismos de clausura. Complejidades del credencialismo exclusionario". Tesis de Maestría en Sociología. Depto. de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República (Inédita).
- Fernández, T. 2002 "Determinantes de la desigualdad educativa en Argentina y Uruguay", El Colegio de México (Inédito), México.
- Friego, L.; Da Costa, A.; Da Rosa, C.; Vianna, L.; Rangel, N. 1991 "Evasão dos cursos de graduação da UFRGS em 1985, 1986 e 1987."; Depto de Pesquisa Institucional, Pro-reitoria de Planejamento, Universidade Fedra do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Germani, G.; Sautú, R. 1965 "Regularidad y Origen Social en los Estudiantes Universitarios."; Investigaciones y Trabajos del Instituto de Sociología. UBA.
- Giovagnoli, P. 2002 "Determinantes de la graduación y deserción universitaria. Aplicación de modelos de duración"; Serie documentos de trabajo N° 37, Depto de Economía; UNLP, La Plata.
- González, H.; Moras, L.; Villegas, C.; Téllez, M. 2002 "Desempeño estudiantil y equidad en la universidad venezolana. Apoyo académico al desempeño estudiantil"; Proyecto ALMA MATER, Cuadernos OPSU N° 6; Consejo Nacional de Universidades, Ministerio de Educación Superior, Caracas.
- Goyeneche, J.; Urrestarazu, I.; Zoppolo, G. 2001 "Cuándo me voy a recibir? Una aproximación a la duración de la carrera estudiantil"; en: Quantum, N° 12, FCEA; UDELAR, Montevideo.
- Jaramillo, A.; Ruiz, I. 2001 "Perfil socioeconómico del estudiantado de EAFIT."; Oficina de Planeación Integral; Universidad EAFIT, Medellín.
- Instituto Nacional de Estadísticas (Ex-DGEyC):
2000. "VII Censo Nacional de Población y V de Viviendas del Uruguay, 1996"; OPP, INE. Montevideo.
1989. "VI Censo Nacional de Población y IV de Viviendas del Uruguay, 1985"; OPP, INE. Montevideo.
1978. "V Censo Nacional de Población y III de Viviendas del Uruguay, 1975"; OPP, INE. Mvdeo.
1970. "IV Censo Nacional de Población y II de Viviendas del Uruguay, 1963"; OPP, INE. Montevideo.
1988. "Las Necesidades Básicas en el Uruguay"; OPP, INE. Montevideo.
1985. "Población y viviendas por localidades"; OPP-DGEyC-CELADE. Montevideo.
- King, G. 1998 "Unifying Political Methodology"; University of Michigan Press, Ann Arbor.

- Latiesa, M. 1992 "La deserción universitaria"; CIS. Siglo XXI. Madrid.
- Meléndez, M. 1996 "Reprobación y deserción estudiantil en el Instituto Tecnológico El Parral: un estudio de caso"; Revista Confluencia Noroeste, ANUIES, México.
- MEMFOD 2000 "El ciclo básico y la experiencia piloto. Un análisis desde los indicadores de resultados educativos"; ANEP, Montevideo.
- MESYFOD 2000 "Estudio sobre la predisposición al abandono escolar en estudiantes de Tercer año de enseñanza Media a partir de los datos del Censo de Aprendizajes 1999" ANEP-MESyFOD-UTU-BID; Montevideo.
- Negri De Mallea, M.; Montañez, S.; Goldberg, M.; Henríquez, M. 2003 "Una propuesta de investigación evaluativa para la Universidad Nacional de San Juan."; Universidad Blas Pascal, Argentina.
- OCDE 1994 "Making Education Count"; París.
- Osorio, A.; Jaramillo, C. 1999 "Deserción en los programas de pregrado 1995-1998"; Oficina de Planeación Integral; Universidad EAFIT, Medellín.
- Paz, M.; Sasias, S. 1998 "Datos cuantitativos sobre el estudio de seis generaciones de estudiantes de Ingeniería"; Serie Diagnóstico Educativo, Unidad de Enseñanza; Fac. Ingeniería; UDELAR, Montevideo.
- Perera, H.; Gatti, E.; Pere, N. (Comps) 2001 "Pedagogía Universitaria. Formación del Docente Universitario". CATEDRA UNESCO-IESALC/AUGM. Ediciones IESALC / UNESCO. Caracas 2001.
- Porto, A.; Di Gresia, L. 2000 "Características y rendimiento de los estudiantes universitarios. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP."; Serie documentos de trabajo N° 24, Depto. de Economía; UNLP; La Plata.
- Rama, G.; Filgueira, C. 1991 "Los jóvenes en Uruguay: esos desconocidos.", Oficina Montevideo CEPAL, Montevideo.
- Rama, G.; Ravela, P.; Mancebo, E.; De Souza, R.; Silveira, S. 1994 "Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan"; CEPAL; Montevideo
- Ríos de Torres, R.; Vilariño, I. 1999 "Estudio de bajas parciales y bajas totales. Año académico 1998-99"; Oficina de Planeación y Estudios Institucionales; Colegio Universitario de Ponce; Universidad de Puerto Rico; San Juan de Puerto Rico.
- Ryder, N. 1965 "The cohort as a concept for social change", American Sociological Review, vol. 31, N° 3, Albany.
- Sposetti, A.; Echevarría, H. (2000) "El factor educacional como causa potencial de la deserción en el primer año de la Universidad". Documento de trabajo, Universidad Nacional. de Río Cuarto-SECyT, Argentina.
- Sposetti, A. 1994 "La tasa de graduación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC, 1977-1993"; Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. UNRC.
- Tinto, V. 1986 "Una reconsideración de las teorías de deserción estudiantil", Handbook of theory and research, pp. 359-384, Agathon Press. New York, USA. 2002 "Taking Student Learning Seriously."; Building Communities of Active Lear

- ners, Southwest Regional Learning Communities Conference, Temple, Arizona. 2003
“Learning Communities: Building Gateways to Student Success”; “Gateway to Learning:
Promoting Student Success Conference, St Louis, Missouri.
- Vaillant, M.; Fernández, A.; Katzman, R.; Casacuberta, C.; Barrenechea, P. 2001 “El desarrollo humano en Uruguay: Inserción internacional, empleo y desarrollo humano”; Oficina de Montevideo, CEPAL / PNUD. Montevideo.
- Wright, E.O. 1997 “Class Counts. Comparative Studies in Class Analysis”, Cambridge University Press/ Maison des Sciences de l’Homme.

REPITENCIA Y DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE VENEZUELA

*

JESÚS ALEJANDRO GONZÁLEZ ALPINO

I. ANTECEDENTES

1.1. ANTECEDENTES GENERALES

Una de las preocupaciones principales de las instituciones de educación superior, y que forma parte de sus actividades de evaluación permanente, está asociada a la “velocidad” con la que sus estudiantes se desplazan a través de los diferentes planes de estudio que conforman su oferta académica.

En tal sentido, se hace indispensable en la realización de las actividades de control de gestión, la cuantificación de índices del flujo matricular, que permitan la identificación temprana de problemas vinculados al rezago y a la deserción estudiantil.

El presente trabajo da cuenta de una investigación realizada por la Universidad Central de Venezuela que está orientada a dimensionar y caracterizar los fenómenos de deserción y de repitencia en la institución, al considerar dicha entidad representativa del conjunto de universidades públicas que ofrecen estudios de tercer nivel a escala nacional.

Los propósitos generales del estudio apuntan a la cuantificación de los fenómenos señalados, así como la identificación de las causas principales que los producen, asuntos que además forman parte de la agenda de otras instituciones de educación superior del país, así como la de los organismos rectores de la educación superior en Venezuela.

*

Docente Investigador de la Universidad Central de Venezuela.

En tal sentido, el informe presentado constituye un avance de la investigación en curso y sus resultados tienen carácter preliminar, dado que a la fecha no se ha agotado la recolección de datos necesarios para su elaboración definitiva, ni se han completado las discusiones teóricas y metodológicas que requiere el estudio.

1.2. ANTECEDENTES REFERENCIALES

En las diferentes definiciones sobre deserción hay coincidencia plena en cuanto a la

identificación del desertor, como el individuo que abandona los estudios, sin embargo, no puede afirmarse que haya consenso en cuanto a la temporalidad de la ausencia, es decir, si se refiere a un abandono temporal o si se trata de abandono definitivo, como únicamente lo establece la definición propuesta en este libro.

Aunque pudiera lucir superficial el planteamiento anterior, se considera necesaria la precisión en el término, dada la eventual importancia que pudieran tener las solicitudes de reincorporación que regularmente reciben las instituciones y los resultados académicos de los estudiantes beneficiados por las medidas reglamentarias sobre este aspecto, de tal modo que se pueda minimizar la incidencia que sobre los indicadores de eficiencia institucional debe tener valores sobreestimados de deserción estudiantil.

Otro aspecto que demanda la atención de los especialistas, es la más clara identificación posible de los ambientes de deserción y sus implicaciones en la estimación del fenómeno tanto a nivel institucional como a nivel nacional. Asumiendo que la deserción representa el abandono definitivo de la actividad escolar, esta sin embargo, puede ocurrir al menos en los niveles siguientes, con implicaciones distintas según el nivel en el que se produzca. Tales niveles son los siguientes: Carrera o Programa, Facultad, Institución y Sistema Escolar.

En tal sentido, los cambios entre carreras de la misma facultad, o entre facultades de la misma institución significan deserción de la carrera o facultad de origen, pero no para la institución. Del mismo modo, los cambios de institución, significan deserción en la de origen pero no del sistema escolar.

Tomar en cuenta tales circunstancias al momento de dimensionar el fenómeno en el ámbito correspondiente, contribuiría a la producción de cifras más realistas sobre la verdadera magnitud del problema.

Los argumentos anteriores surgieron luego de la revisión inicial de la bibliografía consultada, y la razón para señalarlos no es otra que el de someterlas a consideración de los especialistas, con el propósito de aproximar y homologar hasta donde sea posible, el lenguaje a utilizar en la discusión del tema, requisito indispensable para las inevitables comparaciones a los que hubiera lugar.

II. RESULTADOS

2.1. DIMENSIONAMIENTO DE LA REPITENCIA Y LA DESERCIÓN

2.1.1. Estimación de la deserción global

a) Cobertura y nivel de educación terciaria de la educación

La información correspondiente a la composición de la población de 25 años o más, según el nivel de instrucción terciario por género, se presenta en el Cuadro 1:

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS O MÁS, SEGÚN EL NIVEL DE INSTRUCCIÓN TERCIARIA POR GÉNERO

Género	Población total con 25 años o más	% sin estudios terciarios	% con estudios univer sitarios incompletos (menos de 16 años de escolaridad)	% con estudios univer sitarios completos (17 o mas años de escolaridad)
Hombres	5.323.480	85,1	4,8	10,1
Mujeres	5.690.631	82,7	5,4	11,8
Total	11.009.111	83,9	5,2	11,0

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2001, Instituto Nacional de Estadísticas. Año 2001.

La información que se presenta fue recabada de la publicación que recoge los datos del Censo de Población y Vivienda, realizado en el país durante el año 2001. Como se aprecia en el cuadro N° 1, hay un significativo número de personas pertenecientes al grupo poblacional de 25 o más años que no habría alcanzado, al momento de la medición, al tercer nivel del sistema escolar del país. Asimismo, se aprecia una cifra importante de sujetos, pertenecientes al mismo grupo poblacional, que habrían culminado los estudios universitarios, con un leve predominio de mujeres en el conjunto total de sujetos con ese nivel educativo. El subconjunto de individuos con estudios universitarios incompletos, pertenecientes al grupo de edades señalado, tiene una distribución muy semejante en relación al género.

b) eficiencia de titulación por área del conocimiento

En función de los datos disponibles, sobre este aspecto se decidió el uso del indicador de Eficiencia Interna de Titulación. Los resultados obtenidos se muestran en el Cuadro 2:

CUADRO 2. EFICIENCIA DE TITULACIÓN PARA EL PERÍODO 1999-2003,
SEGÚN ÁREA DE CONOCIMIENTO $EI=T/(M/D)$

Área del conocimiento	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio del período
Agropecuaria	0,3104	0,4988	0,5471	0,4519	0,1918	0,3743
Arte y Arquitectura	0,4932	0,5128	0,3545	0,3648	0,4746	0,4347
Ciencias Básicas	0,2750	0,1265	0,3402	0,2417	0,2608	0,2369
Ciencias Sociales	0,7726	0,5170	0,5253	0,5906	0,5215	0,5782
Derecho	0,4280	2,2910	0,4985	0,5005	0,5377	0,6665
Humanidades	0,3512	0,3172	0,1678	0,5571	0,1081	0,2572
Educación	0,4824	0,3103	0,1708	0,4006	0,1003	0,2526
Tecnología e Ingeniería	0,4292	0,4806	0,3769	0,4014	0,2736	0,3857
Salud	0,7366	1,1456	1,1830	1,4905	1,2071	1,1243
Administración y Comercio	0,4928	0,5816	0,5553	0,5144	0,5421	0,5363
Total	0,5286	0,6940	0,5470	0,6507	0,4565	0,5690

Fuente: Boletín Estadístico Estudiantil. Años: 1999-2003. Secretaría UCV.

Como se aprecia en el Cuadro N° 2, el comportamiento del indicador global es bastante irregular en el período en referencia. Se observan incrementos importantes ocurridos en los años 2000 y 2002, posiblemente asociados a la presencia de valores atípicos en las series de las áreas: Derecho y Humanidades.

La revisión de los índices promedios por área de conocimiento, pone en evidencia una significativa diferencia entre el valor promedio calculado para el área Salud, en comparación con los promedios calculados para las otras áreas de conocimiento. Las áreas de Ciencias Básicas, Humanidades y de Educación, son las que presentan los valores promedios más bajos del indicador. Solo en las áreas: Ciencias Sociales, Derecho

y Salud se obtienen valores promedios del indicador superiores al promedio global de la institución.

Los Gráficos 1 y 2 dan cuenta de la situación para el curso introductorio de la Facultad de Ciencias y de los indicadores de prosecución de una cohorte para la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, respectivamente.

Finalmente, se insiste en que los resultados presentados tienen carácter preliminar, y representan los aspectos comunes entre la información requerida y los datos disponibles para la fecha de elaboración de este informe de avance; los requeridos para la realización del informe final aún están en proceso de elaboración.

GRÁFICO 1. UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA CURSO INTRODUCTORIO FACULTAD DE CIENCIAS INSCRITOS EN EL PERÍODO: 1996-2000 SITUACIÓN A DICIEMBRE 2004

331

Inscritos

(100%)



Activos
149

(45,0%) Inactivos

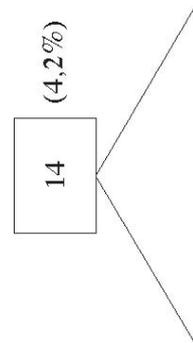
182

(55,0 %)



Facultad de Ciencias Otra facultad Graduados Desertores 57 (17,2%) 92 (28,8%) (4,2%) 168

(50,8%)



Facultad de Ciencias Otras facultades 0

(0%) 14 (4,2%)

Fuente: Secretaría UCV – Unidad de Estadística.

GRÁFICO 2. UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES INDICADORES DE PROSECUCIÓN DE LA COHORTE 2000. SITUACIÓN A SEPTIEMBRE 2002

—

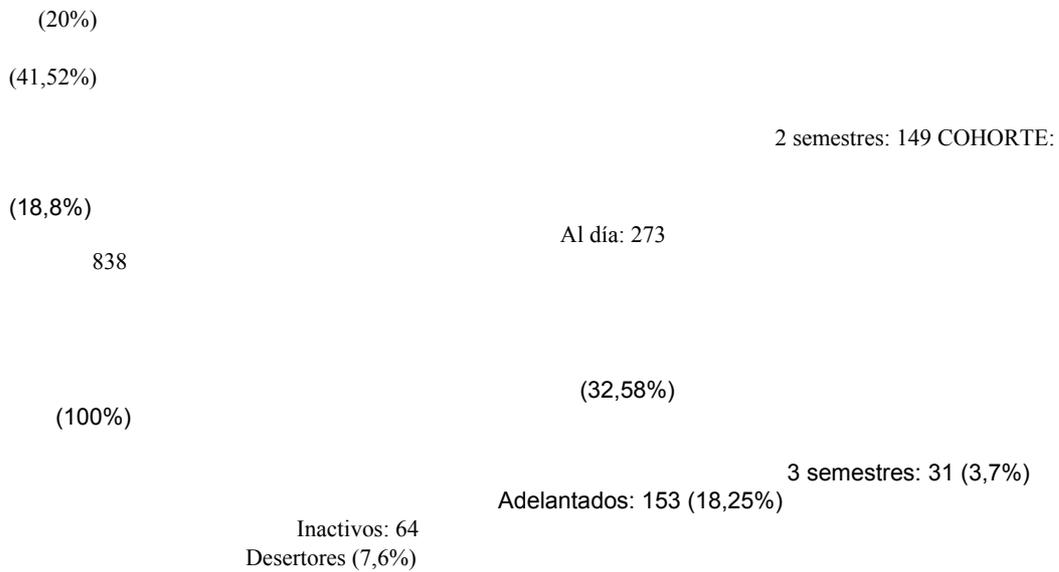
1 semestre: 168 Cursantes (92,4%)

Activos: 774

—

Rezagados: 348

←



Fuente: Análisis del Rendimiento Estudiantil en la UCV. Estudio de Caso: FaCES 2000. UCV, 2005.

III. BIBLIOGRAFÍA

Boletín Estadístico de Educación Superior, N° 21. CNU-OPSU, Ministerio de Educación Superior, Caracas, Venezuela, 2004. Boletín Estadístico Estudiantil. Años 1997-2003. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela. Censo de Población y Vivienda 2001. Instituto Nacional de Estadística, Venezuela. Febrero 2005. González. J. "Análisis del Rendimiento Estudiantil. Estudio de Caso: FaCES 2000. Trabajo de Ascenso. Universidad Central de Venezuela. 2005.

Referencias electrónicas:

"Una Aproximación a la Deserción Estudiantil Universitaria". Boado, M. IESALC/ UNESCO. 2004 "Deserción Estudiantil en los Programas de Pregrado de la Universidad EAFIT. Osorio, A., Jaramillo, C., Osorio C. Medellín, Colombia, 1999. "Boletín Electrónico IESALC, N° 102".

TERCERA PARTE ESTUDIOS INSTITUCIONALES



REFLEXIONES EN TORNO AL FENÓMENO DE LA DESERCIÓN

MARÍA DOLORES PÉREZ PIÑEROS

I. ANTECEDENTES

El análisis que se presenta en este trabajo, si se pudiera caracterizar, se podría afirmar que tiene un sabor etnográfico, ya que trata de mostrar el recorrido que ha realizado la Universidad Javeriana para concretar una posición frente al estudio de la deserción. De tiempo atrás la institución había producido estadísticas al respecto, pero no había profundizado en sus tendencias y en el abordaje analítico. La intencionalidad de este documento es precisar los interrogantes y las conclusiones que se han ido perfilando en relación con los siguientes temas: consideraciones metodológicas, causas del fenómeno y estrategias de atención institucionales y su relación con las propuestas por el gobierno. La totalidad de la presentación versa sobre los programas de pregrado.

La Universidad tiene 191 programas, 39 de ellos son de pregrado, 152 de posgrado incluyendo entre ellos 3 doctorados, 21 maestrías y 49 especializaciones médico-quirúrgicas.

La matrícula en pregrado es de 19.958 estudiantes, 1.206 en programas de especialización, 1.009 en las maestrías y 34 en el doctorado.

La Universidad cuenta con una planta de 1.383 profesores, el 70% de ellos con título de posgrado y un 10% con doctorado. Los profesores de cátedra son 1.893, el 46% de ellos con título de posgrado y 2% con doctorado.

En cuanto a investigaciones es la quinta universidad en el país y la segunda privada con un mayor número de grupos de investigación reconocidos por Colciencias .

Secretaría de Planeación. Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
Ente responsable de la investigación en ciencia y tecnología en Colombia.

Además, es una de las diez instituciones de educación superior en el país con Acreditación Institucional. De las 221 instituciones de educación superior solo el 4,52% está acreditado, y entre las 63 de carácter universitario las acreditadas representan el 15,87%².

II. CONSIDERACIONES DE ORDEN METODOLÓGICO

La exigencia de examinar la deserción generó dificultades de orden metodológico derivadas tanto de la forma en que se definió como de las alternativas propuestas para acometer su medición.

Es así como hay algunas instituciones que solo consideran la deserción como un abandono voluntario de los estudios y otorgan un tratamiento diferente a los eventos de mortalidad académica. Sin embargo, ese tipo de tratamiento resulta limitado ya que el abandono de los estudios por razones académicas constituye un evento de deserción que interroga tanto las orientaciones educativas de la entidad como del sistema educativo. También, surgen preguntas acerca de la conveniencia de incluir como deserción el cambio de programa dentro de una misma institución.

Luego de efectuar una consideración de las diferentes posiciones, se asumió una definición operativa de deserción que comprende los siguientes elementos:

- ◆ Eventos que se clasifican como “Deserción no académica”
 - Abandono voluntario de las actividades educativas.
 - Abandono del aula por causas diferentes a las académicas y no por voluntad explícita del estudiante.
- ◆ Eventos que se clasifican como “Deserción académica”
 - Abandono del programa antes de su culminación por razones debidas al reglamento que pueden ser de naturaleza académica (mortalidad académica) o disciplinaria.
 - Otros, asociadas con esta categoría, aunque no constituyen deserciones en sentido estricto, se vio la conveniencia de estudiar también:
 - Estudiantes que registran varios episodios de deserción (retiros y re-ingresos).
 - Estudiantes que postulan a una nueva carrera, diferente a la que están cursando dentro de la misma institución, y que da origen a lo que pudiera caracterizarse como deserción de un programa.

Los datos sobre el número de instituciones corresponden al año 2004 y han sido tomados de www.mineducacion.gov.co/documentos/alldocs.asp?s=29&id=123

Una vez establecida con cierto nivel de precisión la definición del tipo de deserción que interesaba medir, se enfrentó el problema de decidir la forma de hacerlo. La literatura ofrecía por lo menos cuatro alternativas:

- ◆ Deserción por semestre (semestre contiguo). Se considera el número de estudiantes que habiendo cursado un periodo académico, no cursan el siguiente. Se caracteriza como un caso de deserción inicial. Su medición presenta el riesgo de identificar falsos episodios de deserción debidos a retiros temporales, pasantías, intercambios y reintegros.
- ◆ Deserción avanzada, es el estudiante que habiendo aprobado un semestre no registra inscripciones durante dos años consecutivos.
- ◆ Deserción, como seguimiento al comportamiento de cada una de las cohortes de entrada, la se puede efectuar a través de diferentes modalidades, se señalan aquí dos de ellas:
 - .- como resultado de las diferencias para cada cohorte entre el número de estudiantes que ingresan a un semestre y la cantidad de ellos que se matriculan al siguiente. Este cálculo debe realizarse de manera sucesiva hasta terminar la carrera,
 - .- también se puede realizar haciendo una asociación estudiante por estudiante para

determinar el periodo en el cual comenzó una carrera y cuál fue el último periodo que cursó. Luego se contrasta esta información con los graduados de la respectiva carrera y con el conjunto de graduados de la universidad, en el caso de que haya obtenido su título en un programa diferente al que originalmente se matriculó, ello permite evidenciar también la tasa efectiva de graduación.

- ♦ Deserción como inversa a la tasa de graduación, haciendo uso de aproximaciones metodológicas, tales como: considerar el número de estudiantes en pregrado graduados en el año sobre el promedio anual de estudiantes nuevos matriculados en los últimos cinco años.

Las decisiones que se tomaron al respecto se resumen así:

Se optó por realizar tres tipos de mediciones, ya que ello favorece una visión diferenciada y enriquecida del fenómeno: medir la deserción entre semestres; como inversa a la tasa de grado usando la fórmula que se ha indicado, y el seguimiento a la deserción por cohortes, en la segunda modalidad señalada, ya que es la que puede brindar un panorama más preciso del problema.

Al respecto, un estudio publicado por ANUIES y realizado en la UNAM precisa las ventajas metodológicas de este tipo de medición, dado que permite: a) conocer el progreso escolar de cada estudiante, b) generar información institucional sobre el egreso y la titulación (eficiencia terminal), c) determinar el tiempo empleado en terminar los estudios y en graduarse, d) identificar tipos de rezago –alumnos con diferentes grados y ritmos de avance–, e) determinar tipos de suspensión de estudios, f) comparar datos de diferentes generaciones de una misma carrera, de diferentes carreras y de diferentes áreas de conocimiento³.

En esta misma línea se ha optado por hacer un examen de lo que se ha llamado “deserciones diferenciadas” para establecer la ocurrencia del fenómeno incluyendo variables más específicas, tales como: momento de la deserción: precoz (admitidos que nunca se matricularon); temprana (ocurre en los primeros 4 semestres de la carrera), y tardía (últimos semestres de la carrera); estas diferenciaciones también se van a aplicar considerando el área de conocimiento, el género y el colegio de origen. Se espera en un futuro poder hacer distinciones que lleven a precisar las deserciones teniendo en cuenta el origen geográfico de los estudiantes y su estrato socioeconómico.

El proyecto contempla hacer algunas mediciones complementarias, tales como índices de repitencia y pérdida de asignaturas lo que se conoce como “deserción encubierta”; la “deserción interna” (número de estudiantes cedidos por programa y recepcionados por otro; su utilidad consiste en establecer las carreras “dadoras” y “receptoras”), y las expectativas de deserción por programa.

Para esta última, la información de base que se procesa puede proporcionar este indicador, pero se ha considerado prudente no incluirla en las mediciones iniciales mientras sea posible examinar el significado y alcance de las primeras. Uno de los peligros que tiene el hacer demasiados procesamientos de información es que a la postre no se puede identificar con claridad cuáles son los datos de mayor impacto que permiten dimensionar con suficiencia la problemática.

Hay por lo menos tres aspectos que plantean desafíos metodológicos, que aún no se han logrado resolver satisfactoriamente:

- ♦ La introducción de los sistemas de créditos académicos como medida del trabajo académico, aunque conveniente desde el punto de vista de la autonomía del estudiante y de la flexibilización de los currículos, introduce problemas metodológicos para el cálculo de la deserción ya que demanda precisiones adicionales sobre la forma

de entender el concepto de “cohorte”. También, dificulta realizar estas mediciones los eventos de transferencias que se hacen para cursos superiores.

- ◆ La construcción de un índice apropiado que de cuenta del riesgo que existe de que el fenómeno se produzca. ◆ El manejo político del problema ya que la definición y la medición de la deserción desborda el marco puramente metodológico. Por ejemplo,

³ Cfr. “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis”. 2001.

si se trata de proporcionar una imagen de eficiencia del sistema o de la entidad pueden presentarse datos de deserción entre semestres que por lo general son menores a las que resultan de examinarla como la inversa de la tasa de grado o al estudio de las trayectorias por cohorte.

El siguiente cuadro ilustra los conceptos principales que se ha incorporado en relación al estudio del fenómeno de la deserción.

Variable

Descripción

Tiempo

- Transitoria o definitiva
- .• Precoz, temprana o tardía Espacio
 - . • Aula
 - . • Programa
- .• Institución Tipos
- .• Real
 - . • Académica
 - . • No académica
- .• Potencial Mediciones
- .• Directas
 - . • Entre semestres
 - . • Seguimiento a cohortes
 - . • Inversa a la tasa de grado
- .• Complementarias
 - . • Índices de repitencia
 - . • Duración efectiva de los programas
 - . • Deserción interna
 - . • Expectativa de deserción

1.1. ESTABLECIMIENTO DE CAUSAS

El otro trabajo que se viene adelantando y que se espera finalizar en el año 2006 está relacionado con la identificación de las causas de la deserción. Es definitivo acometer estudios cualitativos que conduzcan a obtener información de los estudiantes que han desertado. Se ha establecido una primera tipificación de posibles causas para indagar la problemática, así:

- ◆ Relacionadas con la preparación para la vida universitaria
 - .– Articulación del sistema. Desconexión entre la secundaria y la universidad en cuanto a manejo de contenidos y organización de las prácticas pedagógicas.
 - .– Orientación profesional. Carencia de información adecuada ofrecida a los

aspirantes sobre las características de los programas y de la institución.

- .- Deficiencias en competencias y habilidades básicas. Relacionadas principalmente con la capacidad de deducción, el razonamiento lógico, el manejo de herramientas matemáticas básicas, la argumentación, la comprensión lectora y la expresión oral y escrita⁴.
- .- Colegio de origen. La calidad de las instituciones de educación secundaria resulta muy heterogénea lo que incide en la preparación del estudiante para asumir la vida universitaria.
- .- Edad de los estudiantes. La tendencia a graduarse de la secundaria a edades más tempranas puede ocasionar problemas de madurez para enfrentar con éxito la vida universitaria.
- .♦ Relacionadas con razones de orden académico
- .- Sistemas de admisión indiferenciados. No se cuenta con instrumentos de selección que garanticen, con alta probabilidad, que los estudiantes admitidos tengan las habilidades académicas y las características de personalidad que les permitan un buen desempeño académico y una adecuada integración a la vida universitaria.
- .- Perfiles y organización curricular de los programas. Entramados complejos, repetitivos, cargados de requisitos y de materias; modelos pedagógicos que no incentivan la autonomía y la creatividad; y sistemas evaluativos memorísticos y mecánicos.
- .- Normatividad abundante y restrictiva. Establecimiento de razones de pérdida que combinan diferentes causas, por ejemplo, el no mantenimiento de un promedio, con perder una asignatura por tercera vez o no aprobar un número especificado de créditos.
- .- Problemas de aprendizaje y rendimiento. No se alcanzan los niveles académicos requeridos por el programa.
- .♦ Relacionadas con el ambiente educativo e institucional
- .- Adaptación a la vida universitaria. Falta de apoyo para la integración a la vida universitaria, de manera especial para aquellos estudiantes que provienen de otras regiones, de distintas condiciones sociales a la generalidad del estudiantado o que presentan especiales dificultades de comunicación e integración.
- .- Superpoblación escolar. Número elevado de estudiantes y carencia de los instrumentos apropiados para un seguimiento y atención más personalizada.
- .- Orientación institucional. Incompatibilidad con los objetivos y propósitos misionales de la entidad.

Cfr. "Estudio de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior en Colombia. Medición de la Deserción Estudiantil por causas Académicas. Estudio Exploratorio de una Facultad". Colombia, Universidad Nacional e Icfes.

- .- Atención y acompañamiento. Precarios sistemas de consejería y tutoría que reconozcan las características personales, las limitaciones pero también las potencialidades de los alumnos.
- .- Relaciones profesor-alumno. Caracterizadas, en ocasiones, por la presencia de relaciones verticales y autoritarias.
- .- Valoración de las experiencias laborales. Ausencia de mecanismos que permitan recuperar académicamente la experiencia laboral de los estudiantes.
- .- Información como bien estratégico. Deficiencias en la información institucional y en la valoración que ella representa para orientar políticas y decisiones, todo lo cual limita el estudio y la apreciación de las reales dimensiones del problema.
- .♦ Relacionadas con el ambiente familiar y personal
- .- Nivel educativo de los padres. Sus condiciones escolares no les permiten valorar suficientemente la educación como un medio de desarrollo y crecimiento personal.
- .- Presiones familiares. Exigen que el estudiante elija una carrera más por razones de conveniencia social y económica que por aptitud y vocación.

- .- Razones económicas. Dificultades para financiar adecuadamente no solo los costos de matrícula sino los gastos asociados como son libros, materiales, etc.
- .- Desmotivación por el programa. La orientación y contenidos de la carrera no llenan las expectativas de los estudiantes.
- .- Cambios inesperados en el estado del estudiante. Ocasionados por factores tales como: enfermedad, problemas de seguridad, matrimonios prematuros, maternidades tempranas.
- .- Falta de adaptación al medio universitario y sensación de exclusión social.
- .♦ Relacionados con los mecanismos de financiación
- .- Deficiencia en los mecanismos de financiación a nivel institucional y gubernamental, tanto por problemas de acceso como de costo.
- .- Restricciones en el mercado laboral para brindar oportunidades que permitan combinar exitosamente labores productivas y educativas, y contar así con medios adicionales para financiar los estudios.
- .♦ Relacionadas con el mundo laboral
- .- Comprensión temprana de las dificultades que tendrán para ubicarse en el mundo laboral, ya que se dispone de información sobre egresados de la carrera que no tienen posibilidades de empleo.

Esta primera caracterización deberá depurarse mucho más ya que hay algunas categorías que no resultan suficientemente excluyentes, en algunos acápite se mezclan causas con consecuencias y puede resultar también un poco extensa. Si se logran concretar bien el tipo de deserción se podrían disminuir los ítemes, ya que se harían instrumentos de recolección enfocados según el tipo de deserción identificado. En relación con este tópico surgen otros interrogantes sobre los cuáles no se tienen respuestas satisfactorias, a saber:

- ♦ ¿Qué tratamiento darle a un tema que resulta reiterativo en las diferentes exploraciones que se hacen, al asociar como causa de la deserción el entorno macroeconómico del país? Aunque este tipo de condiciones son muy importantes, no pueden establecerse de manera inmediata como causantes de la deserción. Más bien muchas de las causas presentadas pueden tener su origen mediato en el entorno del país.
- ♦ ¿Qué tipo de abordaje merece la influencia que en la ocurrencia del fenómeno tienen factores ideológicos e imaginarios que han asociado la calidad con la “necesidad de excluir” o de “profesores cuchilla” para quienes la urgencia de repoblar un número muy alto de estudiantes, es considerado sinónimo de excelencia? Sobre este asunto no se ha encontrado tratamientos específicos en la literatura consultada.
- ♦ ¿Cómo discriminar las causas que tienen el mayor impacto en la ocurrencia del fenómeno y que no pueden identificarse simplemente como el resultado de aquellas respuestas que obtuvieron las mayores frecuencias en las respuestas? Para ello resulta imprescindible construir de manera adecuada modelos que permitan efectuar análisis multivariados.

2.1.1. Estrategias institucionales

La mirada sobre estrategias institucionales apropiadas ha generado también una serie de dilemas para poder precisarlas y potenciarlas. Al respecto hay algunas de ellas que se han venido implementado, como son:

- ◆ Relativas a la vida académica: aumento en los niveles de flexibilidad de los programas; ofrecimiento de programas nocturnos; y establecimiento de sistemas de evaluación y consejería.
- ◆ Relativas a la normatividad y reglamentación. Disminución de las causas de pérdida o exclusión, que sin sacrificar la exigencia académica hagan más razonables las propuestas normativas.
- ◆ Relativas a la capacitación de docentes. Establecimiento de programas orientados a la capacitación pedagógica y metodológica de los profesores que asegure una mejor asimilación de las buenas prácticas educativas.
- ◆ Relativas a asesoría psicológica. Establecimiento de programas de atención individual y programas grupales orientados a potenciar los procesos de aprendizaje.
- ◆ Relativas a los apoyos financieros. Establecimiento de sistemas propios que otorgan no solo la posibilidad de pagos diferidos a lo largo del semestre, sino el otorgamiento de créditos de mediano y de largo plazo. También, se han realizado alianzas con entidades financieras para facilitar el acceso a crédito.

Adicionalmente, es posible implementar los siguientes mecanismos:

- ◆ Organización de programas generales, en los primeros semestres, que le permitan al estudiante definir con precisión los intereses profesionales.
 - ◆ Becas a estudiantes de alto rendimiento y estrato socioeconómico bajo.
 - ◆ Sistemas de apoyo para financiar directamente pagos de vivienda, libros y materiales didácticos.
 - ◆ Organización de cooperativas multiactivas entre estudiantes y de bolsas de empleo.
 - ◆ Consolidación de la investigación institucional, con el objetivo de establecer mecanismos de seguimiento y de monitoreo, a partir de trabajos orientados a:
 - ◆ Consolidar estadísticas generales, por programa y por asignatura. Examen de tendencias en la propia institución y establecimiento de comparaciones con entidades de similar naturaleza y desarrollo.
 - ◆ Estudios orientados a determinar con precisión los factores que favorecen un adecuado rendimiento académico (predictores).
 - ◆ Establecimiento de tipologías sobre los factores que favorecen los niveles de deserción.
 - ◆ Específicas: Focalizadas por programa, que atiendan particularidades y exigencias propias de las áreas de conocimiento, y que devalen con precisión:
- .- Índices de mortalidad y repitencia por cursos
 - .- Duración efectiva de los estudios
 - .- Comparaciones con programas de naturaleza similar nacionales e internacionales.

Alrededor de este tópico hay dos asuntos que constituyen motivo de reflexión:

- ◆ El problema de la deserción no se origina exclusivamente en la universidad. “En algún punto anterior de su vida el individuo se ve privado de las oportunidades para alcanzar los méritos que le procuran, a su vez, futuras oportunidades de acceso a la educación superior”⁵. ¿Cómo ana-

Universidad Nacional e ICFES. “Estudio de la deserción estudiantil en la Educación Superior en Colombia”. Documento sobre el estado del arte. Bogotá, 2002.

lizar este evento y establecer algunas estrategias que logren mitigar su efecto?

- ◆ ¿Cómo determinar las estrategias de mayor impacto para poder reforzarlas, y no entrar en un activismo que puede dispersar y morigerar el impacto esperado?

2.1.2. Políticas nacionales

Las preocupaciones gubernamentales por el problema de la deserción son recientes y han apuntado básicamente a lo siguiente:

- a) Estudios nacionales. Financiación de proyectos orientados a medir con mayor precisión el fenómeno de la deserción en el país en el nivel de la educación superior.
- b) Esquema básico de medición. Propuestas de diseños metodológicos orientadas a definir las formas de medir la deserción y de consignarlas en los sistemas nacionales de reporte de estadísticas sobre la educación superior.
- c) Programas de créditos estudiantiles. Orientados a favorecer el acceso y permanencia de los sectores económicos menos favorecidos.
- d) Indicadores de calidad. Tanto en el evento de autorización de programas como de la acreditación de alta calidad uno de los indicadores que se tiene en cuenta son los índices de deserción y los mecanismos implementados para enfrentarla.
- e) Diseño de observatorios. Para monitorear el comportamiento de egresados de la educación superior y proveer datos sobre el comportamiento del mercado laboral.
- f) Organización de eventos. Orientados a presentar la naturaleza y dimensiones del fenómeno y a poner en consideración casos puntuales de atención exitosa al fenómeno de la deserción.

Al respecto es posible proponer una acción más coordinada con las instituciones para avanzar con una dinámica que genere mayores sinergias y se construyan proyectos sobre los avances conceptuales y metodológicos que se han dado en el seno de las universidades.

La acción estatal se deberá fortalecer para permitir que se puedan reforzar las siguientes medidas:

- a) Certificaciones de calidad. Lograr que la capacidad de retención de un programa pueda convertirse en un indicador de mayor importancia en los procesos evaluativos.
- b) Diferenciación del sistema. La organización de un auténtico “sistema de educación superior” con niveles claramente diferenciados, que posibiliten salidas intermedias al mercado laboral y el tránsito hacia los superiores.
- c) Estudios institucionales refinados tanto a nivel nacional, como regional y por modalidades de educación con participación activa de las instituciones.
- d) Mecanismos de monitoreo y seguimiento para observar el comportamiento de la deserción, y reforzar y diversificar las estrategias de atención. Ello permitiría también obtener una medición más precisa de la deserción a nivel del sistema, ya que podrían ubicarse aquellos estudiantes que salen de una entidad e ingresan a otra a continuar sus estudios.
- e) Estudio de los efectos macroeconómicos del fenómeno, y concertación con otras entidades gubernamentales para potenciar su atención.

Hay algunos elementos que aunque importantes no se han considerado aún, como son:

- ◆ El inmenso costo social de la deserción en países como el nuestro cuyas tasas de cobertura en la educación superior difícilmente superan en promedio un 20%, y más

aún cuando se reconoce la importancia estratégica de la educación en la llamada sociedad del conocimiento, como factor de desarrollo.

- ◆ Las implicaciones personales que significa abandonar el estudio para el desertor;
- ◆ Las consecuencias financieras que para las instituciones, principalmente las privadas, tiene el abandono de los alumnos.

Finalmente, se espera en un futuro próximo poder avanzar en el estudio con el propósito de:

- ◆ Identificar la problemática a nivel de posgrados
- ◆ Caracterizar de manera integral a los estudiantes con diferentes grados de rendimiento.
- ◆ Precisar las variaciones en la trayectoria escolar entre generaciones⁶.
- ◆ Construir modelos multivariados para el análisis del fenómeno.
- ◆ Realizar revisiones analíticas referidas a estudios y experiencias exitosas de retención.

Idem.

III. BIBLIOGRAFÍA

- Arango Jiménez, Luis Enrique. "Cobertura con calidad". Documento de trabajo. Asociación Colombiana de Universidades, mayo de 2005.
- Arboleda, Gonzalo y otros. "La mortalidad y la deserción estudiantil en EAFIT: sus causas y posibles soluciones". Medellín, noviembre de 1977.
- Basualdo, Mónica. "Deserción y repitencia en la educación superior universitaria en Paraguay". IEASAL/UNESCO, marzo de 2005.
- Blanco Rivero, Luis Ernesto. "How to decrease student desertion by improving assessment" en Exploring Innovation Education and Research. Tainan, Taiwan, 1-5 March 2005.
- Universidad Nacional e Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES). "Estudio de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior en Colombia". Documento sobre Estado del Arte y otros documentos. Varios documentos. 2002.
- Castaño, Elkin y otros. "Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación de estudiantes de la Universidad de Antioquia". Revista Universidad de Antioquia, mayo de 2002.
- Cepeda, Guillermo, Fernández Diana y Rozo, María Cristina. "Deserción-Documento de Trabajo". Universidad Javeriana, noviembre de 2001.
- Graciarena, Jorge, "La Deserción y el Retraso en los Estudios Universitarios en Uruguay" en América Latina N° 13, Ene-Mar 1970.
- González, Luis Eduardo, Uribe, Daniel. "Estimaciones sobre la repitencia y la deserción en la Educación Superior Chilena y consideraciones sobre sus implicaciones". Revista Calidad de la Educación Superior, Santiago, diciembre de 2003.
- Páramo, Gabriel Jaime y Correa, Carlos Arturo. "Deserción Estudiantil Universitaria. Conceptualización". Revista Universidad Eafit N° 114. Colombia, abril-mayo de 1999.
- Ministerio de Educación Nacional. "Estrategias para disminuir la deserción estudiantil en pregrado". Presentación en *power point*. Bogotá, marzo de 2005.
- Salazar, María Cristina, y otros. "Aspectos de la deserción estudiantil en el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia". América Latina, Año 11 -N° 4, Oct. -Dic.,

1968

Universidad del Tolima. "Estudio de deserción en el programa de Ingeniería Forestal". Tomado de www.pdfactory.com. 2004.

Valle Gómez-Tagle, Rosamaría y otros. "El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis". En Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. México: Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies). 2001 Tomado de www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros

Vélez Vélez Guillermo, Ramírez Marianol, Rivera Jairo, "Deserción Estudiantil Universitaria" en Mundo Universitario No 6, Ene-Feb-Mar 1974.

DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN EL PREGRADO EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO - CHILE

OLAYA OCARANZA * MÓNICA QUIROZ **

I. ANTECEDENTES GENERALES SOBRE LA UNIDAD Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) es una institución privada sin fines de lucro, que pertenece al grupo de universidades tradicionales que conforman el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Como tal recibe aportes del Estado. La Universidad tiene nueve facultades, 53 carreras de pregrado, con una duración promedio de cinco años, y 56 programas de postgrado, agrupados en ocho doctorados, 22 magísteres y 26 postítulos.

Desde el año 1972 la Universidad ha mantenido un registro de notas, cursos y matrículas de sus estudiantes asociados a las respectivas carreras y con datos personales del alumno. En el año 1982 se incorporó el concepto de asignatura, el cual está ligado al sistema de créditos y en 1999 se realizó un reacondicionamiento de las bases de datos incorporando mayor información asociadas a las Pruebas Nacionales de Ingreso (PAA) y a los antecedentes socioeconómicos de las personas.

Sin embargo, la consolidación de esta sistematización se produce en el año 2001 cuando se establece el Sistema "Universis" que vino a posicionarse como la fuente de información centralizada en línea y con acceso distribuido de información docente de la Universidad.

Hecho este esfuerzo, la Universidad ha seguido automatizando diversos procesos incluyendo la inscripción de asignaturas, el ingreso de las califica

*

Directora de Análisis Institucional y Desarrollo Estratégico -Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

**

Coordinadora Unidad de Prevención y Desarrollo Personal -Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

ciones, la matrícula en línea y la entrega de certificados electrónicos, entre otros.

II. MODELO PARA LA DETECCIÓN TEMPRANA DE LA DESERCIÓN

Recientemente en la Universidad se realizó un estudio destinado a establecer el perfil de los desertores para lograr su detección temprana. Para ello se entiende la deserción como el: “*Retiro voluntario u obligatorio de los alumnos de una carrera al finalizar el primer año académico*”. El estudio consideraba cuatro preguntas básicas ¿Quiénes son los desertores? ¿Cuáles son sus características de entrada? ¿Qué estudian? ¿Quiénes son sus padres?

Para realizar el estudio la Universidad utilizó la metodología *Knowledge Discovery Database* (Descubrimiento de Conocimiento en Bases de Datos) que opera mediante ocho pasos y es interactivo e iterativo.

Los ocho pasos que contempla el modelo son:

◆ Estudio de dominio de aplicación ◆ Determinación de un conjunto de datos objetivos ◆ Limpieza de datos y procesamiento ◆ Reducción y protección de los datos ◆ Selección de la técnica de agrupamiento de los datos ◆ Elegir el algoritmo de explotación de los datos ◆ Explotación de los datos ◆ Interpretación

El estudio se realizó considerando solo las carreras de pregrado que dispusieran de datos que permitieran llegar a conclusiones estadísticamente válidas.

Para efecto del estudio no se discriminó por vía del ingreso a la Universidad y se excluyeron a los estudiantes de intercambio por períodos breves.

Por otra parte se utilizó solo la información disponible en la Universidad, es decir, se excluyeron del estudio elementos exógenos tales como las variables macroeconómicas que pudieran haber afectado la situación económica global del país.

Un elemento a destacar en este estudio es que se trata de un análisis des-agregado, lo cual implica que se analizaron las características de cada uno de los estudiantes y su evolución.

Para realizar el estudio se asumió que los puntajes de la anterior Prueba Nacional de Selección para el ingreso a la Universidad (Prueba de Aptitud Académica, PAA) –que como su nombre lo indica mide aptitudes–, son comparables con la nueva prueba de selección instaurada el año 2004 y que mide más bien conocimiento (Prueba de Selección Universitaria, PSU).

También se trabajó bajo el supuesto de que toda la información socioeconómica proporcionada por el estudiante al completar los formularios de postulación es confiable y no fue adulterada con el propósito de obtener becas u otro apoyo financiero¹.

Para efectos prácticos se supone que a corto plazo no se visualizan cambios substanciales que puedan invalidar las conclusiones que se obtuvieron en el estudio.

La metodología utilizada considera variables cuantitativas como: la edad al momento de postular; promedio de enseñanza media, tipo de colegio; número de personas que componen el grupo familiar; personas que trabajan y que estudian del grupo familiar; puntajes en las pruebas nacionales de selección; prioridad en la postulación a la PUCV; promoción de egreso; porcentaje de cursos aprobados en el primer año; calificaciones; y horas que el alumno dedica a la semana a trabajos remunerados. También considera variables cualitativas como carrera; género; región de proveniencia; estado civil; financiamiento e ingresos familiares; variable de salida que determina si el alumno desertó o no de la PUCV; si tiene trabajo remunerado y tipo de jornada en la cual el alumno trabaja; nivel educacional del padre y la madre y situación laboral del padre y la madre.

La metodología usada contempla dos tipos de análisis.

◆ Predictivos: utilizando árboles de decisión ◆ Descriptivos: utilizando análisis de clusters

Los modelos se generaron a partir de data histórica de doce años, lo cual comprende 19.695

registros, y los resultados fueron validados con la información del último año disponible, esto es la cohorte 2004.

III. RESULTADOS

1.1. RESULTADOS PREDICTIVOS

Aplicando el modelo de árbol de decisiones a la totalidad de las variables disponibles se llegó a un nivel de predictibilidad del 86,3%. Esto significa que al validar el modelo con los datos de la cohorte 2004 se predijeron correctamente 2.022 casos de un total de 2.342.

Haciendo el análisis con la exclusión de algunas variables cuantitativas no discriminantes, el nivel de predictibilidad mejoró solo en tres décimas por sobre el anterior (86,6) y predijo 2.028 casos sobre 2.342.

Este supuesto surge de una validación cruzada con datos de postulación a beneficios fiscales, la cual se ajusta, en términos generales, al perfil declarado en la PSU y el obtenido en el proceso nacional de beneficios fiscales.

Con este modelo se logra identificar jerárquicamente aquellas variables que mejor predicen la deserción en un grupo de estudiantes.

3.2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

El análisis realizado mostró que se podían identificar tres clusters que presentaban alta relación con la condición de desertor, como se ve en el cuadro N° 1.

CUADRO 1. PREDICTIVIDAD POR CLUSTER

Cluster	Desertor	% desertores
1	Sí	99,03
2	No	89,60
3	Sí	94,48

Para validar el resultado obtenido se aplicó el modelamiento a la cohorte 2004, obteniendo buenos resultados de confiabilidad según se muestra en el cuadro N° 2.

CUADRO 2. CONFIABILIDAD DEL MODELO DE CLUSTER

Continúan %	Desertan %
-------------	------------

1	100	0
2	5	95
3	91	9
4	85	15
5	88	12

Todo lo anterior permite aplicar estos modelos a las nuevas cohortes para identificar qué estudiantes tienen alto riesgo de caer en deserción, y así intervenir antes que se produzca la deserción.

IV. INTERVENCIÓN PARA DISMINUIR LA DESERCIÓN

La deserción entendida como un problema multicausal ha sido abordada en nuestra Universidad con una metodología integrativa, la cual en conjunto con considerar las variables ya descritas, otorga fundamental importancia a las variables cualitativas que inciden en el rendimiento y adaptabilidad académica. Las estrategias utilizadas por nuestra Universidad parten del supuesto de que cada estudiante es un agente activo de su propio proceso de aprendizaje, asumiendo que se encuentra en un proceso de crecimiento, y que posee habilidades y potencialidades que permiten el anclaje y desarrollo de sus propias competencias.

En conjunto con lo anterior, consideramos que para analizar la situación de la deserción en tanto experiencia de enseñanza aprendizaje, debemos involucrar a los distintos actores de dicho proceso, es decir el estudiante, el docente y el espacio contextual.

A partir de dichos supuestos se realizó un curso piloto orientado a intervenir desde una perspectiva integral, en términos temáticos, y sistémico en relación a los actores. Para esto último se focalizó la intervención hacia un grupo de alumnos con alta probabilidad de desertar, la cual se manifestaba en la reprobación significativa de una asignatura en particular² y, hacia el equipo de docentes responsables de la asignatura.

4.1. FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES

El Gráfico 1 muestra la interacción de los distintos factores asociados al rendimiento académico.

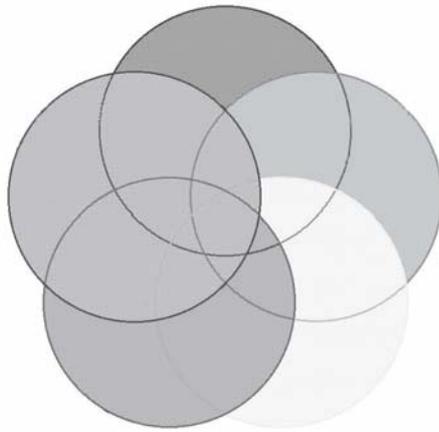


GRÁFICO 1

Habilidades sociales

Resolución de ^{Motivación y}

autodeterminación
problemas

Autoestima y

Redes de apoyo

autoconocimiento

La asignatura fue cursada, en el año 2004, por 69 estudiantes que la rendían en primera instancia siendo aprobada solo por el 6%. Además, había 5 alumnos que cursaban por tercera vez la asignatura y ninguno de ellos la aprobó.

La intervención realizada con el grupo de alumnos contempló las siguientes variables:

◆ Autoestima y autoconocimiento ◆ Redes de apoyo ◆ Resolución de problemas ◆ Motivación y autodeterminación ◆ Procesos cognitivos y metacognición ◆ Manejo y control de la ansiedad ◆ Estilos de aprendizaje ◆ Atención y concentración ◆ Inteligencias Múltiples e Inteligencia Emocional

4.2. VARIABLES ASOCIADAS AL EQUIPO DOCENTE

En cuanto a las variables asociadas a la interacción con el equipo docente, se consideraron como temáticas del curso:

◆ Revisión de modelos de enseñanza ◆ Motivación y autodeterminación ◆ Resolución de conflictos ◆ Expectativas educacionales ◆ Revisión de prácticas pedagógicas

Los Gráficos 2, 3 y 4 muestran la interacción de los diversos factores considerados para la intervención.

GRÁFICO 2. TRABAJO CON ESTUDIANTES



GRÁFICO 3. TRABAJO CON DOCENTES Y AYUDANTES



GRÁFICO 4. INTERVENCIÓN SOBRE EL ESPACIO CONTEXTUAL



4.3. RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados obtenidos para el año 2005, posteriores al desarrollo del curso, denotan un aumento en la tasa de aprobación de un 6% a un 59% para los que cursaban por primera vez y de 0% a 100% para los que cursaban por tercera vez la asignatura.

Los resultados de la intervención se muestran en el Cuadro 3.

CUADRO 3

	Nº alumnos que cursó por 1ª vez	Porcentaje aprobación	No alumnos que cursan por 3ª vez	Porcentaje aprobación
2004	69	6	5	0
2005	68	59	8	100

Una vez finalizado el curso piloto se concluye que los estudiantes pueden mejorar su rendimiento académico, cuando se considera la experiencia de enseñanza aprendizaje, no solo como un proceso que involucra conocimientos técnicos específicos, sino cuando se fortalecen las habilidades cognitivas, la autoestima, las expectativas de logro mediante redes de apoyo, la resolución de conflictos, entre otros. Lo anterior permite generar las denominadas “aulas vivenciadas”, lo cual implica que el estudiante protagonice y se haga parte de su propio proceso de aprendizaje.

A nivel de la docencia se propone revisar los modelos de enseñanza, mejorar la motivación y autodeterminación, la resolución de conflictos, revisar las expectativas educacionales y las prácticas pedagógicas.

En síntesis, se considera fundamental que las diferentes acciones tendientes a mejorar las tasas de deserción de los estudiantes de educación superior, deben orientar su trabajo, no exclusivamente, hacia el grupo de alumnos sino también considerar las prácticas pedagógicas y el ejercicio docente.

DESERCIÓN ESTUDIANTIL DEL PREGRADO EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

MARÍA SOLEDAD SEGUEL B. *

ANTECEDENTES GENERALES DE LA UNIVERSIDAD

La Pontificia Universidad Católica de Chile fue fundada en 1888. Es una universidad privada con 29% apoyo estatal. En la actualidad cuenta con estudiantes: 18.048 pregrado y 2.973 postgrado. Su campo académico está constituido por 1.476 profesores jornada completa y media jornada. 900 a tiempo parcial.

La Universidad imparte 75 Programas Pregrado, 46 minor, 67 magíster, 95 postítulos y 24 doctorados. El 86% de la admisión se encuentra en 10% superior de la Prueba de Selección Nacional a las Universidades (PSU).

II. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO ADMISIÓN 1990 -2001

El estudio Deserción se realizó por Carrera no a nivel general de la Universidad. Para ello se utilizaron dos tipos de análisis:

- . • Análisis Descriptivo: que incluye aspectos como las tasas de deserción por carrera y por año.
- . • Análisis Discriminante entre estudiantes desertores y los no desertores: En él se incorporan aspectos tales como la preferencia de postulación, puntajes de ingreso.

Se define la deserción como un proceso que comprende tres situaciones, la Renuncia, la Eliminación y el Abandono.

.

Directora de Admisión y Registros Académicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Para el trabajo se utilizaron datos recopilados en septiembre 2005. Para ello se utilizó como fuente de información la Bases de Datos de la Dirección de Admisión y Registro Académico (DARA).

El propósito del estudio es analizar la deserción en términos cuantitativos y cualitativos. Con este fin el estudio analizó el perfil de ingreso, tanto Socioeconómico como Académico del estudiante Desertor y no Desertor.

El perfil de ingreso y procedencia escolar incluye la preferencia en la postulación, el año de egreso de la enseñanza media, la dependencia educacional del establecimiento dónde estudió, Promedio en la prueba nacional de selección (PSU), y las Notas de la educación media, Puntaje Selección.

El perfil socioeconómico contempla la distribución por sexo, la edad de ingreso, el nivel educacional de los padres, y la constitución del grupo familiar

El perfil académico se refiere al semestre de la deserción, la cantidad de créditos aprobados al desertar, el promedio de notas, la proporción de % créditos aprobados, el promedio de cursos reprobados y cuáles cursos, el Artículo reglamentario de eliminación y las instancias de revisión posterior.

El Cuadro 1 muestra la situación académica de los estudiantes para las promociones que ingresaron a la Universidad entre 1998 y 2001

CUADRO 1. PROMEDIO SITUACIÓN ACADÉMICA 98 – 01

Promoción	Vigencia		Deser ción		Éxito		Otros (*)		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1998	192	5	842	23	2.335	64	270	7	3.639	100
1999	592	15	965	25	1.848	48	456	12	3.861	100
2000	1.285	32	906	23	1.359	34	467	12	4.017	100
2001	2.255	57	837	21	706	18	175	4	3.973	100
Promedio Promociones 1998-2001	1.081	28	888	23	1.562	40	342	9	3.873	100

Fuente: Dirección de Admisión y Registros Académicos. (*) Fallecidos, abandono con posible reingreso.

El 23% de desertores se descompone de acuerdo a las categorías señaladas anteriormente, 11% de renunciados, 7% de eliminados y 5% de abandonados.

III. CARACTERÍSTICAS DE LA DESERCIÓN

El 73% de la deserción se produce luego del tercer año cursado, concentrándose en el primer año (un 33% de los casos).

Entre los desertores solo el 18% se ubica en un rango Prueba Nacional de Ingreso (PAA) mayor a 750 puntos¹.

El promedio de créditos aprobados al desertar es de 100² con nota promedio 4,2³.

Los resultados indican que en promedio, de los 3.873 estudiantes que ingresara en el período

1998 -2001 a septiembre del año 2005 un 40% había completado con éxito sus estudios. Otro 28% continuaba aún vigente como estudiante y 888 casos habían desertado lo cual representa el 23%.

CUADRO 2. COMPARACIÓN ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DESERTORES Y NO DESERTORES

	No desertores	Desertores
	73% 1ª preferencia en la selección de la institución al momento de carrera y la institución al momento de ingresar(1) ingresar	55% 1ª preferencia en la selección de la carrera y la institución al momento de ingresar(1) ingresar
	69% alumno de la promoción de egreso de la enseñanza media de la enseñanza media	62% alumno de la promoción de egreso de la enseñanza media de la enseñanza media
	61% tiene puntaje PAA mayor a 700	48% tiene puntaje PAA mayor a 700 puntos
	57% tiene notas de la enseñanza media superior a 650 puntos(2) superior a 650 puntos	39% tiene notas de la enseñanza media superior a 650 puntos
	69% proviene de colegios particulares pagados	63% proviene de colegios particulares pagados(3)
	70% vive con ambos padres	64% vive con ambos padres
	53% de los padres tiene nivel universitario completo	47% de los padres tiene nivel universitario completo
	16% proviene de colegios de provincia	19% proviene de colegios de provincia

□⁽¹⁾ Los postulantes pueden seleccionar sus preferencias en un máximo de diez opciones.

□⁽²⁾ Las notas de enseñanza media se transforman en puntajes estandarizados con un promedio de 500 puntos.

□⁽³⁾ Alrededor del 9% del total de la educación media asiste a establecimientos particulares pagados).

¹ La Prueba Nacional de Ingreso (PAA) es una prueba estandarizada con un promedio de 500 puntos. En este caso 750 puntos representan más de dos desviaciones estándares sobre el promedio. Cabe recordar que el 86% de los estudiantes que ingresa a la Universidad está en el 10% de los puntajes más altos del país.

² La Universidad define un crédito como una hora de trabajo a la semana. Incluye horas de clases más trabajo individual durante 16 semanas (un semestre). Un estudiante tiempo completo se espera realice 50 créditos por semestre.

³ La escala de notas en Chile es de 1 a 7.

Del análisis del Cuadro 2 se desprende que los principales factores que inciden en la deserción son básicamente dos. A saber:

- La carrera a que ingresa el alumno no es la primera preferencia de estudio al momento de postular
- El bajo puntaje de ingreso⁴ a la carrera en relación al grupo su cohorte

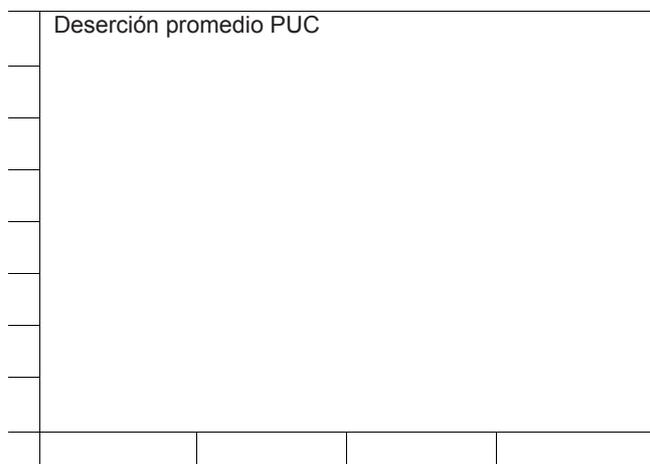
El Gráfico 1 permite observar cómo los postulantes que optaron por sus carreras en primera preferencia tienen una deserción que se aproxima al 20% mientras que aquellos quienes seleccionaron su carrera en tercera preferencia tienen una deserción cercana al 40% es decir prácticamente el doble.

Por otra parte, el Gráfico 2 muestra una situación respecto a los puntajes obtenidos por los postulantes en relación con las tasas de deserción. Se observa que solo un 10% de los que ingresan con 750 puntos o más desertaron mientras que con el 40% de los que ingresan con 600 puntos o menos desertaron.

Otro aspecto interesante de constatar el puntaje de ingreso es un mejor estimador de la deserción que los puntajes separados de las pruebas nacionales de admisión (PAA) y de las notas de enseñanza media.

GRÁFICO 1. DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD, SEGÚN PREFERENCIA EN LA POSTULACIÓN A LA CARRERA

40% 35% 30% 25% 20% 15% 10% 5% 0%

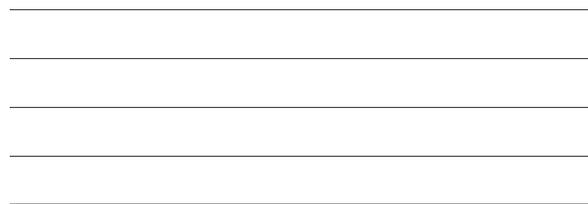


3ª preferencia 2ª preferencia 1ª preferencia

El puntaje de ingreso a la carrera es un promedio ponderado del puntaje en la Prueba Nacional de Selección a las Universidades Chilenas y de las notas de la enseñanza media. Cada carrera establece su propia ponderación en función de los factores que considere más relevantes.

GRÁFICO 2. DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD, SEGÚN PUNTAJES DE SELECCIÓN DE LOS POSTULANTES

40%



Promedio PAA

35%

Notas enseñanza



IV. ANÁLISIS POR CARRERAS

Al desagregar los datos por carrera se observa que la mayor tasa deserción se produce en las Ciencias Básicas. Una tasa deserción media-alta se da en Bachillerato, Química, Arquitectura, Arte, Música. Por otra parte, una tasa deserción media-baja ocurre en las carreras de Agronomía, Diseño, Historia, Derecho y Educación. Finalmente una tasa deserción baja se presenta en las carreras Ingeniería Civil, Ingeniería Comercial, Medicina y Psicología.

Al estudiar lo que ocurre para los tres tipos de situaciones que conforman la deserción se tiene que los mayores porcentajes de renuncia son las carreras de: Física 43%, Biología 37%, Astronomía 35% y Matemáticas 35%.

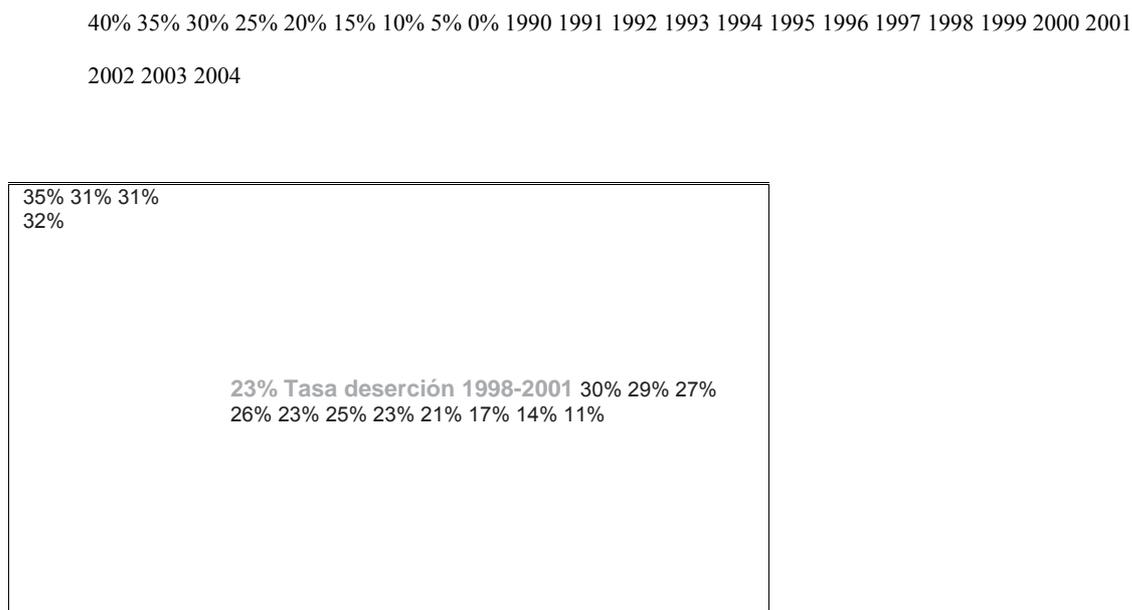
Por otra parte, las carreras que presentan los mayores porcentajes de eliminación son: Ingeniería Forestal 37%, Química 30% y Química y Farmacia 19%.

Finalmente las carreras que presentan los mayores porcentajes de abandono son: Filosofía 50%, Ciencia Política 33% y Biología 29%.

V. TENDENCIAS DE LA DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD

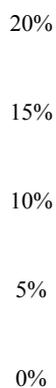
El Gráfico 3 muestra cómo ha evolucionado en promedio para el pregrado durante el período 1990-2004. Se observa que ha habido una tendencia bastante favorable. En efecto ha disminuido desde un 35% a un 23% en la última medición disponible (1998-2001) y la tendencia es claramente decreciente.

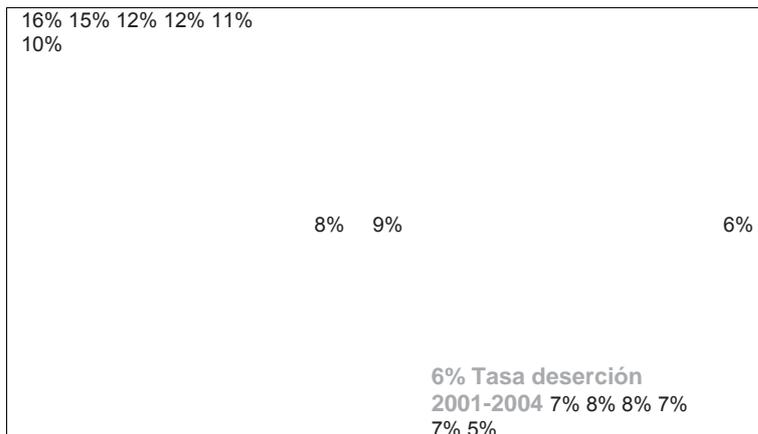
GRAFICO 3. DESERCIÓN PREGRADO TOTAL



Al hacer el análisis focalizado en los desertores durante el primer año durante el periodo 1990-2004 se constata que igualmente ha bajado de un 16% a un 6% de la última medición disponible. En este caso la tendencia parece ser a una cierta estabilización de la tasa para los años recientes (ver Gráfico 4)

GRÁFICO 4. DESERCIÓN PREGRADO PRIMER AÑO





1990 1991 1992 1993 1994 1995 1996 1997 1998 1999 2000 2001 2002 2003 2004

VI. DESERCIÓN TOTAL UNIVERSIDAD

Como se ha visto la deserción por carrera es promedio de un 23%. Esta metodología corresponde a la forma de medición, más exigente.

Sin embargo, también se utilizó otra metodología denominada “Deserción total de la universidad”, en la cual se aplica en forma institucional y no por carrera.

Esta metodología considera la retención del alumno, es decir el éxito del estudiante, definido como obtención de un título de la Universidad, sin importar sus intentos al interior de diferentes carreras. Con esta forma de medición, que es menos estricta la deserción total de la Universidad es del 18%, es decir, la retención es del 82%.



DESERCIÓN Y REPITENCIA EN LAS CARRERAS DE PREGRADO: EL CASO DE LA

*

UNIVERSIDAD DE TALCA (CHILE)

SEBASTIÁN DONOSO^{**} *** RODOLFO SCHMAL

I. PRESENTACIÓN

La Universidad de Talca (Chile) es una institución pública, estatal, con una data de vida autónoma¹ de casi un cuarto de siglo, cuyo accionar se asienta sobre lo que habían sido las sedes regionales de dos universidades estatales desde 1965 hasta el año 1981². Su existencia como ente autónomo impulsa un cambio de significación en materia de orientación de carreras, de la investigación y de desarrollo del postgrado.

El objetivo del estudio es dimensionar la magnitud de la deserción y del retraso (repetencia) estudiantil en la Universidad y dar cuenta de algunas hipótesis que explicarían este fenómeno.

Se entiende que los fenómenos en estudio, deserción y repetencia corresponden al reverso de un campo temático más amplio, definido en la actualidad como *la retención de los estudiantes en la educación universitaria*, cuya orientación busca identificar aquellos factores que inciden en que los estudiantes continúen sus estudios universitarios. La deserción corresponde

*

Ponencia presentada al Seminario Internacional Rezago y Deserción en la Educación Superior. CINDA, IESALC/ UNESCO Universidad de Talca. Talca, Chile, 12 al 14 de septiembre de 2005. Se agradecen los aportes de Juan Pablo Prieto, Patricia González, Ana Gutiérrez, Gustavo Hawes y la asistencia de Fabiola del Pino y Ricardo Rahmer.

**

Sebastián Donoso Díaz, Dr. en Educación, Académico del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional sdonoso@utalca.cl;

Rodolfo Schmal Simón, Ingeniero Civil Industrial, M. Cs. Académico de la Facultad de Ciencias Empresariales, rschmal@utalca.cl¹ La Universidad fue creada como ente autónomo en el año 1981. Es sucesora de las sedes regionales que dos universidades estatales nacionales, la de Chile y la Técnica del Estado, tenían en la ciudad de Talca desde mediados de los años 60. ²Hasta 1981 existían en Chile solo 8 universidades, 2 de ellas estatales con sedes en diferentes ciudades. Las dos tenían sede en Talca, las cuales se fusionaron dando origen a la Universidad de Talca en 1981.

conceptualmente al análisis de “casos desviados del objetivo”, es decir, lo que no debiera

ocurrir y que corresponde a un error, precedido en la mayor parte de las veces por la repitencia, variable que desde hace mucho tiempo aparece como pródromo de la deserción (Schiefelbein, 1975; Schiefelbein y Simmons, 1981; Schiefelbein y Farrel, 1982; Illanes, 1991).

En muchos países latinoamericanos el estudio de este fenómeno corresponde a uno de los temas de mayor atención de la década del 70. Si bien por entonces las investigaciones estaban referidas básicamente a los niveles primario y secundario, la educación superior no estaba ajena al tema, en particular en Chile donde en esos años existía gran preocupación por esta materia (Ahumada, 1958; Hamuy, 1961; MINEDUC, 1964; Schiefelbein, 1976), lo que no implica que como tal haya sido superado en América Latina, sino por el contrario, como lo sintetiza Gajardo (2005) se trata de un fenómeno demasiado presente en la realidad educativa del continente.

Al respecto, se comparte lo señalado por IESALC/UNESCO (s/f) acerca de las dificultades que implica implementar estudios sobre repitencia y deserción en la educación en los países de la región por la ausencia de datos y la calidad de los mismos. *“De hecho la única manera de obtener resultados confiables en esta materia es a través de seguimiento de cohortes de ingreso hasta que el estudiante con mayor rezago se haya titulado. Sin embargo dicho esquema resulta demasiado complejo de aplicar en carreras con currículo flexible y con aprobación independiente por asignatura”* (p. 4). Pese a esta última consideración, en este caso se emplea el método de cohortes debido a que la Universidad de Talca dispone de información confiable al respecto.

II. ENFOQUES ACERCA DEL PROCESO DE RETENCIÓN DE ESTUDIANTES

Para el caso específico de Chile, es importante considerar que desde el año 1930 se puso en práctica un sistema único de selección y admisión de estudiantes a las universidades, basado en un conjunto de pruebas (*que han variado sustancialmente en diversos aspectos*), que operó como monopolio hasta 1981, donde las nuevas universidades privadas asumen procesos alternativos de selección. Sin embargo las universidades que reciben financiamiento público como aportes no vinculantes, siguen adscritas a este sistema de selección³. Se entiende que este proceso busca –entre otros objetivos– elegir a quienes reúnen las mejores condiciones (de cada promoción) para continuar estudios superiores, y por ende tiene la finalidad neta de disminuir el fracaso, rezago y deserción estudiantil.

Opera considerando las calificaciones de enseñanza media y los resultados en pruebas de lenguaje, de matemáticas y opcionalmente de ciencias naturales y sociales.

2.1. MASIFICACIÓN DE LA MATRÍCULA UNIVERSITARIA Y SELECCIÓN DE ESTUDIANTES

El análisis de la “retención de estudiantes en la educación universitaria chilena” implica, en primera instancia, comprender que este fenómeno se produce en un sistema con una larga tradición de procesos de selección de postulantes para las universidades públicas⁴. Siendo este un factor diferenciador del sistema universitario público chileno respecto de América Latina, ha de sumarse el que no ha existido “el libre acceso” al primer año de estudios. Esto implica que por más de setenta años sus estudiantes han sido filtrados por algún criterio de mérito académico. Basados en esta última condición se han aplicado diversas pruebas las que junto con las calificaciones de enseñanza secundaria, conforman los criterios ‘razonables’ del desempeño académico futuro del postulante⁵.

De esta manera, la primera hipótesis referida al rendimiento de los estudiantes en la

universidad se basa en la aceptación que no todos los egresados de la enseñanza secundaria poseen las habilidades, condiciones, capacidades, aptitudes o competencias para proseguir exitosamente estudios universitarios, debiendo someterse a un proceso selectivo que no responde a la mayor cantidad de postulantes por vacante, sino que a la certificación de un nivel mínimo de desempeño, para augurar buenos resultados en los estudios universitarios.

La segunda hipótesis –de tipo comparado– es que los resultados en las variables de rezago y repitencia en las universidades que seleccionan estudiantes deberían ser mejores que las que no tienen procesos selectivos. Desgraciadamente para el caso chileno no se poseen antecedentes masivos en este aspecto que, además, estén vinculados a niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes⁶.

El incremento sustancial de instituciones universitarias acontecido desde 1981 a la fecha, implicó pasar ese año de ocho a 64 universidades el 2005, significando un explosivo crecimiento en la cobertura de estudiantes en este nivel. En los inicios de este proceso de liberación del mercado universitario había cerca de 118.000 estudiantes, hoy la cifra se eleva sobre los 450.000

⁴En Chile se consideran como públicas las universidades que se agrupan en una entidad Consejo de

Rectores de las Universidades Chilenas, conformado por 25 universidades autónomas, cuyo origen

corresponde a las ocho universidades que existían hasta el año 1980, fecha en que se produce la re

forma que liberaliza el mercado de la educación superior chilena. De las universidades del Consejo

de Rectores, dieciséis son estatales y nueve privadas. De estas últimas, seis están vinculadas a la

Iglesia Católica y tres a corporaciones privadas. ⁵Entre 1930 y 1966 se seleccionó a los postulantes mediante las pruebas del Bachillerato, que era un examen tipo ensayo, procedimiento a partir del año 1967 hasta el 2003 por la Prueba de Aptitud Académica, que operaba con procesos de selección múltiple. Desde la admisión del año 2004 se se

lecciona con la Prueba de Selección a la Universidad (PSU), basada en la teoría de ítem/respuesta. ⁶Ello para evitar que la comparación sea incompleta, con las deformaciones que puede generar contrastar tasas de retención desprovistas de estándares comunes de aprendizaje.

(Consejo Superior de Educación, CSE, 2005), cuya representatividad poblacional saltó del 15% al 37% de la población en edad de cursar educación superior (Brunner, 2005). La expansión del sistema universitario chileno ha sido a partir de la fuerte participación de las universidades privadas generadas por la reforma de 1980, a la que se han sumado también las universidades del Consejo de Rectores con una participación menor, pero de significación⁷.

Esta situación ha focalizado las presiones sociales a la obtención de los recursos financieros para estudiar. De esta forma, la hipótesis de las habilidades y aptitudes para estudiar en la universidad ha perdido fuerza hacia la obtención de oportunidades – asociadas a financiamiento– para estudiar, incorporando mayor complejidad al fenómeno de la retención de estudiantes⁸.

El fenómeno descrito –la incorporación de mayor población estudiantil– es de importancia para el tema en estudio pues el sistema de selección de estudiantes generalizó la creencia que la selección por méritos era una materia asociada a la igualdad de oportunidades, ocultando que se trata de un fenómeno más complejo, al que las

variables socioeconómicas están asociadas fuertemente mediante las oportunidades educativas⁹ y estas con la concepción de equidad social definida por el sistema (González, 2005). De esta manera, el sistema universitario se desprende de su cuota de responsabilidad sobre los resultados educativos del estudiante y “privatiza” el fracaso (repetencia y deserción) como una consecuencia del mismo estudiante y no como un proceso en el cual a la Universidad le corresponde la provisión de los recursos adecuados (docentes, infraestructura, equipamiento) para que el alumno alcance los aprendizajes esperados, algo que incluye también las políticas compensatorias.

Los mecanismos de selección implantados en Chile han hecho creer a muchos que los resultados verificados en todo el mundo no se presentan en nuestro medio, a saber: que el nivel socioeconómico y el capital cultural de las familias, son los principales factores que explican las diferencias de rendimiento, tanto entre los estudiantes, como entre los establecimientos.

⁷ Las Universidades que conforman el Consejo de Rectores son las creadas antes de 1981 (públicas y privadas) y las que se han derivado de ellas. En total 25.

⁸ Ciertamente hay problemas de localización de centros universitarios, como también que algunas universidades o carreras saturan sus vacantes tempranamente y otras no lo hacen. Si bien desde el año 1990 la educación ha recuperado su nivel de inversión pública histórica, lo cierto es que el aporte privado a la educación superior ha sido significativo, al extremo que se duda que pueda seguir manteniendo el ritmo de crecimiento basado en este componente, de no operar leyes de financiamiento de los estudios universitarios, como la que comienza a operar con la admisión 2006, dado que en forma creciente se incorporan estudiantes provenientes de los niveles socioeconómicos más descendidos.

⁹ El problema se presenta cuando los aprendizajes, que son evaluados como mérito, se relacionan con el nivel socioeconómico. En teoría, asignando más recursos a los alumnos más vulnerables a fin de compensar lo que los desfavorece, el acceso a oportunidades educacionales y laborales de acuerdo al mérito, permitiría el ascenso social de al menos los niños y jóvenes pobres con más talento.

Recientemente se ha identificado el “efecto pares” (*peer effect*), que indica que manteniendo lo demás factores como constante, el rendimiento de un estudiante dependerá del nivel socioeconómico de sus compañeros de curso¹⁰. Esto se traduce también en que la concentración de estudiantes más pobres, reduce el rendimiento promedio de un establecimiento más allá de los factores individuales.

2.2. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los resultados alcanzados por las antiguas pruebas de selección (Prueba de Aptitud Académica -PAA) en materia de validez son adecuados y su capacidad predictiva en referencia al primer año de educación universitaria es razonable, tratándose de un modelo lineal basado en pruebas de naturaleza cognoscitiva (Díaz y otros, 1990), como también los resultados de las nuevas Pruebas de selección a la Universidad han mostrado una bondad de ajuste adecuada (Comité Técnico Asesor, 2005).

Sin embargo, estudios de seguimiento referidos a desertores iniciales de universidades en Chile como en Estados Unidos (Cabrera *et al.*, 1999; Tinto, 1997; Hawes, 1999), dan cuenta que además de las dificultades derivadas del dominio de las materias y técnicas de estudio durante el primer año, son cruciales los procesos de adaptación general a su condición de estudiante, resultando decisivo para explicar su situación el factor madurez, esfuerzo y persistencia del alumno, más aún en el medio nacional.

Después del primer año de estudio surgen con más fuerza otras variables para explicar los resultados académicos, asociadas al sistema mismo, como es el rendimiento conseguido durante el primer año. Así el período académico antecesor ingresa como el más importante para explicar al sucesor. Al respecto los hallazgos dan cuenta que los intereses del alumno, su madurez, el despertar vocacional y otras dimensiones, varían sustancialmente con la experiencia que este alcanza en el establecimiento universitario,

materias que también forman parte de la dimensión esfuerzo y persistencia del alumno (Cabrera *et al.*, 1999).

En el contexto internacional los modelos y trabajos más sistemáticos en el área en estudio son los sustentados por Tinto (1975, 1986, 1987, 1997), Pasacarella y Terenzini (1991), Weidman (1989) y Robbins *et al.* (2004), se refieren a dos temáticas fuertemente asociadas: la primera se relaciona con las variables que inciden en el ingreso a la educación superior en Estados Unidos (College y universidades) y la segunda al tema de la retención y éxito en la educación superior. El modelo de Tinto considera el vínculo de ha

¹⁰ *International Journal of Educational Research* 37 (2002), Epple y Romano (1998) y Rotschild y White (1995).

bilidad con persistencia y estatus socioeconómico, señalando que no es una sorpresa que la persona con mayor habilidad y mayor nivel socioeconómico sea más propensa a terminar sus estudios, consideración que se extiende a procesos de tiempo más largos aún (Tinto, 1987, 29-30), lo que confirma la visión de permanencia. Al respecto detalla: “Estudiar, aun en escuelas no selectivas, implica un esfuerzo. Las personas más persistentes salen adelante, sin embargo esta no es solo una cualidad individual, es un reflejo también del contexto social y académico” (Tinto, 1987: 42), dando cuenta de uno de los aspectos fundamentales de su propuesta: el sistema social y académico en el que se inserta el estudiante.

La dimensión esfuerzo y persistencia participa con fuerza en el rendimiento intrauniversidad. En la medida que los estudiantes pueden reprobado asignaturas en más de una oportunidad, disponen de un “capital de giro” que facilita sortear las barreras iniciales de las primeras asignaturas y pueden, sobre la base del esfuerzo y la persistencia, compensar y suplir las fallas de formación e instrucción con las que ingresan¹¹. Tinto (1987), señala que los estudiantes ingresan a la educación superior con diversos patrones y características, referidas a la disposición inicial al estudio, intenciones respecto de su paso por el establecimiento, metas y compromiso personal, las que en el transcurso de su permanencia en la universidad van siendo modificadas y reformuladas continuamente a lo largo del proceso que se lleva a cabo, por las interacciones entre el estudiante, la estructura académica y sus integrantes y por el mismo sistema social generado en la institución. En el nivel previo a su integración a la Universidad, Tinto identifica los antecedentes familiares, las habilidades y capacidades y su interés por estudiar. En segundo lugar, las metas y compromiso institucional. En el tercero, se identifican las experiencias institucionales que se dividen en dos aspectos: el sistema académico, que involucra la dimensión formal referida a resultados y logros en el nivel medio, como también la informal de interacciones con los docentes de la Facultad, y el segundo aspecto asociado al sistema social, que implica actividades extracurriculares formales y en el plano informal, interacción con grupos de pares. El cuarto nivel o estadio implica la integración personal y normativa, así como la integración académica y la social. Este aspecto es seguido por una segunda etapa de definición de metas y compromisos pero que agrega a la visión anterior el compromiso externo, dando paso finalmente a la decisión de partir (Tinto, 1987, 114).

Es común en Chile que la estructura de los planes de estudio de las distintas carreras localiza en los primeros años las asignaturas de ciencia básica dejando las de carácter profesional para la segunda etapa de su formación. Esta estructura implica que las debilidades constatadas en materias de formación en la educación media se centran en Biología, Química, Física y Matemática (Donoso, Schmal y Hawes, 1999).

Pascarella (1985), sugiere un modelo causal general con consideraciones explícitas respecto de las características institucionales como también de los ambientales. El autor sostiene que el desarrollo y cambio de los estudiantes es función de cinco conjuntos de variables relacionados con antecedentes y características personales, a saber: aptitudes, rendimientos, personalidad, aspiraciones, etnicidad. El segundo grupo lo conforman las características estructurales y organizacionales de la institución, admisión, estudiantes de

la facultad, selectividad, porcentaje de residentes. Este grupo se relaciona con el tercer conjunto de variables: entorno institucional. Estos tres grupos de características incluyen, en turnos, al cuarto grupo que considera el conjunto de variables asociadas a la frecuencia y contenido de las interacciones con los miembros de la facultad y los pares. El quinto grupo se refiere a la calidad del esfuerzo desplegado por el estudiante por aprender (Pascarella y Terenzini, 1991: 54-55).

Desde otra perspectiva, aunque complementaria, Bean (1985) propone un modelo referido a la socialización de los estudiantes de pregrado que incluye factores psicológicos y socioestructurales en el desarrollo y cambio de estos. Al igual que Tinto y Pascarella, Bean asume que los estudiantes ingresan con un conjunto de variables dadas: nivel socioeconómico, aptitudes, intereses de estudio, aspiraciones, valores, etc. Como también presiones de los padres y de otros grupos de referencias a los cuales el estudiante se refiere (pares, colegas, etc.). Estas variables son predisposiciones que tienen fuerza y entran en conflicto con las fuerzas estructurales del establecimiento, las que adquieren dimensiones formales e informales, como también, académicas y sociales con los docentes y con sus pares (citado por Pascarella y Terenzini, 1991: 56-57).

Los modelos revisados otorgan mayor relevancia e impacto al rol específico que cumple el contexto en el cual el estudiante actúa y piensa. Estructuras institucionales, políticas, programas y servicios (sean académicos o no), así como también las actitudes, valores y conductas de las personas, son vistos como elementos potenciales del cambio en los aspectos cognitivos y afectivos de los estudiantes. En segundo lugar, los modelos dan al participante un rol activo en su proceso de crecimiento, pero el entorno es visto no solo como un escenario que ofrece oportunidades a las que el estudiante ha de responder; la naturaleza e intensidad de los estímulos constituyen un punto crucial del cambio. Los modelos basados en la teoría motivacional emergen como una poderosa explicación para dar cuenta de los rendimientos académicos y otras conductas profesionales (Robbins *et al.*, 2004). *"The quality of students learning as well as the will to continue learning depends closely on an interaction between the kind of social and academia goals students bring to the classroom, the motivating properties and these goals, and prevailing classroom reward structures"* (171).

III. LOS RESULTADOS DE LA UNIVERSIDAD DE TALCA

El caso de la Universidad de Talca se presenta a partir de los resultados de nueve de las veintiuna carreras¹² que imparte: Agronomía e Ingeniería Forestal (área agropecuaria); Derecho (área de derecho); Odontología y Tecnología Médica (área de salud); Contador Público y Auditor; e Ingeniería Comercial (área de administración y Comercio); Ingeniería Civil Industrial e Ingeniería en Ejecución Mecánica (área de tecnología e Ingeniería).

Estas carreras representan aproximadamente el 60 al 70% del total de alumnos matriculados en el primer año de cada promoción, de manera que son una subpoblación significativa respecto del total. Sin embargo tienen comportamientos muy disímiles en las temáticas consideradas: retención y deserción, según área, carrera, género y año considerado.

3.1 CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La información empleada corresponde a la disponible en la base de datos de la Universidad de Talca, y atendiendo a su calidad se trabajó con el método de cohortes, es decir, sin incluir a los remitentes de promociones anteriores, toda vez que sobre este aspecto existen elementos que distorsionan los datos (como asumir que los repitentes de los años anteriores compensan a los rezagados de cada cohorte de ingreso).

Se consideró como titulado a quien había completado todos los requisitos académicos establecidos y, a su vez, había completado la tramitación de la documentación pertinente. Los

egresados son quienes han terminado (satisfactoriamente) los requisitos académicos, pero aún no completan los administrativos. Los desertores están conformados por quienes no han completado todos los requisitos académicos y no continúan estudiando en la universidad al momento de llevarse a cabo el estudio, sin perjuicio que más adelante se integren nuevamente. Los alumnos que continúan o rezagados son aquellos que no van a la par de los años que llevan estudiando en la carrera (diferencia negativa) pero siguen en la Universidad.

3.2. EFICIENCIA DE LA TITULACIÓN TOTAL UNIVERSIDAD¹³

Los datos agrupados de las nueve carreras consideradas en la Universidad de Talca (Cuadro N° 1), para cada cohorte evidencian que al sexto año de estudios se produce la mayor graduación.

¹² Las restantes carreras de pregrado que se dictan (admisión 2005) son: Ingeniería en Industrias de

la Madera, Ingeniería Informática Empresarial, Kinesiología, Fonoaudiología, Ingeniería Civil en Computación, Ingeniería en Bioinformática, Ingeniería en Macatrónica, Construcción Civil, Licenciatura en Música, Arquitectura, Diseño, Psicología. ¹³ Eficiencia en la titulación (E) es la proporción de estudiantes (T) que se titula en un año (t) en referencia a la matrícula nueva en primer año (N) en el tiempo correspondiente a una duración (d) de las carreras establecidas en los planes oficiales de estudio.

CUADRO 1. EFICIENCIA EN LA TITULACIÓN TOTAL EN LA UNIVERSIDAD DE TALCA (%)

Año ingreso	N° alumnos nuevos	Eficiencia titulación				
		2000	2001	2002	2003	2004
1994	716	14,9	10,5	6,3	5,6	1,5
1995	777	11,6	8,0	8,0	6,0	5,7
1996	851	1,9	12,7	10,5	12,0	4,6
1997	844		1,4	14,7	9,2	11,4
1998	928			2,5	14,2	13,7
1999	796				2,3	15,6
2000	753					2,7

La tendencia general se mantiene en el análisis por género, sin embargo las mujeres (véase Cuadro N° 2) muestran una eficiencia superior a la de los hombres, tendencia que no decrece en el tiempo y cuya significación es de importancia. Ello es consistente con los resultados del sistema escolar primario y secundario a nivel nacional en esta materia (Mineduc, 2003). Adicionalmente, si bien la admisión de mujeres en estas carreras en la Universidad de Talca es menor al 50%, su tasa de eficiencia es superior, respondiendo con ello a la creciente feminización del mercado de trabajo en nuestro país (Meller y Rappoport, 2004).

CUADRO 2. EFICIENCIA EN LA TITULACIÓN TOTAL EN LA UNIVERSIDAD DE TALCA, POR GÉNERO (%)

Año ingreso	N° alumnos nuevos	Eficiencia titulación- mujeres				N° alumnos nuevos	Eficiencia titulación- hombres					
		2000	2001	2002	2003		2004	2000	2001	2002	2003	2004
1994	317	16,1	14,5	7,9	3,5	0,3	399	14,0	7,3	5,0	7,3	2,5
1995	329	17,3	9,4	10,0	6,4	2,7	448		6,9	6,5	5,8	7,8
1996	374	1,6	17,1	13,9	10,4	2,9	477		7,8	13,2	5,9	
1997	414		1,7	20,0	9,2	9,9	430			9,3	12,8	
1998	431			3,7	19,3	15,8	497			9,9	11,9	
1999	364				2,7	17,6	432				13,9	
2000	373					3,5	380					

3.3. EFICIENCIA EN LA TITULACIÓN SEGÚN ÁREAS DEL CONOCIMIENTO

Los datos generales confirman que la eficiencia de la graduación es muy diferente según área del conocimiento y año de cada cohorte. Los resultados del área de Salud difieren del total de la Universidad (Cuadro N° 3). Primero, porque el porcentaje de titulados es significativamente superior a los del total de la Universidad, duplicando y en algunos años hasta triplicando la tasa de graduados de la Universidad. Segundo, porque la relación por género es mucho más simétrica que en el caso de la universidad. Respecto a lo señalado, estos resultados se inscriben en lo esperado, puesto que la alta retención de estudiantes en las carreras del área de Salud (en este caso Odontología y Tecnología Médica), ha sido un fenómeno histórico asociado a un conjunto de factores: puntajes más elevados, procesos de enseñanza orientados al aprendizaje con pasos prácticos, soporte grupal, trabajo más individualizado, seguimiento de los estudiantes, competencias definidas y, motivación al trabajo generada incluso por una incorporación temprana a la práctica profesional.

CUADRO 3. EFICIENCIA DE TITULACIÓN EN EL ÁREA DE SALUD

Año ingreso	N° alumnos nuevos	Eficiencia titulación				
		2000	2001	2002	2003	2004
1994	61	21,3	8,2	13,1	6,6	0,0
1995	57	19,3	21,1	19,3	7,0	7,0
1996	107	3,7	38,3	14,0	12,1	1,9
1997	110		1,8	42,7	15,5	12,7
1998	128			3,9	41,4	22,7
1999	113				5,3	36,3
2000	114					4,4

Adicionalmente se advierten algunas variaciones anuales importantes. Sin embargo, la tasa de graduación total de cada cohorte supera el 60% e incluso el 70%, cifra que representa un valor elevado respecto de otras áreas de formación.

CUADRO 4. EFICIENCIA DE TITULACIÓN EN EL ÁREA AGROPECUARIA

Año ingreso	N° alumnos nuevos	Eficiencia titulación				
		2000	2001	2002	2003	2004
1994	182	3,3	15,9	8,2	7,7	1,6
1995	173	0,0	4,6	7,5	8,1	6,4
1996	192	0,0	0,5	1,6	11,5	9,4
1997	164		0,0	1,2	6,1	11,0
1998	186			0,0	0,0	8,1
1999	166				0,6	4,8
2000	153					0,7

Para el área Agropecuaria, que incluye Ingeniería Forestal y Agronomía, los resultados presentan una dispersión más elevada. En lo fundamental, sus niveles de eficiencia son más bajos, sin embargo estos se han incrementado gracias a procesos complementarios de apoyo a estudiantes egresados para que completen el proceso. Algunos aspectos que explican esta situación se vinculan con el campo profesional de los egresados: un número de ellos comienza a trabajar antes de recibir su título, y con el hecho que los ciclos de producción agrícola están ligados a calendarios anuales que inciden en la prolongación del proceso de graduación.

Los resultados de esta área por género muestra que los hombres, desde la promoción del año 1995 obtienen mejores tasas que las mujeres, si bien para ambos géneros la graduación oportuna es muy baja, atendiendo a las razones expuestas en el párrafo anterior. En relación con el área de Comercio y Administración, que incluye las carreras de Contador Público y Auditor, y la de Ingeniería Comercial, los resultados fluctúan significativamente pese a que se trata de los grupos iniciales más numerosos, por lo cual se podría esperar mayor estabilidad. Pese a ello, la variabilidad en las tendencias, algo que es bastante común, parece señalar la injerencia de variables que en determinados momentos tienen impactos negativos. Los datos (Cuadro N° 5) muestran que los estándares totales de graduación varían desde un 35% al 50%.

CUADRO 5. EFICIENCIA DE TITULACIÓN EN EL ÁREA DE COMERCIO Y ADMINISTRACIÓN

Año ingreso	N° alumnos nuevos	Eficiencia titulación				
		2000	2001	2002	2003	2004
1994	311	26,0	6,4	1,0	1,0	0,6
1995	311	25,4	10,9	5,8	1,6	0,6
1996	305	3,9	21,3	18,7	5,2	1,3
1997	321		3,1	22,7	13,1	10,6
1998	342			5,3	21,9	17,8
1999	258				4,3	25,6
2000	248					4,4

El análisis de los resultados por género tiende a ser favorable a los hombres. Para los

hombres esta situación se complementa con una mayor titulación oportuna. En consecuencia se trata de un fenómeno más complejo pues está referido a dos aspectos: eficiencia de tasa de graduación y oportunidad de la misma, ambas dimensiones con evidente tendencia positiva hacia los hombres.

La situación en el área y carrera de Derecho (Cuadro N° 6) tiene menor variabilidad que en el caso anterior. Comparte el hecho que los mejores resultados de eficiencia se alcanzan entre los años seis y siete. Ello se debe a que es común a la formación de esta profesión en todas las universidades que una vez terminado los cursos, los estudiantes deben preparar su examen de grado que comprende toda la materia, en consecuencia suele ocurrir que destinen aproximadamente un año a su preparación, y un número importante de ellos supera este escollo en segunda oportunidad. Es decir un número inferior a la mitad de quienes se presentan al examen reprueban en primera instancia (usualmente oral, aunque en la Universidad de Talca han existido modalidades escritas), conformando con ello un cuadro de rezago significativo entre el egreso y la titulación.

CUADRO 6. EFICIENCIA DE TITULACIÓN EN EL ÁREA DE DERECHO (%)

Año ingreso	N° alumnos nuevos	Eficiencia titulación				
		2000	2001	2002	2003	2004
1994	119	1,7	14,3	13,4	10,9	3,4
1995	108		4,6	10,2	12,0	11,1
1996	109			4,6	18,3	6,4
1997	113				4,4	9,7
1998	122				0,8	9,8
1999	124					0,8
2000	102					

Los resultados por género evidencian una alta variabilidad, cuya tendencia pareciera responder a otra variable más que a una relación con el género. De igual manera su proximidad con los resultados generales de la muestra, sea a nivel total como de género es muy distante, mostrando con ello que esta carrera tiene rasgos propios que ameritan un tratamiento analítico aislado.

CUADRO 7. EFICIENCIA DE TITULACIÓN EN EL ÁREA DE TECNOLOGÍA E INGENIERÍA (%)

Año ingreso	N° alumnos nuevos	Eficiencia titulación				
		2000	2001	2002	2003	2004
1994	43	11,6	9,3	7,0	14,0	4,7
1995	128		2,3	7,0	8,6	11,7
1996	138		0,7	6,5	22,5	5,8
1997	136			1,5	2,9	14,0
1998	150				2,0	6,7
1999	135					5,9

En el área de Tecnología e Ingeniería registra también sus particularidades. Primero, en las admisiones de los años 1994 y 1995 sus resultados son superiores a los de la Universidad. Segundo, tras ese período los resultados comienzan a declinar respecto de esta. Tercero, la participación femenina en el área es significativamente menor que la masculina –fenómeno que va lentamente revirtiéndose– de manera que las tasas de eficiencia se ven afectadas por tamaños de grupos muy disímiles, lo que reduce su validez comparativa.

3.4. EFICIENCIA DE LA TITULACIÓN POR CARRERAS

En el análisis por carreras se omite la de Derecho por haberse analizado a nivel de área.

CUADRO 8. EFICIENCIA EN LA TITULACIÓN CARRERA DE ODONTOLOGÍA (%)

Año ingreso	N° alumnos nuevos	Eficiencia titulación		
		2002	2003	2004
1996	53	15,1	5,7	1,9
1997	54		29,6	9,3
1998	65		56,9	2,0
1999	63			47,6
2000	62			

La situación de las carreras del área de Salud, en el caso de Odontología (Cuadro N° 8) se observa una tendencia neta a mejorar su eficiencia. En el análisis por género, se aprecia para las primeras dos promociones de la carrera una clara tendencia positiva masculina, la que es revertida por las mujeres en los dos años siguientes.

CUADRO 9. EFICIENCIA EN LA TITULACIÓN CARRERA DE TECNOLOGÍA MÉDICA (%)

Año ingreso	N° alumnos nuevos	Eficiencia titulación				
		2000	2001	2002	2003	2004
1994	61	21,3	8,2	13,1	6,6	0,0
1995	57		21,1	19,3	7,0	7,0
1996	54			13,0	18,5	1,9
1997	56				1,8	16,1
1998	63				25,4	25,4
1999	50					22,0
2000	52					

Para el caso de Tecnología Médica, también manifiesta una tendencia positiva aunque su variabilidad pueda ser algo mayor (Cuadro N° 9). De igual forma, el comportamiento por género es

bastante similar, aunque las mujeres van tendiendo a graduarse antes que los hombres, excepto respecto de la admisión del año 2000.

CUADRO 10. EFICIENCIA EN LA TITULACIÓN CARRERA DE AGRONOMÍA (%) Año ingreso	N° alumnos		Eficiencia titulación			
	nuevos	2000	2001	2002	2003	2004
1994	120	2,5	19,2	10,8	5,8	0,8
1995	96		8,3	9,4	11,5	6,3
1996	114			2,6	15,8	11,4
1997	85				8,2	12,9
1998	100				0,0	10,0
1999	90					7,8
2000	87					

En el área Agropecuaria los resultados de la carrera de Agronomía tienen, en primer lugar, índices superiores a los de su área. En segundo lugar, su tasa de eficiencia es inferior a la de la Universidad. En tercer lugar, como se indicara anteriormente, producto de medidas compensatorias ha mejorado su eficiencia. Finalmente el análisis por género muestra que hay variaciones importantes según promociones, sin poder establecerse un patrón comparado definido.

CUADRO 11. EFICIENCIA EN LA TITULACIÓN CARRERA DE INGENIERÍA FORESTAL (%) Año ingreso	N° alumnos		Eficiencia titulación			
	nuevos	2000	2001	2002	2003	2004
1994	62	4,8	9,7	3,2	11,3	3,2
1995	77		0,0	5,2	3,9	6,5
1996	78			0,0	5,1	6,4
1997	79				3,8	8,9
1998	86				0,0	5,8
1999	76					1,3
2000	66					

La situación respecto de Ingeniería Forestal es algo diferente. Primero sus niveles de eficiencia

están por debajo del área respectiva y también de la Universidad. Al igual que lo expresado para el resto de las carreras, no se observa una tendencia definida. Si bien en términos de participación femenina, esta es menor que en las otras Ingenierías, lo cierto es que los tamaños de las admisiones de estudiantes tienden a equilibrarse. Los resultados por género, en términos macro, favorecen a los hombres.

CUADRO 12. EFICIENCIA EN LA TITULACIÓN CARRERA DE CONTADOR PÚBLICO Y AUDITOR (%) Año ingreso	N° alumnos		Eficiencia titulación			
	nuevos	2000	2001	2002	2003	2004
1994	67	20,9	9,0	0,0	1,5	1,5
1995	77		14,3	9,1	3,9	2,6
1996	75			8,0	5,3	1,3
1997	78				14,1	3,8
1998	85				9,4	15,3
1999	79					22,8
2000	83					

Los resultados de Contador Público y Auditor son consistentes con los de su área, aunque levemente descendidos (Cuadro 12). Respecto de la Universidad su estructura de resultados se asemeja para todas las promociones en los primeros años en que corresponde la graduación, pero en los últimos años tiende a bajar sistemáticamente. Se trata de una carrera en que la graduación tardía es, según esta información, más baja. En esta materia es donde reside la mayor diferencia por género, en los hombres la graduación tardía es superior que en las mujeres, aunque corresponde a una tendencia.

CUADRO 13. EFICIENCIA EN LA TITULACIÓN CARRERA DE INGENIERÍA COMERCIAL (%) Año ingreso	N° alumnos		Eficiencia titulación			
	nuevos	2000	2001	2002	2003	2004
1994	244	27,5	5,7	1,2	0,8	0,4
1995	234		9,8	4,7	0,9	0,0

1996	230	22,2	5,2	1,3
1997	243		12,8	12,8
1998	257		26,1	18,7
1999	179			26,8
2000	165			

Los resultados de la Carrera de Ingeniería Comercial se acercan a los valores de la Universidad (Cuadro N° 13), en parte por ser uno de los grupos de mayor peso sobre la muestra total. La estructura de la información ratifica que al cabo de seis y siete años de estudio se produce la mayor graduación, con una cierta tendencia positiva sobre el año siete. En materia de diferencias por género se expresa una tendencia importante de graduación hacia las mujeres, con diferencias relevantes.

CUADRO 14. EFICIENCIA EN LA TITULACIÓN CARRERA DE INGENIERÍA CIVIL INDUSTRIAL (%) Año ingreso	N° alumnos		Eficiencia titulación			
	nuevos	2000	2001	2002	2003	2004
1994						
1995	73		2,7	6,8	11,0	12,3
1996	89			7,9	13,5	5,6
1997	86				2,3	15,1
1998	87				1,1	2,3
1999	71					2,8
2000	76					

Los estándares de graduación de la carrera de Ingeniería Civil Industrial Cuadro N° 14) son bajos, algo común a estas carreras y área de formación. Sus resultados muestran un gran rezago respecto de otras carreras. En segundo lugar se aprecia que la mayor graduación se produce al año siete. Finalmente, el análisis por género evidencia que hay una importante variabilidad anual en las tasas, con una tendencia general pero no excluyente hacia las mujeres.

CUADRO 15. EFICIENCIA EN LA TITULACIÓN CARRERA DE INGENIERÍA DE EJEC.	N° alumnos		Eficiencia titulación			
	nuevos	2000	2001	2002	2003	2004

1999 796	0 0 0 18 124	142	296 358 45,0	17,8
2000 753	0 0 0 0 20	20	446 287 38,1	2,7
Alumnos titulados	213 257 343 417 461	1.691		

El análisis por género confirma que las mujeres tienen una mejor tasa de graduación total que los hombres, con valores que van de los cinco a los quince puntos porcentuales, evidenciando con ello que se trata de una tendencia consolidada, atribuible, según los antecedentes disponibles no solo a una mayor madurez de las mujeres, sino a un costo/oportunidad mucho más alto que experimentan las mujeres para estudiar (Donoso, 2003), en función de los recursos financieros familiares disponibles, la cultura al respecto, las responsabilidades que asumen y la discriminación en el empleo y salarios que aún existe¹⁴ (Meller y Rappoport, 2004).

CUADRO 17. ALUMNOS TITULADOS POR COHORTE, REZAGO, DESERCIÓN Y GRADUACIÓN TOTAL – GÉNERO FEMENINO Año ingreso N° alumnos nuevos	N° alumnos titulados en cada año	Total alumnos		
	2000 2001 2002 2003 2004	Titulados	Que continúan Desertores % desertores	Titulados
1994 317	51 46 25 11 1	134	9 174 54,9	42,3
1995 329	57 31 33 21 9	151	10 168 51,1	45,9
1996 374	6 64 52 39 11	172	17 185 49,5	46,0
1997 414	0 7 83 38 41	169	50 195 47,1	40,8
1998 431	0 0 16 83 68	167	74 190 44,1	38,7
1999 364	0 0 0 10 64	74	143 147 40,4	20,3
2000 373	0 0 0 0 13	13	238 122 32,7	3,5
Alumnos titulados	114 148 209 202 207	880		

Respecto de los alumnos que continúan (rezago) la situación es similar, aunque con una mayor tendencia positiva en las mujeres, lo que debiera implicar –en el mediano plazo– un incremento adicional total del orden de un 5 en la tasa de graduación de las mujeres sobre los hombres en períodos quinquenales.

La deserción total en la Universidad de Talca (basada en los datos de nueve carreras) es cercana al 53%, con diferencias por carreras acordes con sus tasas de graduación (asumiendo la cohorte 1996 como la más fiable). Por su parte, la tasa de titulación es de 44 aproximadamente. El 3 restante, corresponde a rezagados (alumnos que a la fecha no han desertado ni se han titulado). Para la cohorte de 1996, de los 43 alumnos vigentes, al menos 20 de ellos debieran titularse de acuerdo a las series.

¹⁴ Ratificado por las entrevistas realizadas. Claramente a las mujeres se le ofrecen –a nivel familiar– menores oportunidades de estudio

que a los hombres; están mediatizadas por su proximidad al hogar; y deben hacerlo paralelamente con otras responsabilidades, incluyendo familiares (atención a hermanos -hijos).

Las diferencias por género muestran una estructura definida: las mujeres tienen claramente menor deserción, con cifras que van de más de seis a más de 11 puntos porcentuales de diferencia positiva respecto de los hombres, confirmando la tendencia a permanecer estudiando, aunque sea con rezago y por esta vía, impactando fuertemente en las tasas de graduación totales.

CUADRO 18. ALUMNOS TITULADOS POR COHORTE, REZAGO, DESERCIÓN Y GRADUACIÓN TOTAL – GÉNERO MASCULINO Año ingreso N° alumnos nuevos	N° alumnos titulados en cada año	Total alumnos		
	2000 2001 2002 2003 2004	Titulados	Que continúan Desertores % desertores	Titulados
1994 399	56 29 20 29 10	144	8 247 61,9	36,1
1995 448	33 31 29 26 35	154	14 280 62,5	34,4
1996 477	10 44 37 63 28	182	26 269 56,4	38,2
1997 430	0 5 41 40 55	141	37 252 58,6	32,8
1998 497	0 0 7 49 59	115	106 276 55,5	23,1
1999 432	0 0 0 8 60	68	153 211 48,8	15,7
2000 380	0 0 0 0 7	7	208 165 43,4	1,8
Total alumnos titulados	99 109 134 215 254	811		

3.6. INDICADORES DE DESERCIÓN POR CARRERAS

CUADRO 19. TASA DE DESERCIÓN TOTAL CARRERA DE DERECHO (%) Año ingreso	Derecho		
	Desertores mujeres	Desertores hombres	Desertores total
1994	50,0	48,0	49,2
1995	22,9	27,3	24,6
1996	28,1	26,0	27,1
1997	16,1	22,9	19,1
1998	13,6	21,0	17,2
1999	16,0	23,8	20,4
2000	18,6	22,7	20,2

El análisis de los datos por carrera muestra una dispersión significativa. Para la carrera de Derecho se aprecia que si bien sus estándares finales son superiores al promedio de la Universidad (Cuadro N° 19), una parte significativa de estos responde a un gran número de alumnos con rezago, algo comentado en la primera sección de análisis de información, lo que provoca una titulación tardía y una deserción –igualmente– registrada con morosidad. En su análisis por género, las mujeres alcanzan –casi sistemáticamente– menor deserción que los hombres.

CUADRO 20. TASA DE DESERCIÓN TOTAL DE ALUMNOS CARRERAS DEL ÁREA DE SALUD (%) Año ingreso	Desertores Odontología			Desertores Tecnología Médica		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
1994				50,0	48,0	49,2
1995				22,9	27,3	24,6
1996	10,3	16,7	13,2	46,4	34,6	40,7
1997		6,1	9,5	27,6	33,3	30,4
1998		3,2	11,8	22,9	32,1	27,0
1999	10,7	17,1	14,3	22,7	32,1	28,0
2000	12,5	4,5	9,7	26,7	40,9	32,7

La situación de las dos carreras del área de salud es claramente disímil (Cuadro N° 20). Primero, Odontología muestra los estándares de deserción más bajos, acorde con lo que se ha presentado anteriormente, aunque con fuertes variaciones por género. Segundo, tecnología Médica también evidencia un esfuerzo en esta materia, con resultados mejores que el promedio Universidad, pero muy lejanos respecto de Odontología, aunque ambas comparten la dispersión anual de resultados según género

CUADRO 21. TASA DE DESERCIÓN TOTAL DE ALUMNOS CARRERAS DEL ÁREA AGROPECUARIA (%) Año ingreso	Desertores Agronomía			Desertores Ingeniería Forestal		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
1994	57,4	64,4	60,8	64,7	64,4	64,5
1995	62,5	62,5	62,5	72,7	80,0	77,9
1996	78,0	61,6	67,5	69,6	80,0	76,9
1997	72,2	63,3	67,1	62,1	86,0	77,2

1998	70,2 67,9 69,0	64,9 75,5 70,9
1999	49,0 48,8 48,9	63,6 74,4 69,7
2000	50,0 31,9 40,2	46,7 72,2 60,6

Las carreras del área Agropecuaria comparten tasas de deserción superiores a la Universidad (Cuadro N° 21) y también que sus tasas no progresan positivamente, salvo puntualmente. Las diferencias dan cuenta que Agronomía tiene menor abandono de estudiantes que Ingeniería Forestal, lo que se estaría consolidando en los últimos años, aunque con mayor dispersión por género. Fenómeno que en el caso de Ingeniería Forestal¹⁵ favorece a las mujeres.

CUADRO 22. TASA DE DESERCIÓN TOTAL DE ALUMNOS CARRERAS DEL ÁREA DE COMERCIO Y ADMINISTRACIÓN (%) Año ingreso	Desertores Contador Público y Auditor			Desertores Ingeniería Comercial		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
1994	61,8	72,7	67,2	61,9	65,6	63,9
1995	49,0	50,0	49,4	51,2	63,1	56,8
1996	40,0	56,0	45,3	46,3	55,1	50,4
1997	49,1	48,0	48,7	47,1	51,4	49,0
1998	41,5	37,5	40,0	43,4	56,1	49,0
1999	39,5	63,9	50,6	41,0	49,4	44,7
2000	40,0	60,7	47,0	41,5	63,4	50,9

La situación de las carreras del área de Comercio y Administración (Cuadro N° 23), muestra un progreso importante en estos indicadores. Pese a que evidencian diferencias, favorables a Contador Público y Auditor, ambas se aproximan a los valores promedio de la Universidad, con lo cual dejan de manifiesto que hay una importante tarea pendiente en la mejora de estos procesos para ambas carreras.

¹⁵ Para el caso chileno, la postulación a la Carrera de Ingeniería Forestal ha venido decreciendo en términos totales. Ello responde a factores estructurales asociados al desarrollo de este sector productivo en el país, a la demanda de profesionales, etc. De manera que se trata de un problema complejo, con muchas condicionantes en juego.

CUADRO 23. TASA DE	Desertores Ingeniería Civil Industrial	Desertores Ingeniería Ejecución Mecánica
-----------------------	---	---

DESERCIÓN TOTAL DE ALUMNOS CARRERAS DEL ÁREA DE TECNOLOGÍA E INGENIERÍA (%) Año ingreso						
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
1994						53,5
1995	69,2	66,7	67,1			70,9
1996	77,3	71,6	73,0			44,9
1997	79,2	77,4	77,9			58,0
1998	85,7	84,9	85,1			54,0
1999	68,8	67,3	67,6			46,9
2000	18,2	44,4	36,8			41,7

Finalmente, en lo que corresponde al área de Tecnología e Ingeniería, los resultados confirman que la deserción es alta y supera con creces los parámetros de la Universidad. En el caso específico de las dos carreras en análisis también muestra realidades muy dispersas. Ingeniería de Ejecución Mecánica tiene una progresión significativa en retención y graduación, mientras que de Ingeniería Civil Industrial no se puede afirmar lo mismo. En esta última carrera la situación por género es muy próxima, salvo en el año 2000 (el análisis por género en Mecánica se ha suprimido por el bajo número de mujeres que estudia la carrera).

3.7. ESTIMACIÓN DE COSTOS

Asumiendo el valor nominal de los aranceles y, de igual forma, el arancel del primer año como equivalente a los restantes años de estudio, los datos generales (Cuadro N° 24) dan cuenta que el costo se ha incrementado en razón del mayor número acumulado de desertores que se va generando, el que expresado en las cifras señaladas es más de la mitad del costo de los matriculados (siempre por cohorte), y ello se debe a que los desertores alcanzaban casi el 60 bajando al 50. En segundo lugar, y producto de lo anterior, el costo de los alumnos titulados se incrementa –pese a los esfuerzos por hacer más eficiente el sistema– dando cuenta que debe enfatizarse más al respecto (énfasis que debe estar acorde con las exigencias de calidad de formación).

CUADRO 24. VALORES PARA EL TOTAL DE CASOS DE LA UNIVERSIDAD Año ingreso	N° alumnos matriculados	Porcentaje alumnos	Valor arancel (en miles de \$)	Costo anual p/cohorte (en miles de \$)	
				De la deserción Del total de matriculados De c/alumno titulado	
1994	716	58,8	38,8	646	271.966 462.536 1.664
1995	777	57,7	39,3	808	361.760 627.428 2.057
1996	851	53,3	41,6	928	421.211 789.539 2.230

1997	844	53,0 36,7	1.037	463.390 874.947 2.822
1998	928	50,2 30,4	1.147	534.347 1.064.107 3.773
1999	796	45,0 17,8	1.261	451.478 1.003.844 7.069
2000	753	38,1 2,7	1.355	388.821 1.020.148 51.007

El análisis de la información por género confirma lo expuesto. El costo de las mujeres termina siendo menor, debido a que tienen menor deserción, permanecen más en el sistema y tienen mejor tasa de graduación total, al extremo que el costo del alumno graduado hombre es aproximadamente un tercio mayor que el de las mujeres (véanse Cuadros números 25 y 26).

CUADRO 25. VALORES PARA EL TOTAL DE CASOS DE LA UNIVERSIDAD – GÉNERO FEMENINO Año ingreso	N° alumnos matriculados	Alumnos desertores	Alumnos titulados	Valor arancel (en miles de \$)	Costo anual p/cohorte (en miles de \$)
					De la deserción Del total de matriculados De c/alumno titulado
1994	317	54,9	42,3	646	112.404
1995	329	51,1	45,9	808	204.782 1.528 135.660
1996	374	49,5	46,0	928	265.668 1.759 171.639
1997	414	47,1	40,8	1.037	346.989 2.017 202.150
1998	434	44,1	38,7	1.147	429.180 2.540 217.867
1999	364	40,4	20,3	1.261	494.213 2.959 185.383
2000	373	32,7	3,5	1.355	459.044 6.203 165.283
					505.332 38.872

CUADRO 26. VALORES PARA EL TOTAL DE CASOS DE LA UNIVERSIDAD – GÉNERO MASCULINO Año ingreso	N° alumnos matriculados	Alumnos	Valor arancel (en miles de \$)	Costo anual p/cohorte (en miles de \$)
				De la deserción Del total de matriculados De c/alumno titulado
1994	399	61,9 36,1	646	159.562 257.754 1.790
1995	448	62,5 34,4	808	226.100 361.760 2.349
1996	477	56,4 38,2	928	249.572 442.550 2.432
1997	430	58,6 32,8	1.037	261.240 445.767 3.161
1998	497	55,5 23,1	1.147	316.480 569.893

1999	432	48,8 15,7	1.261	4.956 266.094 544.800 8.012
2000		43,4 1,8	1.355	223.538 514.816 73.545

El análisis por área muestra que el costo del área de Salud, pese a que sus aranceles son superiores al resto de las áreas, el valor de sus estudiantes graduados es significativamente menor, incluso respecto del área de Comercio y Administración que es la que le sigue en ese indicador. En consecuencia, su mayor eficiencia sobre las variables consideradas incide significativamente para no incrementar los costos totales del proceso de formación, algo que visualmente no es visto en los procesos de formación universitaria y que, finalmente incide positivamente para rebajar el costo general del proceso a la institución.

En la misma área de salud, los costos de las mujeres se disparan en la última cohorte (2000) la que aún está en franco proceso de graduación, por ende es prematuro su análisis al respecto.

El área de Comercio y Administración es la que más se aproxima a la de Salud. Sus valores mantienen una tendencia superior a la de Salud, pero inferior a las restantes. Las mujeres siguen incurriendo en costos menores.

Las áreas Agropecuaria y de Tecnología e Ingeniería, presentan costos muy elevados que superan entre tres a seis veces (aproximadamente) el costo de los alumnos graduados en el área de Salud. El análisis por género, no hay tendencias definidas, aunque las mujeres presentan un costo mayor en algunas promociones, en otras lo conforman los hombres.

El área de Derecho tiene costos muy altos en referencia a los alumnos graduados, más aún si se piensa que se trata de una carrera del ámbito de las Ciencias Jurídicas, cuyas instalaciones no demandan –a escalas equivalentes– el uso de materiales reactivos, salidas a terreno, equipamiento mayor, etc. que son aspectos que deben considerarse en la estructura de precios de una carrera. En consecuencia, su costo parece ser muy elevado para los estándares registrados.

CUADRO 27. VALORES PARA EL ÁREA DE DERECHO, POR GÉNERO Y TOTAL Año ingreso	Valor arancel (en miles de \$)	Costo anual p/cohorte (en miles de \$)											
		Mujeres		Hombres		Total							
		De la deserción matriculados	Del total de c/alumno titulado	De la deserción matriculados	Del total de c/alumno titulado	De c/alumno titulado	Del total matriculados						
1994 1995	664 810	12.616	37.184	1.239	21.870	23.240	41.832	1.901	22.680	35.856	79.016	1.520	44.550
1996 1997	900 990	43.740	1.988	24.300	49.500	43.740	2.302	21.600	48.600	87.480	2.134	45.900	98.100
1998 1999	1.100	3.094	29.700	69.300	6.930	3.038	24.750	42.570	7.095	3.066	54.450	111.870	6.992
2000	1.250	27.500	74.800	10.686	31.250	23.100	59.400	9.900	18.750	50.600	134.200	10.323	50.000
	1.344	87.500	8.064	77.952		67.500	9.408	59.136		155.000	17.472	137.088	

CUADRO 28. VALORES PARA EL ÁREA DE SALUD, POR GÉNERO Y TOTAL

Año ingreso	Valor arancel (en miles de \$)	Costo anual p/cohorte (en miles de \$)												
		Mujeres			Hombres			Total						
		De ladeserción matriculados		Del total de De c/alumno titulado	De la deserción matriculados		Del total de De c/alumno titulado	De c/alumno titulado De ladeserción matriculad		Del total matriculad				
1994	640 810	11.520	23.040	1.355	6.480	7.680	16.000	1.231	4.860	17.820	19.200	39.040	1.301	11.340
1995	1.040	28.350	1.090	16.640	59.280	1.114	13.520	52.000	1.529	46.170	1.099	30.160	111.280	
1996	1.210	1.446	12.100	75.020	1.563	13.310	58.080	1.815	17.485	1.484	25.410	133.100	1.664	
1997	1.345	12.105	88.770	1.812	11.800	83.390	2.194	22.125	92.925	29.590	172.160	1.979	33.925	
1998	1.475	73.750	3.882	20.618	111.020	3.319	15.860	69.784	69.784	166.675	3.546	36.478	180.804	
1999	1.586			27.755									36.161	
2000														

460

CUADRO 29. VALORES PARA EL ÁREA DE AGROPECUARIA, POR GÉNERO Y TOTAL Año ingreso	Valor arancel (en miles de \$)	Costo anual p/cohorte (en miles de \$)											
		Mujeres			Hombres			Total					
		De ladeserción matriculados		Del total de De c/alumno titulado	De la deserción matriculados		Del total de De c/alumno titulado	De c/alumno titulado De ladeserción matriculad		Del total matriculad			
1994 1995 1996	664 810	30.544	51.792	1.619	29.160	44.488	69.056	1.973	68.040	75.032	120.848	1.804	97.2
1997 1998 1999	900 990	43.740	2.916	43.200	57.600	96.390	3.109	80.100	115.200	140.130	3.046	123.3	
2000	1.100	5.236	43.560	64.350	7.150	3.491	73.260	98.010	4.667	172.800	3.927	116.8	
	1.200	62.700	92.400	8.400	54.000	80.300	112.200	28.050	62.400	162.360	5.412	143.0	
	1.290	98.400	16.400	43.860	90.300	100.800	33.600	52.890		204.600	13.640	116.4	
						107.070	107.070			199.200	22.133	96.7	
										197.370	197.3		

CUADRO 30. VALORES PARA EL ÁREA DE TECNOLOGÍA E INGENIERÍA, POR GÉNERO Y TOTAL

Año ingreso	Valor arancel (en miles de \$)	Costo anual p/cohorte (en miles de \$)												
		Mujeres			Hombres			Total						
		De la deserción matriculados		Del total de De c/alumno titulado	De la deserción matriculados		Del total de De c/alumno titulado	De c/alumno titulado De ladeserción matriculad		Del total matriculad				
1994	586 830	0 0	8.300	11.620	2.905	15.640	13.478	25.198	1.260	64.740	13.478	25.198	1.260	73.040
1995	920	23.000	2.875	20.300	26.390	94.620	2.783	64.400	103.960	106.240	2.796	80.040	126.960	
1996	1.015	6.598	16.800	19.040	13.475	2.536	77.140	111.650	5.317	2.591	97.440	138.040	5.522	
1997	1.120	23.275	23.275	10.516	34.177	104.160	148.960	11.458	82.075	120.960	168.000	12.923	95.55	
1998	1.225					142.100	20.300	59.153	144.595	165.375	20.672	69.669	178.77	
1999	1.315					48.198				59.591				
2000														

CUADRO 31. VALORES PARA EL ÁREA DE COMERCIO Y ADMINISTRACIÓN, POR GÉNERO Y	Valor arancel (en miles de \$)	Costo anual p/cohorte (en miles de \$)								
		Mujeres			Hombres			Total		
		De la deserción matriculados		Del total de De c/alumno titulado	De la deserción matriculados		Del total de De c/alumno titulado	De c/alumno titulado De ladeserción matriculad		Del total matriculad

TOTAL Año ingreso				
1994 1995 1996 1997	586 830	53.326 86.142 1.566 72.210	64.460 96.104 1.780 69.720	117.786 182.246 1.672
1998 1999 2000	920	142.760 1.700 70.840	115.370 2.136 67.160	141.930 258.130 1.871
	1.015	159.160 1.658 92.365	121.440 2.094 66.990	138.000 280.600 1.822
	1.120	193.865 1.978 94.080	131.950 2.163 85.120	159.355 325.815 2.049
	1.225	219.520 2.195 71.050	163.520 3.028 75.950	179.200 383.040 2.487
	1.315	175.175 3.649 80.185	140.875 4.858 81.499	147.000 316.050 4.105
		195.861 21.762	130.136 65.068	161.684 325.996 29.636

IV. CONSIDERACIONES FINALES

La complejidad del fenómeno de la repitencia y retraso en la educación superior es un factor comprobado. Ello se funda en la multiplicidad de variables que se asocian a este fenómeno, producto de la diversidad institucional, la historia del sujeto, las vinculaciones que se van estableciendo a lo largo de su paso por este nivel educativo, etc. También participan de este proceso en forma diferencial el capital social, económico, cultural y educacional de la familia, lo que va generando, según sea el caso, diversas asociaciones que convergen en la capacidad de predicción del retraso y luego la deserción.

La temática en análisis es de gran trascendencia para los países de América Latina, toda vez que se encuentran embarcados, con diferentes énfasis, en masificar la educación superior. En consecuencia, los problemas reseñados podrían multiplicarse, motivo que invita analizar sus implicancias. La experiencia chilena muestra que la solución no pasa por acentuar excesivamente los procesos de selección previa de los estudiantes, sino atender más su formación y aprendizaje en la Universidad, cuando no es posible actuar sobre los procesos educativos precedentes (enseñanza básica y media). La masificación requiere más que de una selección “excluyente de los estudiantes”, un proceso de formación eficiente respecto de las competencias para ser un estudiante exitoso. Es por ello que la temática de la retención de estudiantes aparece como una orientación política primordial en los centros de educación superior, que si bien se conecta con el retraso y la deserción, implica una visión diferente, tal como se expreso con anterioridad.

Los resultados reseñados para el caso de la Universidad de Talca, soslayando los considerandos metodológicos respecto de la importancia de contar con una serie mayor de datos, presentan una variabilidad importante según áreas de formación y de carreras al interior de cada área. En este plano se confirma la tendencia que las mujeres obtienen mejores tasas de graduación, situación que implica a su vez costos menores para el sistema. Este hecho presenta bemoles, sin embargo es un factor cierto, como también lo es el que las carreras que tienen alto nivel de graduación de sus estudiantes –ergo menor repitencia y deserción– resultan las más eficientes y menos costosas, donde destacan significativamente las del área de salud, por sobre economía, derecho y las ingenierías. Esta situación llama a revisar con mayor detenimiento estos aspectos y buscar ajustar los cupos de admisión a la eficiencia de la retención.

V. BIBLIOGRAFÍA

Ahumada, J. (1958) *En Vez de la Miseria*. Editorial del Pacífico, Santiago de Chile. Brunner, J.J. (2005) *Hacia una nueva política de educación superior*. Documento de

- Trabajo N° 45, Corporación Expansiva, Santiago de Chile.
- Cabrera, Alberto, Carol Corbeck y Patrick Terenzini (1999) *Desarrollo de indicadores de rendimiento para evaluar las prácticas de la enseñanza en aula: el caso de la ingeniería*. En: Consejo de Universidades. *Indicadores en la Universidad: Información y Decisiones*. España, Ministerio de Educación. Pp. 105-128.
- Díaz, Eliana, Himmel, Erika. Maltes, Sergio (1990). *Evolución Histórica del Sistema de Selección a las Universidades Chilenas, 1967-1989*. En Lemaitre, María José (Ed) (1990) *La Educación Superior en Chile: un Sistema en Transición*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria-CPU, Colección Foro de la Educación Superior.
- Consejo Superior de Educación, Chile CSE (2005) *Matrícula en educación superior*. www.cse.cl Consultado, julio 2005.
- Comité Técnico Asesor (2005) *Informe PSU 2005*. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Donoso, S. (2003) *Éxito y fracaso de los participantes en las etapas del proceso de selección a las universidades del Consejo de Rectores. Variables Asociadas*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago Chile.
- Donoso, S., R. Schmal y G. Hawes (1999) *Repitencia de asignaturas en la Universidad de Talca*. Universidad de Talca, IIDE, Serie Estudios N° 18.
- Epple, D. y R. Romano (1998) "Competition between private and public schools, vouchers and peer group effects", *American Economic Review*, 88, 33-62.
- Fuller, B. y P. Clarke (1994) "Raising School Effects While Ignoring Culture. Local Conditions and the Influence of Classroom Tools, Rules and Pedagogy", *Review of Educational Research*, vol. 64(1).
- González, P (2005) *La igualdad Educativa, el Financiamiento vía subvenciones y la administración privada de la educación: elementos para la discusión*. En: UAH. *Políticas Educativas y Equidad*. Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, Fundación Ford, Santiago de Chile, Pp. 247-270.
- Gajardo, M (2005) *América Latina: políticas educativas de acción afirmativa. Situación, tendencias y perspectivas*. UNESCO, UNICEF. *Políticas Educativas y Equidad*. Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, pp. 101 -118.
- García de Fanelli. A. M. (2005) *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Siteal, *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*.
- Hanushek, E. (1995), "Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries", *The World Bank Research Observer*, 10(2), agosto.
- Hanushek, E. (1996), "A more complete picture of school resource policies", *Review of Educational Research* 66(3), Fall.
- Hanushek, E. y M. Raymond (2005) "Does School Accountability Lead to Improved Student Performance?" *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(2), Spring.
- Hamuy, E. (1961) *El problema Educativo del pueblo de Chile*. Editorial del Pacífico, Santiago de Chile.
- Hawes, Gustavo; Sebastián Donoso y Rodolfo Schmal (2000) *Estructura de las percepciones y atribuciones en estudiantes de primer año*. Universidad de Talca, IIDE, Serie Estudios N° 19.
- Hawes, G. (1999) *Repitencia y Deserción en la Universidad de Talca*. IIDE.
- ILESALC/UNESCO (s/f) *Términos de Referencia para estudios nacionales sobre deserción y repitencia en la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela.
- Illanes, M. I. (1991) *Ausente señorita: el niño chileno y la escuela para pobres y el auxilio 1890 - 1990*. JUNAEB, Santiago de Chile.
- Meller, P. y D. Rappoport (2004) *Comparaciones internacionales de la dotación de profesionales y la posición relativa chilena*. Brunner, J.J. y P. Meller. *Oferta y Demanda de Profesionales y Técnicos en Chile*. Ril Editores, Santiago, Chile.
- MINEDUC (1964) *Algunos Antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena*. Ministerio de Educación, Chile, Editorial Universitaria, Santiago.
- MINEDUC (2003) *Estadísticas Educativas 2002*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (1991) *How college affects students*. San Francisco Jossey-Bass.
- Pascarella, E. (1991) *The impact of college on student. The nature of the evidence*. En: *Review of*

- Higher Education. 14(4): 453 -466
- Robbins, S.; Lauver, K; Le, H; Davis, D; Langlely, R. (2004) *Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A Meta -Analysis*. Psychological Bulletin, Vol. 130, N° 2, 261-288.
- Schiefelbein, E. (1975) *Repeating: an overlooked problem of Latin American Education*. Comparative Education Review. (19) 468-487.
- Schiefelbein, E. (1976) Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1970. Universidad de Chile, Departamento de Economía, Santiago.
- Schiefelbein, E. y J. Simmons (1981) The determinants of school achievement. The review of the research for developing countries. IDRC, Ottawa.
- Schiefelbein, E. y Farrell, J. (1982) Eight years of their lives: Through schooling to the labour market in Chile. IDRC, Ott.