

UNA VISIÓN INTEGRAL DEL ABANDONO

BETTINA STEREN DOS SANTOS (PUCRS)
JESÚS ARRIAGA GARCÍA DE ANDOÁIN (UPM)
MARILIA COSTA MOROSINI (PUCRS)

ORGANIZACIÓN



UNA VISIÓN INTEGRAL
DEL ABANDONO



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Chanceler

Dom Dadeus Grings

Reitor

Joaquim Clotet

Vice-Reitor

Evilázio Teixeira

Conselho Editorial

Agemir Bavaresco

Ana Maria Mello

Armando Luiz Bortolini

Augusto Buchweitz

Beatriz Regina Dorfman

Bettina Steren dos Santos

Carlos Gerbase

Carlos Graeff Teixeira

Clarice Beatriz da Costa Sohngen

Cláudio Luís C. Frankenberg

Elaine Turk Faria

Erico Joao Hammes

Gilberto Keller de Andrade

Jane Rita Caetano da Silveira

Jorge Luis Nicolas Audy – Presidente

Lauro Kopper Filho

Luciano Klöckner

EDIPUCRS

Jerônimo Carlos Santos Braga – **Diretor**

Jorge Campos da Costa – **Editor-Chefe**



UNA VISIÓN INTEGRAL DEL ABANDONO

BETTINA STEREN DOS SANTOS (PUCRS)
JESÚS ARRIAGA GARCÍA DE ANDOÁIN (UPM)
MARILIA COSTA MOROSINI (PUCRS)

ORGANIZACIÓN

DRA. BETTINA STEREN DOS SANTOS (PUCRS) | DR. JESÚS ARRIAGA GARCÍA DE ANDOÁIN (UPM)
DR. JOSÉ CARLOS QUADRADO (ISEL) | DR. LUIS CALEGARI (UDELAR)
DRA. PRICILA KOHLS DOS SANTOS (PUCRS) | DRA. TÁRCIA RITA DAVOGLIO (PUCRS)
DR. VICENTE BURILLO (UPM)

COMITÉ EDITORIAL



Porto Alegre, 2013

© 2013, EDIPUCRS

DESIGN GRÁFICO [CAPA] Shaiani Duarte

CRÉDITOS DA ILUSTRAÇÃO DE CAPA Alejandra Martín Ortega

DESIGN GRÁFICO [DIAGRAMAÇÃO] Graziella Morrudo

REVISÃO DOS TEXTOS EM LÍNGUA ESPANHOLA: Beatriz Diconca

REVISÃO DOS TEXTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA: GAIA Revisão Textual

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33

Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900

Porto Alegre – RS – Brasil

Fone/fax: (51) 3320 3711

E-mail: edipucrs@pucrs.br – www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V831 Una visión integral del abandono / org. Bettina Steren dos Santos, Jesús Arriaga García de Andoaín, Marília Costa Morosini. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2013.
211 p.

ISBN 978-85-397-0377-7

1. Educação Superior – América Latina. I. Santos, Bettina Steren dos. II. Arriaga García de Andoaín, Jesús.
III. Morosini, Marília Costa.

CDD 378

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do Código Penal), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

APOIO



SUMÁRIO

- 9 PRESENTACIÓN
- 15 APRESENTAÇÃO
- 21 DESERCIÓN Y FRACASO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: RESULTADOS E IMPLICANCIAS
Luis Eduardo González Fiegehen, Oscar Espinoza Díaz, Lorena López Fernández
- 61 LA IMPLANTACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU IMPACTO SOBRE EL ABANDONO UNIVERSITARIO
Jesús Arriaga García de Andoáin
- 79 DE LA INCLUSIÓN A LA PERMANENCIA: LOGROS Y RETOS DE TRES ACCIONES AFIRMATIVAS PARA REDUCIR EL ABANDONO ESTUDIANTIL
Colombia Hernández Enriquez
- 95 A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O ABANDONO E A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
Bettina Steren dos Santos, Pricila Kohls dos Santos, Tércia Rita Davoglio
- 115 POLÍTICAS E AÇÕES INCLUSIVAS COMO FATOR DE PERMANÊNCIA: A EAD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL
Marília Costa Morosin, Lucia M. M. Giraffa, Elaine Turk Faria

141 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS
Y ACADÉMICAS DE ESTUDIANTES INDÍGENAS
QUE ABANDONARON EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN
SUPERIOR EN LA ÚLTIMA DÉCADA. UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA. MEDELLÍN COLOMBIA, 2012

*Melbin Amparo Velasquez Palacio, Néstor Lopez Aristizabal,
Dora Nicolasa Gomez Cifuentes*

165 PROUNI: ANÁLISE DE TESES DO BANCO
DE DADOS DA CAPES (2007-2011)

Vera Lucia Felicetti, Janaína Cé Rossoni, Kelly Amorim Gomes

187 PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE ESTUDIOS
DE LA LICENCIATURA EN LA UNIVERSIDAD
NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO:
UN ENFOQUE SISTÉMICO

Rosamaría Valle Gómez-Tagle

203 SOBRE AUTORES

PRESENTACIÓN

La red de investigadores Alfa-GUIA que participan en el *Proyecto Gestión Universitaria Integral del Abandono (GULA)*, subvencionado por el Programa *ALFA* de la Comunidad Europea, vienen trabajando colaborativamente en los dos últimos años para enriquecer el conocimiento sobre el problema del abandono en la Educación Superior e identificar las buenas prácticas.

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

Importantes encuentros internacionales, como los realizados en Lisboa (ISEL), en Nicaragua (UNAN) y en Cartagena

entre otros, marcaron el proceso investigativo de la red. Sin embargo, la realización de la *II Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior* celebrada en Porto Alegre (Brasil) en Noviembre de 2012 supuso un momento singular del Proyecto, por el elevado número de comunicaciones de alta calidad que fueron presentadas. La misma fue costeadada por agencias de financiamiento, como la Unión Europea, CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Brasil), FAPERGS (Fundação de Amparo a Pesquisa do Rio Grande do Sul/Brasil) y el apoyo de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, universidad sede del evento.

Con la intención de documentar y difundir las diversas lecciones aprendidas en esta Conferencia, se ha elaborado el texto académico-científico que entregamos al lector. La publicación reúne en primer lugar, las reflexiones teóricas y metodológicas presentadas por los conferencistas internacionales invitados, luego las tres comunicaciones evaluadas con mención de honor y finalmente, por un capítulo que presenta la visión de los estudiantes universitarios sobre el abandono.

En el primer capítulo, titulado “Deserción y fracaso académico en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: resultados e implicancias” los autores pretenden dimensionar la magnitud de la deserción en la educación superior en países de América Latina y Caribe, analizando los factores que inciden en ella, sus implicancias y algunas propuestas para paliarla. Se utilizó tanto información estadística agregada, como antecedentes cualitativos, con foco en carreras universitarias de pregrado e incluyó tanto instituciones públicas como privadas.

Continuando en la misma línea, el autor del segundo capítulo “La implantación del espacio europeo de Educación Superior y su impacto sobre el abandono universitario” presenta algunos resultados que impactaran en la Educación Superior a partir de la “Declaración de Bolonia”. Los primeros resultados permiten hacer una valoración positiva y deducir algunas conclusiones de interés

respecto del impacto que las reformas realizadas están teniendo en un problema tan importante como el abandono de los estudiantes.

El capítulo tres, “De la inclusión a la permanencia: logros y retos de tres acciones afirmativas para reducir el abandono estudiantil”, presenta la realidad de la Universidad de Antioquia al propiciar algunas reflexiones en torno a los logros y retos que se derivan de tres acciones afirmativas implementadas en la Universidad de Antioquia para promover la educación terciaria de estudiantes con escasos recursos económicos, estudiantes indígenas y estudiantes con invidentes.

El cuarto capítulo, “A percepção dos estudantes sobre o abandono e permanência na Educação Superior”, hace una reflexión sobre el abandono universitario en la perspectiva de los estudiantes de grado, así como aspectos que pueden auxiliar los estudiantes a permanecer en la Universidad.

Acerca de la Educación Superior a Distancia, en el capítulo quinto “Políticas e ações inclusivas como fator de permanência: a EAD na educação superior no Brasil”, los autores presentan el panorama de la EAD en Brasil sobre la perspectiva de las políticas y acciones de inclusión y acceso a la educación superior a distancia.

Otra realidad es presentada por los autores del sexto capítulo, intitulado: “Características sociodemográficas y académicas de estudiantes indígenas que abandonaron el programa de Educación Superior en la última década. Universidad De Antioquia. Medellín Colombia, 2012”. Al presentar las características de estudiantes indígenas que abandonaron sus estudios en el programa académico de la Universidad de Antioquia, en Colombia tiene como propósito identificar aspectos sociodemográficos y académicos de la población indígena que puedan relacionarse con el abandono en busca de una oportuna intervención.

La realidad brasileira es expuesta por los autores del texto “PROUNI: análise de Teses do banco de dados da CAPES (2007 – 2011)”, este trabajo, premiado con mención de honor en el II

CLABES, muestra las publicaciones relacionadas al abandono estudiantil de los alumnos que participan del programa PROUNI (Programa Universidade para Todos) en Brasil. Los datos traen informaciones sobre el acceso, permanencia y/o abandono de los estudiantes becarios.

El octavo capítulo, Programa de fortalecimiento de estudios de la licenciatura en la Universidad Nacional Autónoma de México: un enfoque sistémico, la autora explora la perspectiva del Programa de Fortalecimientos de Estudios de Licenciatura (PFEL) se creó en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con el fin de mejorar la calidad de la atención a los alumnos, fundamentar sus acciones en el conocimiento del avance escolar y operarlas orgánica y sistemáticamente, con la intención de disminuir las tasas de abandono y rezago e incrementar los índices de retención, egreso y titulación. La evaluación de su primera etapa de operación y algunos resultados iniciales mostraron que las entidades académicas adaptaron el programa a sus peculiaridades, sus logros específicos, así como diversos retos de distinta naturaleza.

Esta obra, pues, de carácter innovador, destinada al estudio sobre el abandono estudiantil en la Educación Superior, ofrece la perspectiva de distintos autores así como investigaciones desarrolladas en diferentes instituciones de países de Europa y Latinoamérica.

Así, el Proyecto Alfa-GUIA viene trabajando en diversos ámbitos para brindar *Una visión integral del abandono* y detectar aquellos elementos que suponen un obstáculo para la mejora de la eficiencia en los esfuerzos que realizan muchos organismos e instituciones a fin de reducir la desvinculación estudiantil. En particular se han puesto de manifiesto la imprecisión y la débil comparabilidad con la que se describe el alcance del abandono. Asimismo se constata la escasa interrelación existente entre, por una parte, los conflictos previos al abandono y las causas que lo motivan, y por otra, las diferentes situaciones posteriores que se ocultan tras el término general de “abandono”, así como la desigualdad de sus consecuencias. La preocupación, el interés social, las consecuencias personales

y colectivas del abandono son muy diferentes si el alumno continúa otros estudios similares, si cambia de universidad o si se desliga totalmente del sistema educativo. Asimismo se registran situaciones intermedias cuyo impacto personal y social es muy distinto.

Estudios realizados por el Proyecto Alfa-GUIA, así como por otros autores, han puesto en evidencia que los diferentes tipos de abandono identificados son significativos y cualitativamente diferentes; por lo tanto parece aconsejable revisar en forma crítica los datos globales difundidos sobre el abandono en los diferentes países (en torno al 30 o 40%), cuyo enfoque simplista constituye una dificultad para gestionar adecuadamente el problema que nos convoca.

Con la perspectiva actual, las Instituciones de Educación Superior (IES), por sí solas, encuentran importantes dificultades para poder diagnosticar completa y adecuadamente el problema de la deserción estudiantil y abordarlo con éxito. Para afrontarlo no es suficiente tener control y actuar sobre el contexto en el cual se produce el abandono, es decir las IES, sino que se hace necesario vincularlo con la situación previa y especialmente con la posterior del estudiante que abandona (así como las variables que lo caracterizan tales como nivel, ámbito, institución y tiempo). Por ello, desde estas páginas se hace una invitación a la cooperación de organismos superiores de carácter regional, nacional e internacional, para que entre otros objetivos, faciliten la recopilación de datos que sirvan de soporte para un mejor conocimiento de esta realidad, a través de un Sistema de Registro de Información en el marco de un *Modelo Nacional de caracterización del abandono e intervención en la Educación Superior*.

Deseamos a todos una excelente lectura.

Bettina Steren dos Santos
Jesús Arriaga García de Andoaín
Marilia Costa Morosini

APRESENTAÇÃO

A rede de investigadores Alfa-GUIA, responsável pelo Projeto *Gestão Universitária Integral do Abandono (GULA)*, subvencionado pelo Programa *ALFA* da Comunidade Europeia, vem trabalhando colaborativamente nos últimos três anos para enriquecer o conhecimento sobre o problema do abandono na Educação Superior e identificar as boas práticas. Essa rede está composta por catorze universidades latino-americanas e sete europeias, entre elas: Universidad Politécnica de Madrid (UPM) – Espanha – COORDENADORA; Universidad de Castilla la Mancha (UCLM) – Espanha; Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL) – Portugal; Universidad de Aveiro (UA) – Portugal; Universidad de París XII (UPEC) – França; Politécnico de Milán (POLIMI) – Itália; Universidad Tecnológica Nacional (UTN) – Argentina; Universidad Nacional de Córdoba (UNC) – Argentina; Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Brasil; Universidad de Santiago de Chile (USACH) – Chile; Universidad de Talca (UTALCA) – Chile; Universidad de Antioquia (UdeA) – Colômbia; Instituto Politécnico J. A. Echeverría (CUJAE) – Cuba; Escuela Politécnica Nacional (EPN) – Equador; Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) – México; Universidad Autónoma de Nicaragua (UNAN) – Nicaragua; Universidad Tecnológica de Panamá (UTP) – Panamá; Universidad Nacional de Asunción (UNA) – Paraguai; Universidad de la República (UDELAR) – Uruguai; Universidad Central de Venezuela (UCV) – Venezuela.

Importantes encontros internacionais, como os realizados em Lisboa (ISEL), na Nicarágua (UNAN), em Cartagena, entre

outros, marcaram o processo investigativo da rede. No entanto, a realização da *II Conferência Latino-americana sobre Abandono na Educação Superior* realizada em Porto Alegre (Brasil), em novembro de 2012, representou um momento singular do Projeto, pelo elevado número de comunicações de alta qualidade que foram apresentadas. A mesma foi financiada por agências de fomento, como União Europeia, CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Brasil), FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul/Brasil) e com o apoio da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), universidade sede do evento.

Com a intenção de documentar e difundir as diversas lições aprendidas nessa Conferência, foi elaborado este livro acadêmico-científico que entregamos ao leitor. A publicação reúne reflexões teóricas e metodológicas apresentadas pelos conferencistas, convidados internacionais, bem como as três publicações que receberam menção honrosa no II CLABES e um capítulo que apresenta a visão dos estudantes universitários sobre o abandono.

No primeiro capítulo, intitulado “Deserción y fracaso académico en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: resultados e implicancias”, os autores pretendem dimensionar a magnitude da deserção na Educação Superior em países da América Latina e Caribe, analisando os fatores que incidem nela, suas implicações e algumas propostas para amenizá-las. Utilizou-se de informações estatísticas agregadas, bem como antecedentes qualitativos, com foco em cursos universitários de graduação de instituições públicas e privadas.

Continuando na mesma linha, o autor do segundo capítulo, “La implantación del espacio europeo de Educación Superior y su impacto sobre el abandono universitario”, apresenta alguns resultados que impactaram a Educação Superior a partir da “Declaración de Bolonia”. Os primeiros resultados permitem realizar uma valoração positiva e deduzir algumas conclusões de interesse com relação ao impacto que as reformas realizadas estão tendo sobre uma temática tão importante como a evasão dos estudantes.

O capítulo três, “De la inclusión a la permanencia: logros y retos de tres acciones afirmativas para reducir el abandono estudiantil”, apresenta a realidade da Universidad de Antioquia ao propiciar algumas reflexões em torno dos desafios que derivam de ações afirmativas implementadas na Universidade para promover a educação superior de estudantes de baixa renda, estudantes indígenas e estudantes cegos. Para tal desenvolve estratégias para a atenção e apoio de grupos sociais em sua diversidade.

O quarto capítulo, “A percepção dos estudantes sobre o abandono e a permanência na Educação Superior”, realiza uma reflexão sobre o abandono universitário a partir da perspectiva dos estudantes de grado, bem como aspectos que podem auxiliar os mesmos a permanecer na universidade.

Sobre a Educação Superior a Distância, no capítulo cinco, “Políticas e ações inclusivas como fator de permanência: a EAD na Educação Superior no Brasil”, os autores apresentam o panorama da EAD no Brasil sobre a perspectiva das políticas e ações de inclusão e acesso à Educação Superior a distância.

Outra realidade é apresentada pelos autores do sexto capítulo, intitulado “Características sociodemográficas y académicas de estudiantes indígenas que abandonaron el programa de Educación Superior en la última década. Universidad De Antioquia. Medellín Colombia, 2012”. Ao apresentar as características de estudantes indígenas que abandonaram seus estudos no programa acadêmico da Universidad de Antioquia, na Colômbia, tem como propósito identificar aspectos sociodemográficos e acadêmicos da população indígena que possam relacionar-se com o abandono em busca de uma oportuna intervenção.

A realidade brasileira é exposta pelos autores do texto “PROUNI: análise de teses do banco de dados da CAPES (2007-2011)”. Esse trabalho, premiado com menção honrosa no II CLABES, mostra as publicações relacionadas ao abandono estudiantil dos alunos que participam do programa PROUNI (Programa Universidade para Todos) no Brasil. Os dados trazem

informações sobre o acesso, a permanência e/ou abandono dos estudantes bolsistas.

No oitavo capítulo, “Programa de fortalecimiento de estudios de la licenciatura en la universidad nacional autónoma de México: un enfoque sistémico”, a autora explora a perspectiva do Programa de Fortalecimientos de Estudios de Licenciatura (PFEL) criado na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) com a finalidade de melhorar a qualidade do atendimento aos alunos, fundamentar suas ações no conhecimento do progresso escolar e operá-las orgânica e sistematicamente, com o intuito de diminuir as taxas de abandono e reprovação, além de aumentar os índices de retenção, ingresso e conclusão. A avaliação da primeira etapa da execução e de alguns resultados iniciais mostrou que as entidades acadêmicas adaptaram o programa as suas peculiaridades e aos seus objetivos específicos de distinta natureza.

Esta obra, de caráter inovador, destinada ao estudo sobre o abandono estudantil na Educação Superior, oferece a perspectiva de distintos autores, assim como investigações desenvolvidas em diferentes instituições de países da Europa e América Latina. Portanto, o Projeto Alfa-GUIA vem trabalhando em diversos âmbitos para oferecer *uma visão integral sobre o abandono* e detectar aqueles elementos que representam obstáculos para a melhoria da eficiência nos esforços realizados por muitas organizações e instituições, a fim de reduzir a desvinculação estudantil. Em especial, proporciona a imprecisão e a frágil comparação com a qual se descreve o alcance do abandono. Também se constata a escassa inter-relação existente entre, por um lado, os conflitos prévios ao abandono e as causas que o motivam e, por outro, as diferentes situações posteriores que se escondem por trás do termo genérico “abandono”, assim como a desigualdade de suas consequências. A preocupação, o interesse social, as consequências pessoais e coletivas do abandono são muito diferentes se o aluno continua outros estudos similares, se troca de universidade ou se desliga-se totalmente do sistema educativo.

Também, registram-se situações intermediárias cujo impacto pessoal e social são muito distintas.

Estudos realizados pelo Projeto Alfa-GUIA, assim como por outros autores, evidenciaram que os diferentes tipos de abandono identificados são significativos e qualitativamente diferentes; portanto, parece aconselhável revisar de forma crítica os dados globais difundidos sobre o abandono nos diferentes países (em torno de 30 ou 40%), cujo enfoque simplista constitui uma dificuldade para gestionar adequadamente o problema do abandono.

Com a perspectiva atual, as Instituições de Educação Superior (IES), por si mesmas, encontram importantes dificuldades para poder diagnosticar completa e adequadamente o problema da desistência estudantil e abordá-lo com êxito. Para enfrentá-lo, não é suficiente ter controle e atuar sobre o contexto no qual se produz o abandono, isto é, as IES, é necessário vinculá-lo com a situação prévia e, especialmente, com a situação posterior do estudante que abandona (assim como as variáveis que o caracterizam, tais como nível, contexto, instituição e tempo). Assim, através dessas páginas, se faz um convite à cooperação de organizações superiores de caráter regional, nacional e internacional, que, entre outros objetivos, facilitem a compilação de dados que sirvam de suporte para um melhor conhecimento dessa realidade, através de um Sistema de Registro de Informação de um *Modelo Nacional de caracterização do abandono e intervenção na Educação Superior*.

Desejamos a todos uma excelente leitura.

Bettina Steren dos Santos
Jesús Arriaga García de Andoaín
Marilia Costa Morosini

DESERCIÓN Y FRACASO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: RESULTADOS E IMPLICANCIAS

Luis Eduardo González Fiegehen

Oscar Espinoza Díaz

Lorena López Fernández

1 INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es dimensionar la magnitud de la deserción en la educación superior en países de América Latina y el Caribe, analizando los factores que inciden en ella, sus implicancias y algunas propuestas para paliarla. Se utilizó tanto información estadística agregada, como antecedentes cualitativos. Para este trabajo se emplearon como principal referente estudios nacionales, realizados a través de Cinda (2006) basados en la información estadística disponible en cada país, utilizando para ello una pauta de trabajo común que permitió obtener resultados estandarizados y compatibles así como una visión globalizada a nivel de la región.

El estudio del cual se da cuenta en este artículo se realizó en el año 2005 con datos de catorce países. En el trabajo se consideró el análisis cuantitativo de las tasas de titulación y la deserción por sexo, áreas de conocimiento y por carreras para universidades públicas y privadas. Además, se indagó sobre la base de entrevistas a desertores y expertos sobre las posibles causas e implicancias de la deserción, y se plantearon propuestas para superar la deserción en el nivel post-secundario.

El estudio se focalizó sólo en carreras universitarias de pregrado e incluyó tanto instituciones públicas como privadas.

Cabe destacar que existe escasa literatura que aborde este tema en términos comparativos para distintos países de la región, dado que los datos existentes no son del todo confiables y porque se apela a distintas metodologías y definiciones para medir la deserción. No obstante ello, muchas instituciones de educación superior han realizado estudios de carácter interno que dan cuenta de sus particularidades y que en general se orientan a analizar la transición entre el primer y segundo año de estudios universitarios y no la progresión de un estudiante desde que ingresa hasta que culmina su carrera.

Este documento se ha organizado en cinco secciones. Luego de la introducción, la segunda sección presenta un marco conceptual, la tercera da cuenta de las consideraciones metodológicas, mientras que la cuarta entrega los resultados del estudio y la quinta consigna algunas conclusiones.

2 MARCO CONCEPTUAL

2.1 EL CONCEPTO DE FRACASO ACADÉMICO

El concepto de deserción universitaria ha sido estudiado en las últimas décadas desde distintas perspectivas, entre ellas una de las más relevantes es la que se enmarca en el concepto de “fracaso escolar” o “fracaso académico” (LATIESA, 1992). El fracaso académico tiene tres componentes que están vinculados entre sí: repitencia, rezago y deserción.

La “repitencia” consiste en la acción de cursar reiterativamente una actividad docente, sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas del ámbito académico (CINDA, 2006). El “rezago” es la prolongación de los estudios por sobre lo establecido formalmente para cada carrera o programa (CINDA, 2006). La “deserción”, en cambio, 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 (GONZÁLEZ; ESPINOZA, 2008)

La deserción se puede dar a nivel de carrera o programa, como también a nivel institucional y de sistema. El presente trabajo se focaliza más bien en la deserción de una carrera o programa, es decir, en la comparación de quienes inician una educación post-secundaria y no la terminan en la misma unidad académica.

Otros autores como Tinto (1982) definen la deserción como “la situación que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo”. Sin embargo esta interrupción de los estudios puede ser temporal o permanente por lo cual algunos autores consideran que existe deserción cuando un estudiante no tiene actividad académica a lo menos durante tres semestres académicos consecutivos. A este comportamiento se le suele denominar ‘primera deserción’ (*first drop-out*), dado que es posible establecer si transcurrido este periodo el individuo retomará o no sus estudios o si decidirá iniciar otro programa académico (TINTO, 1989; CABRERA *et al.*, 1992, 1993; ADELMAN, 1999; DÍAZ, 2008).

La deserción se vincula a un proceso individual de los estudiantes. En este sentido, son ellos quienes abandonan sus estudios (PANTAGES; CREEDON, 1978; BRAXTON *et al.*, 2007; PASCARELLA; TEREZINI, 2005; TINTO, 2007a). Como se verá más adelante la literatura considera diversos enfoques para analizar la deserción o abandono.

Los conceptos de deserción y abandono se usan o aplican indistintamente en la literatura. Ambos se conciben como fenómenos asociados a los individuos (RUMBERGER, 2001). Como contrapunto de la deserción se puede utilizar el concepto de eficiencia de graduación o titulación en el caso de la educación superior. Esto es la proporción de una cohorte de ingreso que logra completar sus estudios.

Complementariamente, en el marco del concepto de fracaso académico existen otros fenómenos asociados, tales como: retención, persistencia y/o permanencia, y, eficiencia de titulación.

La “retención” está vinculada al esfuerzo de las instituciones por mantener al individuo dentro del sistema. Por tanto, es concebida

como un fenómeno organizacional donde intervienen otros actores (académicos, orientadores, administrativos, autoridades) y no sólo el estudiante (REASON, 2009). En este sentido, se considera un fenómeno social complejo relacionado con la capacidad de la institución educativa para agregar ventajas al trayecto histórico del estudiante a fin de garantizar que culmine su carrera universitaria exitosamente (DONOSO; SCHIEFELBEIN, 2007). En esta perspectiva, la retención tiene una connotación positiva que permite a la institución intervenir de alguna manera (FERNÁNDEZ DE MORGADO, 2009).

La “persistencia” representa la progresión del estudiante en su trayectoria educativa. Algunos autores postulan que la persistencia es de carácter personal donde los estudiantes persisten en un objetivo determinado. En rigor, la persistencia es condición necesaria pero no suficiente para el éxito académico (REASON, 2009).

La “permanencia” equivale a la acción de mantenerse dentro del sistema o de una carrera. Para que ello ocurra es indispensable que exista un esfuerzo de retención por parte de la universidad y una actitud persistente del estudiante para proseguir y culminar sus estudios (ESPINOZA, 2002, 2007).

La “eficiencia de titulación” implica una mirada más global que considera la situación de toda una cohorte de estudiantes y que puede incorporar la repitencia y el rezago.

2.2 TIPOS DE DESERCIÓN

En el análisis de la deserción se pueden distinguir dos tipos: uno referido a la temporalidad y otro asociado a la institucionalidad.

En relación con la duración o temporalidad se pueden distinguir la de corto plazo o temporal y la deserción de plazo indefinido o permanente (TINTO, 1975).

En cuanto a la institucionalidad se puede distinguir la deserción desde una carrera o programa, la deserción institucional y la deserción del sistema. Las dos primeras son temporales en tanto que la tercera es definitivo o de mayor duración (ENGELBRECHT; HARDING; PREEZ, 2007; HOVDHAUGEN, 2009).

La deserción institucional consiste por su parte en dejar una entidad para continuar estudios en la misma carrera u otra en una institución diferente. La deserción del sistema se puede entender como la suspensión definitiva de los estudios (CABRERA; TOMÁS; ALVAREZ; GONZÁLEZ, 2006; CANALES; DE LOS RÍOS, 2006).

Según algunos analistas (TINTO, 1989) se pueden identificar tres períodos críticos para la deserción en la trayectoria de los estudiantes:

- La transición entre el nivel secundario y el universitaria 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, momento en el cual 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.

2.3 DISTINTOS MODELOS EXPLICATIVOS PARA ENTENDER EL FENÓMENO DE LA DESERCIÓN

En la literatura (HIMMEL, 2002; DONOSO; SHIEFELBEIN, 2007; DÍAZ, 2008; DONOSO, 2010), se pueden encontrar cinco tipos de modelos explicativos de la deserción: el psicológico, el sociológico, el económico, el organizacional y el de interacción.

- En primer término, los modelos de carácter psicológico que conciben la deserción en términos de teorías y procesos psicológicos. Estos modelos postulan que los

rasgos de la personalidad son los que definen si los estudiantes desertan o terminan sus estudios. Los modelos más destacados en esta línea han sido desarrollados por Fishbein y Ajzen (1975) que se basan en la *Teoría de la Acción Razonada* que analiza el comportamiento de los individuos como actitudes en respuesta a objetos específicos. Por su parte, Ethington (1990) basado en la teoría de las atribuciones (WEINER, 1980) explica el comportamiento de los individuos sobre la base de su motivación a logro y el grado de control sobre su entorno. La teoría de las atribuciones asumen que las decisiones y el comportamiento se explican mediante razones causales o atribuciones, que pueden ordenarse en tres categorías: la importancia asignada a cada causa, el grado de control que se percibe sobre ella, y la estabilidad o posible variación que se le asigna. El logro o fracaso, en este caso la potencialidad de permanecer o desertar del sistema, estaría asociada al manejo o interpretación que el estudiante tuviera de estas atribuciones (GONZÁLEZ; MAGENDZO 1986). Otro modelo en esta línea es el de Bean e Eaton (2001) que se basa en cuatro teorías psicológicas: la teoría de actitud y comportamiento, la teoría del comportamiento de copia o adaptación a un nuevo ambiente, la teoría de la autoeficacia y la teoría de las atribuciones (BEAN; METZNER, 1985; BRAXTON *et al.*, 2000; EATON; BEAN, 1995).

- En segundo lugar, la “perspectiva sociológica” explica el problema del abandono desde la identificación de factores externos que afectan al estudiante y que favorecerían su retiro, tales como: el nivel socioeconómico, los conocimientos previos, el capital cultural, la educación de los padres, entre otros (NOBLE; DAVIES, 2009; WALPOLE, 2003).
- En tercer lugar, la perspectiva económica ha abordado la deserción investigando cómo la asistencia financiera

incide en la permanencia o el abandono de una carrera, programa o del sistema (BRAXTON *et al.*, 2000; CABRERA; CASTAÑEDA, 1993). En este marco, se pueden distinguir dos líneas de análisis: la de costo beneficio que corresponde al retorno privado y social que logra un estudiante como consecuencia de lo invertido en estudiar; y la de focalización de subsidio que consiste en proveer ayudas estudiantiles (becas y créditos) a aquellos estudiantes más vulnerables (CABRERA *et al.*, 1992, 1993; BERNAL *et al.*, 2000; ST. JOHN *et al.*, 2000).

- En cuarto término, los modelos organizacionales plantean que la deserción depende de las características de la institución educativa y en la forma que el estudiante se vincula a ella (BERGER; MILEM, 2000; BERGER, 2002; KUH, 2002).
- Por último, existe un quinto tipo de modelos llamado de integración académica y social que explican la deserción en correspondencia con el grado de ajuste entre el estudiante y la entidad educativa referido a las experiencias académicas y sociales. Estos modelos se fundamentan en distintos aportes teóricos. Entre ellos, cabe mencionar: a) la teoría del intercambio (NYE, 1976) que señala que las personas actúan evitando comportamientos que tengan cualquier tipo de costo personal y buscan recompensas de carácter afectivo; b) la perspectiva de la productividad (BEAN, 1980) que postula que la deserción está asociada a la satisfacción académica en la cual influyen factores académicos, sicosociales, ambientales y de socialización de modo similar a lo que ocurre en el mundo laboral; y c) la base empírica fundamentada en la experiencia de los “colleges” estadounidenses que relacionan la deserción con factores externos a la institución (BEAN; VESPER, 1990; TINTO, 1975, 1987, 1989, 1993).

2.3.2 EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES SEGÚN EL FOCO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA DESERCIÓN Y LA RETENCIÓN

La investigación sobre el tema de la deserción ha evolucionado considerando tres etapas con distintos enfoques (LÓPEZ, 2013): la primera centrada en las características de los desertores; la segunda con una mirada focalizada en la relación entre el desertor y su institución (enfoque de integración); y, la tercera, más reciente, que estudia el problema desde la mirada de la responsabilidad de la institución hacia una población estudiantil masiva y heterogénea (enfoque adaptativo).¹

2.3.2.1 PRIMERA ETAPA: INVESTIGACIÓN CENTRADA SÓLO EN LAS CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE

El primero de los enfoques se focaliza sólo en características del estudiante y está fundamentado por aquellas investigaciones anteriores a 1975, cuando el centro de la investigación residía principalmente en la búsqueda de aquellas características individuales de los estudiantes que no permitían que terminaran sus estudios y que “culpabilizarían a la víctima” (TINTO, 2007a).

En este enfoque la pregunta central era ¿por qué los estudiantes se van de la universidad y no terminan sus estudios? lo cual se ha analizado desde distintas perspectivas, considerando especialmente los atributos personales, tales como, habilidades y motivaciones. Por lo tanto, quienes no permanecían en la universidad se concebían como menos capaces, menos motivados y menos dispuestos a posponer los beneficios que se creía que la titulación en la universidad podría otorgar (BRAXTON *et al.*, 2000; TINTO, 2007b).

¹ Para realizar este análisis se consideraron los aportes de otros investigadores (TINTO, 2007a; ZEPKE; LEACH, 2005), quienes analizaron varios períodos de investigación y plantearon distintas conclusiones, las cuales han servido como referente para el estudio que se presenta en este trabajo.

Se investigaban en este enfoque variables, tales como: hábitos de estudio, origen socioeconómico, sexo, etnias, género, entre otras, obteniéndose resultados parciales que explicarían la decisión de abandonar de los estudiantes. La crítica que se hace a dicho enfoque es la consideración de características sólo del estudiante, es decir, fallan los estudiantes, no las instituciones (PANTAGES; CREEDON, 1978; TINTO, 2007a).

Tinto (2007a) sostiene que este punto de vista comenzó a cambiar en los años 70. Por una parte, porque se entendió la relación entre el individuo y la sociedad. La visión de la retención de los estudiantes cambió al considerar también el papel que desempeñaba el ambiente, en particular la institución, en la decisión de quedarse o abandonar.

2.3.2.2 SEGUNDA ETAPA: LA INVESTIGACIÓN INTEGRAL AL ESTUDIANTE Y SU ENTORNO

El segundo enfoque “de integración” se desarrolló entre 1975 y el 2000. Esta mirada se asocia con el modelo de Tinto, en el cual el estudiante es reconocido en interacción con su entorno, y cuyo concepto central es la “integración del estudiante”.

Dicho enfoque se inició con el trabajo de Tinto (1975), quien desarrolló un modelo denominado “interaccionista” y que muchos autores consideran “paradigmático” (BRAXTON *et al.*, 2007; PASCARELLA; TEREZINI, 2005). Esta perspectiva se sustenta en el trabajo de Spady (1970) y explicita las conexiones entre el ambiente –en este caso el sistema académico y social de la institución– y los individuos, los cuales conforman esos sistemas. Para este modelo es fundamental el concepto de integración y la forma de integración entre el estudiante y otros miembros de la institución. El modelo incorpora cuatro áreas de constructos: características previas y experiencias; contexto organizacional; ambiente de pares; y, experiencia individual.

Braxton *et al.* (2000) critican que no existe una teoría que aglutine todas las perspectivas, por lo que considera el tema como

“un puzzle que aún no tiene solución” y que se debe seguir avanzando. Sugiere que la investigación ha derivado hacia la comprensión del fenómeno desde otras perspectivas, dentro de las cuales se encuentra la experiencia de aprendizaje y las representaciones que tienen tanto académicos como estudiantes sobre la retención.

2.3.2.3 TERCERA ETAPA: LA INVESTIGACIÓN QUE RELACIONA AL ESTUDIANTE Y LA INSTITUCIÓN DESDE LA ADAPTACIÓN

Un tercer enfoque “relacional” que se inicia a partir del año 2000 critica los logros obtenidos con el desarrollo anterior y habla de “adaptación de la institución” a los nuevos estudiantes, en un contexto de masividad de la educación superior. Esta mirada considera una perspectiva sistémica que trasciende a la deserción como un fenómeno individual.

Para entender este tercer enfoque Zepke & Leach (2005) apelaron al análisis del fenómeno de la retención y definieron dos categorías. En la primera, la institución integra a los estudiantes dentro de la existencia institucional, las normas pedagógicas, los valores y las prácticas. En este caso, la universidad considera el fracaso como una consecuencia que depende sólo del estudiante y no asume su responsabilidad sobre los resultados académicos. Esta posición es coincidente con la formulada por otros autores, quienes hablan de “privatizar” el fracaso (DONOSO; SCHIEFELBEIN, 2007) o como diría Tinto (2007a) “culpabilizar a la víctima”. En la segunda, la institución reconoce, valora y acepta la diversidad cultural de los estudiantes adaptando sus procesos y reconociendo las diversas necesidades de los alumnos. En este caso, la universidad, asume una visión de adaptación, reconociendo y acogiendo a este estudiante con rasgos peculiares y distintivos para lograr que se convierta en profesional.

En este enfoque la experiencia y la investigación sugieren que tanto la indagación sobre el aprendizaje como las acciones de los profesores, en especial en la sala de clases, son la clave para

los esfuerzos institucionales por mejorar la retención estudiantil (KIM; SAX, 2009; TINTO, 2007a; VOGT, 2008).

2.4 FACTORES INCIDENTES DE LA DESERCIÓN

Existen distintas interpretaciones acerca de los factores que inciden en la deserción ya sea voluntaria o forzosa. Dichos factores se pueden agrupar según el marco interpretativo y el marco conceptual.

2.4.1 DE ACUERDO AL MARCO INTERPRETATIVO

De acuerdo al marco interpretativo se identifican dos tipos de factores que inciden en la deserción: los internos o institucionales y los externos o sistémicos.

- a) Los primeros dicen relación entre otros, con la conducta, el bajo rendimiento, el autoritarismo docente, como principales causales de la deserción (MARSHALL, 2003; WOLF; SCHIEFELBEIN; SCHIEFELBEIN, 2002).
- b) Los segundos consideran como causas la situación socioeconómica, cultural, el contexto familiar, las bajas expectativas de la familia, entre otras. Se identifican como responsables en la producción y reproducción de estos factores al Estado, la familia, la comunidad y los grupos de pares (CASTILLO, 2003; PREAL, 2003).

2.4.2 DE ACUERDO AL MARCO CONCEPTUAL

Desde la perspectiva del marco conceptual, Rumberger (2001) distingue también dos tipos de factores que inciden en la deserción: los de carácter individual y los de carácter contextual.

- a) El “marco conceptual de carácter individual”, enfatiza los atributos o características personales, básicamente las actitudes y comportamientos, e intenta ligarlos con el abandono; dentro de este marco conceptual las actitudes y comportamientos de los estudiantes se visualizan a

través del concepto de “compromiso estudiantil” (RUMBERGER, 2001). Entre los representantes de este marco está Finn (1989), quien propone dos modelos teóricos complementarios para comprender este fenómeno. El primero de la “frustración-autoestima”, según el cual el bajo rendimiento afecta la autoestima lo que potencia la deserción. El segundo de la “participación-identificación”, plantea que el involucramiento en actividades universitarias puede producir en los estudiantes un sentido de identificación y valoración de la universidad, lo que aumentaría la probabilidad que permanezca en su carrera. Subyace a estos dos modelos teóricos una manera de entender la deserción como la consecuencia final de un proceso dinámico y acumulativo de “desencantamiento” con la institución y la carrera (RUMBERGER, 2001). Otros autores en esta misma línea son Vallerand, Fortier y Guay (1997) quienes presentan un modelo motivacional de la deserción. Para ellos los comportamientos de los profesores, la familia y el clima institucional tienen un papel preponderante en las motivaciones de los estudiantes para seguir en su carrera. Consistentes con este marco conceptual son factores predictores de la deserción, entre otros, la movilidad estudiantil, el rendimiento académico, el compromiso estudiantil (que incluye como indicadores el ausentismo), el historial del estudiante (que comprende variables demográficas: género, etnia, raza, etc.), las bajas aspiraciones educacionales y ocupacionales de los jóvenes, la maternidad/paternidad adolescente, etc. (RUMBERGER, 2001).

- b) El “marco conceptual de carácter contextual” destaca los factores que se relacionan con las familias, instituciones, comunidades y grupos de pares de los estudiantes que influirían en el abandono del sistema. Este modelo hace énfasis en el hecho de que las actitudes y comportamientos individuales son moldeados por los entramados insti-

tucionales. Por ende, aquí los factores considerados como relevantes en cuanto a su influencia sobre la deserción se refieren a las familias (estatus socioeconómico, estructura familiar), instituciones (composición del alumnado, recursos, características estructurales y prácticas) y comunidades y grupos de pares y oportunidades de empleo (RUMBERGER, 2001). Entre los exponentes de este modelo destaca el propuesto por Coleman (1988), quien presenta una interesante forma de conceptualizar el impacto de las familias y sus ambientes en los resultados educacionales centrada en la noción de capital social.

En suma, como bien señala Rumberger (2001), la existencia de estos marcos conceptuales y de la gran variedad de factores que proponen como predictores de la deserción no hace más que poner de manifiesto la complejidad de este problema, ello por cuanto la deserción puede verse influenciada por variables, ya sea inmediatas o distantes, tanto de carácter individual como contextuales relativas a las familias, instituciones, comunidades y grupos de pares; en este sentido, resulta difícil probar un vínculo causal entre un único factor y la deserción escolar.

2.4.3 UNA APROXIMACIÓN MULTICAUSAL

Los factores que inciden en la deserción son múltiples, simultáneos e interactúan entre sí. En tal sentido, en el conjunto de factores intervinientes se puede concebir un ordenamiento de ellos sobre la base de dos ejes: el del carácter de la decisión en donde las categorías son voluntario y forzoso y el eje de locus que corresponden a factores personales y psicológicos, internos y externos. La interacción e interrelación entre ellos puede representarse en un esquema matricial de doble entrada (Ver Esquema 1).

Un primer conjunto de factores que gatilla la deserción son los de carácter personal y o psicológico. El segundo corresponde a los factores internos o institucionales que se relaciona con los ámbitos académico, organizacional y disciplinario. El tercero es el de

los factores externos, de carácter sistémico, entre los que se pueden mencionar los factores sociales, culturales y económicos.

El esquema 1 que se muestra a continuación permite identificar y clasificar distintos elementos causales que inciden en la deserción.

EJE DE LOCUS	
Factores personales	Factores internos o institucionales
Factores externos o sistémicos	
<i>Motivacionales y Psicológicas</i>	<i>Disciplinares o de comportamiento</i>
	<i>Académicas</i>
	<i>Organizativas</i>
	<i>Sociales y Culturales Sociológicas</i>
	<i>Económicas</i>
VOLUNTARIA	
Mala relación con los pares y/o académicos	Desagrado con el régimen organizacional Adaptación
Psicológica (Motivación, autoeficacia, procesos cognitivos, atribuciones)	Vocacionales Estructura curricular
Habilidades (facilidades y estilos de aprendizaje)	Rendimiento académico Formación previa Información sobre la carrera Insuficiente preparación de los profesores
FORZOSA	
	Problemas de clima Convivencia restringida desadaptación a medio
	Expulsión reglamentaria
	Capital cultural Interacción con el medio ambiente
	Financiamiento, costo oportunidad Obligaciones familiares (embarazo, pérdida de sostenedor) Pérdida de apoyo económico

Esquema 1: Matriz de multicausalidad de factores incidentes de la deserción.

Fuente: Elaboración propia.

2.5 IMPLICANCIAS DE LA DESERCIÓN

El hecho de interrumpir los estudios tiene necesariamente consecuencias e implicancias de diferente orden tales como afectivo, social, laboral y económico. Estas implicancias se pueden categorizar, al igual que los factores incidentes en la deserción de acuerdo al ámbito en que se dan, esto es, personal, social e institucional. Al igual que los factores incidentes, las implicancias de la deserción son múltiples, interactivas y simultáneas.

3 CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

3.1 DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

Entre las grandes dificultades para implementar estudios de deserción en la educación superior en los países de la región latinoamericana se destacan la ausencia de datos comparables 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).

Para enfrentar esta situación se diseñó un modelo simplificado para la recolección y sistematización de datos basado en dos métodos. Un indicador proxi que analiza dos cohortes de egreso e ingreso distanciadas por la duración de cada carrera y un indicador basado en el seguimiento de los egresados hasta con tres

años de atraso para una cohorte de ingreso en carreras específicas (GONZÁLEZ; URIBE 2002). Ello permitió hacer comparaciones entre países.

A pesar de establecerse requerimientos relativamente simples no todos los países considerados en el estudio dispusieron de la información requerida, lo que limitó de alguna manera la comparabilidad.

En este trabajo los datos de los estudios nacionales de 15 países, usados como referentes, consideraron fuentes bibliográficas, información estadística y documentación oficial. También se recopiló información cualitativa mediante entrevistas semi-estructuradas dirigidas a una muestra indicativa (no estadísticamente representativa) de a lo menos un desertor elegido al azar (y que fuera localizable) de las carreras de Ingeniería Civil (especialidad en obras civiles), Derecho y Medicina (seleccionadas por ser tipificadoras de este fenómeno) en dos universidades estatales y dos privadas. De igual forma, se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a autoridades (vicerrectores académicos, decanos, jefes de oficina de registro) y a algunos especialistas en el tema (funcionarios de ministerios, viceministros, directores de informática o planificación, entre otros).

Para abordar el fenómeno de la deserción se consideraron las siguientes variables:

- Distribución de la población de 25 años o más según nivel de instrucción terciario y sexo.
- Matrícula total en la educación terciaria.
- Tasa de cobertura bruta de la educación superior estimada para la población de 18 a 24 años.
- Porcentaje de la población mayor de 25 años con educación terciaria.
- Tasa de eficiencia de titulación según tipo de institución (pública o privada), área del conocimiento, sexo y carrera.

3.2 PROCEDIMIENTOS Y ACTIVIDADES

3.2.1 ESTIMADOR DE LA EXCLUSIÓN CONSIDERANDO EL NIVEL DE LA POBLACIÓN CON EDUCACIÓN TERCIARIA

Una primera mirada para comprender el tema de la deserción es observando las estadísticas nacionales sobre el nivel de instrucción de la población, de modo de percibir que en la región latinoamericana y del caribe la gran mayoría de los jóvenes que ingresa al sistema educativo cuando niño ni siquiera alcanza a completarlo quedando fuera de la educación terciaria.

Para ello se analiza la distribución de la población de 25 años o más según el nivel de instrucción terciaria por sexo considerando el porcentaje con estudios universitarios incompletos (16 o menos años de escolaridad) y la proporción con estudios universitarios completos (16 o más años de escolaridad).

3.2.2 ANÁLISIS DE LA EFICIENCIA DE TITULACIÓN, POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO, SEXO, SEGÚN SECTOR, BASADOS EN LA RELACIÓN EGRESO/INGRESO

En este aspecto se trabajó con el concepto de eficiencia de titulación “E”, definida como la proporción de estudiantes “T” que se titula en los períodos académicos comprendidos en un año “t”, en comparación con la matrícula nueva en primer año “N”, en el tiempo correspondiente a una duración “d”, correspondiente a las carreras establecidas en los planes de estudios oficiales. Es decir:

$$E = T(t) / N(t-d)$$

La información se elaboró desagregadamente por área del conocimiento. Las áreas consideradas fueron Artes, Agropecuaria, Ciencias Básicas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias Administrativas y Económicas, Humanidades y Educación,

Tecnología e Ingeniería, Ciencias Jurídicas. Los datos se ordenaron estableciendo la eficiencia de titulación para el periodo 2002-2006. Se consideró el promedio quinquenal de modo de reducir los posibles sesgos derivados de variaciones anuales importantes atribuibles a causas internas o externas del sistema. Para establecer la incidencia de la variable género los resultados obtenidos se desagregaron por sexo.

Este modelo de análisis, si bien una vez obtenidos los resultados, sólo muestra aproximaciones de la deserción, al menos, permite dimensionar su magnitud. El mismo, también asume que los repitentes de años anteriores, compensan a los rezagados de cada cohorte de ingreso, supuesto que muchas veces no es equívoco.

3.2.3 ANÁLISIS DE LA DESERCIÓN EN CARRERAS ESPECÍFICAS, BASADOS EN EL SEGUIMIENTO DE COHORTES DE INGRESO

Para realizar este cálculo, fue necesario hacer un trabajo directamente con los ministerios de educación y con las instituciones públicas y privadas. Para facilitar la entrega de los datos solicitados a las instituciones, se aseguró la confidencialidad de la información y la garantía del manejo de los datos para uso interno de la investigación.

Para hacer el cálculo por 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 tiene una duración de cinco años se tomó la cohorte que ingresó hace ocho 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 tituló un año más tarde ($t+1$), dos años más tarde ($t+2$) y tres años después ($t+3$), respectivamente. Sobre esa base, se identificaron a aquellos que no se habían titulado y que aún estuvieran estudiando. Entonces, los estudiantes de la cohorte de ingreso que no estuvieran en ninguna de las categorías anteriores, corresponden a los desertores. Estos resultados se analizaron según sexo.

Los resultados obtenidos muestran la eficiencia de titulación por carreras según sexo, el Número de estudiantes de la Cohorte de ingreso en el año ($t+3 +d$); Número de Titulados en el año “ t ”; Número de Titulados en el año “ $t+1$ ”; Número de Titulados en el año “ $t+2$ ” Número de Titulados en el año “ $t+3$ ” Número de Estudiantes que aún permanecen en la carrera; el número de desertores que equivale a la suma de los anteriores.

Al igual que en el caso anterior, se consideró para el análisis, no sólo un año por posibles distorsiones puntuales, sino que se tomó un período mayor de cinco años o períodos académicos, de tal suerte de tener un promedio que implique disponer de datos más estables.

Teniendo en consideración estos antecedentes la deserción específica por carrera, corresponde al complemento de la tasa de titulación. Esto es:

$$\text{TDE} = \text{Tasa de Deserción Específica} = 100 - \% \text{ de Eficiencia de titulación}$$

La tasa de deserción por carrera específica, se perfeccionó, asumiendo que la mitad de los estudiantes que aún permanecía estudiando, finalmente terminaba su carrera. Considerando los antecedentes señalados, se hizo el cálculo de lo que se denomina deserción ajustada por carrera, definida como:

$$\text{Deserción Ajustada} = \text{TDE} + 0,5 * \text{Remanente de estudiantes}$$

De esta manera, se construyó un cuadro con la deserción específica ajustada por carrera, según sexo.

Sumando todos los datos recogidos para las tres carreras (Derecho, Ingeniería y Medicina) en las instituciones consideradas, se construyó un cuadro síntesis con los datos por las carreras antes mencionadas, expresados en cifras porcentuales.

3.2.4 ANÁLISIS DE LOS FACTORES E IMPLICANCIAS DE LA REPITENCIA Y LA DESERCIÓN SOBRE LA BASE DE ENCUESTAS MEDIANTE ENTREVISTAS A DESERTORES/AS Y A ESPECIALISTAS

Los factores que explican la deserción se trabajaron mediante encuestas por entrevistas a desertores y relevamiento de información de investigaciones realizadas sobre el tema.

Además de los desertores, se entrevistó, mediante una pauta semi-estructurada, a tres informantes claves incluyendo a autoridades universitarias y especialistas nacionales en educación superior, con el fin de ampliar las perspectivas planteadas por los desertores.

4 RESULTADOS

Los resultados se han organizado en cinco partes: la exclusión considerada como una deserción previa al ingreso al sistema universitario; la deserción propiamente tal; las opiniones de los entrevistados sobre las causas de la deserción; opiniones sobre las implicancias de la deserción; y propuestas sugeridas por los informantes para superar la deserción.

4.1 LA 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 los 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 N°1).

PAÍSES	% 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	—	—	—	—	—	—
Bolivia	18,0	13,1	15,5	14,2	10,5	12,3
Brasil	—	—	—	—	—	—
Chile	10,8	10,6	10,7	9,6	7,3	8,4
Colombia	—	—	—	—	—	—
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	2,1	2,4	5,3	5,2	5,3
República Dominicana	16,8	19,8	18,3	8,8	10,3	9,6
Uruguay	—	—	—	4,4	4,2	4,3
Venezuela	4,8	5,4	5,2	10,1	11,8	11,0
Promedio	9,4	9,0	8,7	7,8	7,3	8,3

Cuadro 1: Distribución de la población de 25 años o más según el nivel de instrucción terciaria por sexo.

Fuente: Elaborado en base a Informes Nacionales (CINDA, UNESCO/IESALC y U. de Talca, 2006) y Presentaciones en el Seminario Internacional “Rezago y Deserción en la Educación Superior organizado por, CINDA, IESALC y, Universidad de Talca. Talca Chile septiembre del 2005 (Último dato disponible por país).

Los esfuerzos realizados por los países para superar esta condición de baja cobertura 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 2), aún se mantiene una mayoría excluida que deserta del sistema educativo sin acceder a los estudios universitarios.²

² Cabe señalar que si bien el incremento de la matrícula en América Latina y el Caribe es notable, este es menor que lo observado en otras regiones del orbe.

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 se concentrará 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 deserción universitaria aumente en los próximos años si no se establecen políticas y estrategias adecuadas.

PAIS	MATRÍCULA EDUCACIÓN TERCERA 2003	TASA DE COBERTURA ESTIMADA 18 A 24 AÑOS	% DE LA POBLACIÓN MAYOR DE 25 AÑOS CON EDUCACIÓN TERCERA (3)		
			FEMENINA	TOTAL	ULTIMO AÑO DEL DATO DISPONIBLE
Argentina	1.918.708	41,4	11,8	12,0	1991
Bolivia	311.015	26,4	7,9	9,9	1992
Brasil	3.582.105	14,8	4,1	5,0	1980
Chile	521.609	29,5	11,6	12,3	1992
Colombia	989.745	19,1	—	10,4	1993
Costa Rica	77.823	14,9	—	—	
Cuba	235.997	15,4	—	(4) 5,8	2004
Guatemala	111.739	3,4	—	2,2	1981
Honduras	(1) 96.6012	9,6	2,2	3,3	1983
México	(1) 2.147.075	15,9	6,5	9,2	1990
Panamá	117.601	31,4	13,5	13,5	1990
Paraguay	146.892	17,6	(2) 6,6	6,6	1992
República Dominicana	286.954	25,2	—	—	—
Uruguay	98.520	27,7	11,2	10,1	1990
Venezuela	983217	28,7	11,3	11,8	1990

Cuadro 2: Matrícula total, cobertura y tasa de escolarización de nivel terciario.

Fuente: Elaborado sobre la base de Datos estadísticos de UNESCO y proyecciones de población de CELADE.

(1) Año 2002; (2) Mayores de 15 años; (3) No considera datos anteriores a 1980; (4) Informe Nacional.

4.2 DESERCIÓN 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 el año que corresponde a la duración de su carrera (duración oficial) en comparación con los que ingresaron a primer año. Para evitar posibles distorsiones debido a situaciones especiales en algún año determinado, el cálculo se realizó para el período 1999–2003.

Aun cuando 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 estudiantes que ingresan (que a manera de indicador proxy podría considerarse como los graduados para la cohorte de ingreso en el tiempo de duración estipulada en cada carrera), lo cual implica que la deserción sería del orden del 57%, asumiendo que los repitientes de cada cohorte son de un orden de magnitud similar al incremento que se produce por la incorporación de rezagados de cohortes anteriores (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.

PAÍSES	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	63,0	59,0	—
Costa Rica*	46,0	73,0	—

PAÍSES	PROMEDIO DEL ÚLTIMO QUINQUENIO		
	UNIVERSIDADES PÚBLICAS	UNIVERSIDADES PRIVADAS	TOTAL
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	45,6	41,8	42,5

Cuadro 3: Eficiencia de titulación promedio para (1999-2003) según tipo de institución.

Fuente: Elaborado en base a Informes Nacionales (CINDA, UNESCO/IESALC y U. de Talca, 2006) y a partir de Presentaciones en el Seminario Internacional “Rezago y Deserción en la Educación Superior” organizado por CINDA, UNESCO/IESALC y la Universidad de Talca. Talca, Chile septiembre de 2005.

Nota: * Considera sólo 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 y Administración y Comercio, mientras que las más bajas corresponden a Humanidades e Ingeniería (ver Cuadro 4).

PAÍSES	PROMEDIO DEL ÚLTIMO QUINQUENIO										
	AGROPECUARIA	ARTE Y ARQUITECTURA	CS BÁSICAS	CS SOCIALES	DERECHO	HUMANIDADES	EDUCACIÓN	TECNOLOGÍA E INGENIERÍA	SALUD	ADMINISTRACIÓN 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	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
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
República Dominicana	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	42,5

Cuadro 4: Eficiencia de titulación promedio para el periodo 1999-2003, según área del conocimiento.

Fuente: Elaborado sobre la base de los informes de los países (CINDA, UNESCO/IESALC y U. de Talca, 2006).

Notas: * Sólo considera Universidades Públicas ** Sólo Universidad Estatal

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

PAÍSES	PROMEDIO DEL PERÍODO		
	HOMBRE	MUJER	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

Cuadro 5: Eficiencia de titulación para el período 1999-2003 según sexo.

Fuente: Elaborado sobre la base de los Informes Nacionales de los países (CINDA, UNESCO/IESALC y U. de Talca, 2006).

Por otra parte, al analizar el fenómeno de la deserción en la educación universitaria en América Latina a nivel de carreras se corrobora que esta es disímil siendo más alta en el caso de Ingeniería, algo menor en Derecho y más baja en Medicina. A su vez, las tendencias también son desiguales en los distintos países de la región. Mientras que en Guatemala y Uruguay las tasas son más bien altas, en Cuba y Panamá son menores al resto de los países estudiados (Ver Cuadro 6).

PAIS	DERECHO	INGENIERÍA	MEDICINA
Bolivia	77.0	74.0	42.0
Brasil	30.5	37.1	8.5
Chile	79,1	65,6	4,0
Costa Rica	35,0	58.0	0,0
Cuba	9.0	32,3	13.0
Guatemala	74.1	81.3	68.0
Panamá	43.0		3.0
Uruguay	62.7	89.5	55.3
Venezuela	33.4	61.5	0.0

Cuadro 6: Resultados de deserción aproximada por carrera sobre la base de seguimiento de cohortes de ingreso (2005).

Fuente: Elaborado sobre la base de los Informes Nacionales de los países (CINDA, UNESCO/IESALC y U. de Talca, 2006).

4.3 FACTORES QUE INCIDEN EN LA DESERCIÓN SEGÚN LOS DESERTORES Y ESPECIALISTAS

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.

- Entre las causas externas las principales son: las condiciones socioeconómicas tanto del estudiante como del grupo familiar (el lugar de residencia; el nivel de ingresos; el 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 ha hecho 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 admisión (abierta o selectiva); 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 mundo 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, 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 eran: la preferencia en la elección de la carrera (18% de diferencia); las calificaciones de la enseñanza secundaria (18%); y el puntaje en las pruebas de selección (13%).
- Entre las causas personales cabe enumerar aspectos de orden motivacional y actitudinales tales como: la actividad económica del estudiante, sus aspiraciones y motivaciones personales, la disonancia con sus expectativas, su insuficiente madurez emocional, las aptitudes propias de su juventud, el grado de satisfacción con la carrera, las expectativas al egreso de la carrera en relación con el mercado laboral, las dificultades personales para la integración y adaptación, la dedicación del alumno, la falta de aptitudes, y las habilidades o interés por la carrera escogida.

4.4 IMPLICANCIAS DE LA DESERCIÓN EN OPINIÓN DE INFORMANTES CLAVES

En cuanto a las implicancias que conlleva la deserción y que señalan los informantes, se pueden distinguir tres categorías: sociales, institucionales y personales.

- Entre las implicancias sociales está la retroalimentación del círculo de la pobreza y la gestación de una “capa social” de profesionales frustrados con posible disminución del aporte intelectual y el potencial aumento del subempleo. A su vez, se incrementa el costo para el país de la educación superior debido a una suboptimización de los recursos producto la deserción.
- Entre las implicancias institucionales están 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 implicancias personales que pueden asociarse a la deserción está el disgusto, la frustración y la sensación de fracaso de los 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, la postergación económica por salarios más bajos con los consiguientes impactos en los costos en términos individuales y familiares.

4.5 PROPUESTAS PARA SUPERAR LA DESERCIÓN

Las propuestas de los entrevistados para disminuir la deserción se pueden clasificar en tres niveles.

- A nivel de sistema de educación superior se propuso: profundizar los métodos 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. De igual forma, se planteó mejorar la articulación con la educación secundaria, facilitar la movilidad institucional, y otorgar a los estudiantes mayor apoyo financiero y becas.

- A nivel institucional y académico se sugirió: mejorar los mecanismos de detección temprana de potenciales desertores, identificar grupos de riesgo, otorgar apoyo tutorial integral al estudiante, mejorar la orientación vocacional, realizar seguimiento estudiantil y mejorar la administración curricular otorgando certificaciones tempranas y creando 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. De igual modo, se recomendó incorporar sistemas de nivelación y procesos remediales (por ejemplo, cursos de nivelación para los estudiantes que no aprueban los exámenes de ingreso y complementar las deficiencias de la educación secundaria en materias fundamentales), crear ciclos generales de conocimientos básicos, generar condiciones adecuadas para el aprendizaje (métodos, infraestructura y recursos), desarrollar innovaciones curriculares (perfiles y enseñanza por competencias y fortalecer la metodología de resolución de problemas), implementar currículos más flexibles, establecer una titulación directa con un trabajo de investigación desarrollado en el último año, promover cambios metodológicos, incorporar TIC's, lograr el perfeccionamiento pedagógico de los docentes y mejorar los procesos de evaluación. En la misma

perspectiva, se sugirió desarrollar acciones tendiente a: la detección temprana de posibles desertores e identificar los momentos críticos. También se propuso informar y orientar sobre las distintas ramas científicas con énfasis en aspectos de destrezas requeridas, así como 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.

5 COMENTARIO FINAL

- A partir de los resultados que derivan de los estudios nacionales realizados se puede concluir que:
- Se ha generado un gran interés por estudiar y enfrentar el tema de la deserción en la Región Latinoamericana y del Caribe por parte de los gobiernos y de las propias instituciones. En efecto, la deserción es visualizada como un problema relevante y de creciente impacto social debido al incremento de la matrícula en la educación superior y a la mayor incorporación de sectores de bajos ingresos y de menor preparación académica a la universidad.
- A pesar del consenso que existe entre distintos actores acerca de la deserción se constata la carencia de trabajos tanto conceptuales como empíricos, lo cual se explica en gran medida por la dificultad de acceder a información confiable y comparable. En general, las universidades están en un proceso de análisis incipiente lo que impide comprender cabalmente el problema a nivel de países y buscar soluciones apropiadas.
- La superación de la deserción implicaría un cambio profundo en las metodologías docentes transitando de una

pedagogía centrada en la enseñanza a una formación activa focalizada en el aprendizaje del estudiante.

- Por otra parte, los resultados obtenidos implican grandes desafíos para los gobiernos y las instituciones de educación superior, por lo cual es necesario emprender varias tareas destinadas a disminuir la deserción y aminorar su impacto en las personas y los sistemas educativos.
- En tal sentido, se propone:
- Consolidar un marco conceptual cuyo estado de desarrollo es aún incipiente y requiere de mayor elaboración, lo cual implica avanzar en la definición de conceptos y consolidar un lenguaje colectivo ampliamente compartido a nivel regional.
- 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.
- 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.
- Generar a través de las redes de universidades y organismos internacionales especializados las instancias de cooperación y los 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 y el Caribe ha crecido a menor ritmo que en otros continentes y, por otra, disminuir la repitencia y deserción. Asimismo, es necesario mejorar la transición entre la formación académica y el empleo tanto al nivel de egreso como durante la carrera. Ello implica definir mejor los perfiles de egreso,

mejorar la vinculación con el sector productivo e incrementar la formación basada en competencias.

REFERENCIAS

Adelman, C. (1999). *Answers in the Tool Box: Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment*. Washington, DC: U.S. Department of Education. 141 pp.

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.

Bean, J. (1980). Student Attrition, Intentions and Confidence: *Research in Higher Education*. N° 17: 291-320.

Bean, J., & Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Student Attrition Undergraduate. *Educational Research*, 55(4), 485-540.

Bean, J. P. and Vesper, N. (1990). Qualitative approaches to grounding theory in data:

Using LISREL to develop a local model and theory of student attrition. Communication presented in the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, Ma.

Bean, J. P. and Eaton, S. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention Research, Theory & Practice* Vol. 3, N° 1: 73-89.

Berger, J. and Milem, J. (2000). Organizational Behavior in Higher Education and Student Outcomes. En: J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*. Vol. 15: 268-338.

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

Braxton, J., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure. *The Journal of Higher Education*, 75 no.5 pp.569-590.

Braxton, J., Brier, E., & Steele, S. (2007). Shaping Retention from Research to Practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9(3), 377–399.

Cabrera, A., A. Nora and M. Castañeda (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*. Vol 33, N° 5: 303-336.

Cabrera, A., Nora, A., & Castañeda, M. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123–139.

Cabrera, L., Tomás, J., Alvarez, P., & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388882>.

Canales, A., & De Los Ríos, D. (2006). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad de la la Educación*, 173–201.

Castillo, D. (2003). “Desertores de la educación básica. Reflexiones e interrogantes a partir de la práctica”. En *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Año XIV, n° 37, Junio, pp.69-90.

CINDA (2011). La educación superior en Iberoamérica 2011. Santiago: CINDA.

CINDA, UNESCO-IESALC, U. de Talca (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Santiago: CINDA-UNESCO-U. Talca.

Coleman, J.S. (1988). “Social Capital in the Creation of Human Capital”. En *The American Journal of Sociology*, vol. 94, Suplemento “Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure”, PP. S95-S120.

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria Chilena. *Estudios Pedagógicos Vol XXXIV N° 2*, 65-86. Valdivia, Universidad Austral de Chile.

Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los Modelos Explicativos de Retención de Estudiantes en la Universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 7–27. doi:10.4067/S0718-07052007000100001.

Donoso, S.(2010). Retención de Estudiantes y Éxito Académico en la Educación Superior. Informe de Estudio del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional Universidad de Talca, Chile.

Eaton, S. B., & Bean, J. (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student attrition. *Research in Higher Education*, 36(6), 617–645. doi:10.1007/BF02208248.

Engelbrecht, J., Harding, A. & Preez, J. (2007). Long-term retention of basic mathematical knowledge and skills with engineering students. *European Journal of Engineering Education*, 32(6), 735–744. doi:10.1080/03043790701520792.

Espinoza, O. (2007). Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process. En *Educational Research*, 49, N°4 (December 2007), pp.343-363. London, England.

Espinoza, O. (2002). The Global and the National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In) equity in the Chilean Higher Education System, 1981-1998. Tesis doctoral. School of Education, University of Pittsburgh. Publicada en ProQuest Dissertation and Theses. Publication number: AAT 3078839. **ProQuest document ID:** 765190531.

Ethington, C. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*. N° 31, Vol. 31: 279-293.

Fernández de Morgado, N. (2009). Retención y Persistencia Estudiantil en Instituciones de Educación Superior: una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30(2), 39–61.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Attitudes toward objects as predictors of simple and multiple behavioural criteria. *Psychological Review*. N° 81: 59-74.

Finn, J. D. (1989). “Withdrawing From School”. En *Review of Educational Research*, vol. 59, n°2, Summer, pp. 117-142.

González, L. E. & Espinoza, O. (2008). Deserción en educación superior en América Latina y el Caribe. En *Revista PAIDEIA* N°45, pp.33-46 (Julio-Diciembre). Concepción, Universidad de Concepción.

González, L.E. y Uribe D. (2002) Estimaciones sobre la Repitencia y Deserción en la Educación Superior Chilena. Consideraciones sobre sus Implicancias. En *Revista Calidad de la Educación*, 2 ° semestre Pp. 75 -90.

González L.E. Magendzo S. (1986) Después de la Educación Media ¿Éxito o Fracaso? Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIIE Editores Santiago Chile.

Himmel, E. (2002) Modelos de Análisis para la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. En *Revista Calidad de la Educación*. 2 ° semestre, Pp. 91 -107.

Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 34(1), 1–17. Retrieved from <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&doi=10.1080/03075070802457009&magic=crossref||D404A21C-5BB053405B1A640AFFD44AE3>.

Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2009). Student–Faculty Interaction in Research Universities: Differences by Student Gender, Race, Social Class, and First-Generation Status. *Research in Higher Education*, 50(5), 437–459.

Kuh, G. (2002). Organizational culture and student persistence: prospects and puzzles. *Journal of College Student Retention*. Vol. 3, N° 1: 23–39.

Latiesa, M. (1992). La deserción universitaria: Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior: Exitos y fracasos. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid: Siglo XXI Editores. 407 p.

Latorre, C.L., González, L.E. & Espinoza, O. (2009). Equidad en Educación Superior: Evaluación de las Políticas Públicas de la Concertación. Santiago, Editorial Catalonia/ Fundación Equitas. 245 pp.

López, L. (2013). La Retención y Experiencia de Aprendizaje de los Estudiantes de Primer Año de Ingeniería Tesis Doctoral presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Marshall, T. (2003). “Algunos factores que explican la deserción temprana”. En Seminario Internacional “Abriendo Calles”, CONACE-SENAME, Santiago, Noviembre.

- Nye, J. (1976). Independence and Interdependence. *Foreign Policy*. Spring, N° 22: 130-161.
- Noble, J., & Davies, P. (2009). Cultural capital as an explanation of variation in participation in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 591–605.
- Pantages, T. J., & Creedon, C. F. (1978). Studies of College Attrition: 1950-1975. *Review of Educational Research*, 48(1), 49–101.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students*. Jossey-Bass.
- PREAL (2003). “Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar”. En *Serie Política*, Año 5, N° 14, Santiago. Disponible en: <http://www.preal.org>.
- Reason, R. (2009). An Examination of Persistence Research Through the Lens of a Comprehensive Conceptual Framework. *Journal of College Student Development*, 50(6), 659–682. doi:10.1353/csd.0.0098.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why Students Dropout of School and What Can be Done*. Trabajo preparado para la Conferencia “Dropouts in America: How Severe is the Problem?”. Harvard University, January 13. Disponible en: <http://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>.
- St. John, E., Cabrera, A., Nora, A. & Asker, E. (2000). Economic influences on persistence. En: J. M. Braxton. *Reworking the student departure puzzle: New theory and research on college student retention*. Nashville: Vanderbilt University Press. pp. 29-47.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*. Vol. 19, N° 1: 109-121.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), pp89–125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education*, Vol. 3, N° 6: 687-700.

Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. Universidad Nacional Autónoma de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. 55 pp.

Tinto, V. (1989). "Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva". *Revista de la Educación Superior*, N° 71, 33-51. ANUIES, México.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2a Edition, Chicago: University of Chicago Press. 246 pp.

Tinto, V. (2007a). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19.

Tinto, V. (2007b). Access without Support is not Opportunity. Paper presentado en el Centre for the Study of Students, University of Toronto.

Universidad de la República de Uruguay (2003). Comisión Sectorial de Enseñanza. Bases del llamado a proyectos de investigación: Deserción estudiantil. Montevideo.

Vallerand, R.J., Fortier, M.S. y Guay, F. (1997). "Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout". En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 72, n°5, pp. 1161-1176.

Vogt, C. (2008). Faculty as a Critical Juncture in Student Retention and Performance in Engineering Programs. *Journal of Engineering Education*, 97(1), 27. Disponible en <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Faculty+as+a+Critical+Juncture+in+Student+Retention+and+Performance+in+Engineering+Programs#0>.

Walpole, M. (2003). Socioeconomic Status and College: How SES Affects College Experiences and Outcomes. *The Review of Higher Education*, 27(1), 45-73.

Weiner J.B (1980) Human Motivation. New York, Holt Rinehart Winston.

Wolff, L., Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. (2002). "Primary education in Latin America. The unfinished agenda". Technical Paper Series N° EDU-120, Interamerican Development Bank, Washington, D.C.

Zepke, N., & Leach, L. (2005). Integration and adaptation: approaches to the student retention and achievement puzzle. *Active Learning in Higher Education*, 6 (1), 46-59.

INFORMES NACIONALES (Publicados en IESALC/UNESCO (2006). Repitencia y Deserción en América Latina y el Caribe. Santiago: CINDA/IESALC).

Almunias, J.L. 2005. Repitencia y deserción en la educación universitaria de Cuba. La Habana, Cuba.

Basualdo, M. 2005. Deserción y Repitencia en la Educación Superior Universitaria en Paraguay.

Boado, M. 2005. Repitencia y deserción en la educación universitaria de Uruguay.

Brea, M. 2005. Repitencia y deserción en la educación universitaria en República Dominicana.

Brenes, M. I. 2005. Repitencia y deserción en la educación universitaria de Costa Rica.

Calderón, J. 2005. Repitencia y deserción en la educación universitaria de Guatemala.

De Escobar, V. 2005. Estudio sobre la deserción y repitencia en la educación superior en Panamá.

González, J. 2005. Repitencia y deserción en la educación universitaria de Venezuela.

González, L.E. 2005. Repitencia y deserción en la educación universitaria de Chile.

Guzmán, C. & Franco, J. 2005. Estudio sobre la deserción en la educación superior en Colombia.

Obando, A. 2005. Repitencia y deserción en la educación universitaria de Honduras.

Pacheco, N. 2005. O Fenomeno da Evasao Escolar na Educacao no Brasil.

Rivera, E. 2005. Repitencia y deserción en la educación universitaria en Bolivia.

Romo, A. & Hernández, P. 2005. Deserción y Repitencia en la Educación Superior en México.

LA IMPLANTACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU IMPACTO SOBRE EL ABANDONO UNIVERSITARIO

Jesús Arriaga García de Andoain¹

1 EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Europa lleva más de una década trabajando por hacer realidad el objetivo estratégico definido en la “Declaración de Lisboa” (Comisión Europea, 2000) de convertirse en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”. En este objetivo, la educación superior y las universidades tienen un papel crucial, no solo por su responsabilidad en proporcionar la formación adecuada sino por conseguirlo con la mayor eficiencia posible.

Este interés se formalizó el 19 de Junio de 1999 con la “Declaración de Bolonia” (COM, 1999), breve documento firmado por 30 Ministros de Educación Europeos, a través de la cual se proclamaba institucionalmente la importancia de la educación superior como medio para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades estables, pacíficas y democráticas.

El escenario educativo en el cual se produce dicha declaración presentaba algunos rasgos que resultan comunes a los que se pueden identificar en la sociedad latinoamericana. Entre ellos cabe señalar:

1. El valor de la Educación en la sociedad del conocimiento como medio para mejorar el rendimiento de las fuerzas

¹ Departamento de Sistemas Electrónicos y de Control. Universidad Politécnica de Madrid. Madrid, España. E-mail: jesus.arriaga@upm.es

productivas. La educación superior convertida en un factor estratégico de competitividad y dinamismo de las economías en sociedades desarrolladas o en vías de desarrollo.

2. Una gran diversidad en la organización de la Educación Superior que lo hacía difícilmente comparable. Esta diversidad no solo venía dada por la diferencia de nombres con las que se identificaban carreras similares, sino en la estructura de las enseñanzas con grados de dos, tres, cuatro o cinco años y diferentes tipos y accesos a la enseñanza de postgrados.
3. Baja eficiencia y altas tasas de abandono del sistema educativo. Diferentes informes europeos de los últimos años (YORKE, M., 1998; CRUE, 2002; Comunidad Escolar, 2006), ponían de manifiesto ante la sociedad una situación de la que poco a poco se venía tomando conciencia a nivel institucional. La tasa de estudiantes que no finalizan la carrera que inician se situaba en torno al 40% y los que se graduaban tardaban una duración sensiblemente mayor que la prevista.
4. Mayor demanda de rendición de cuentas del dinero público invertido en la educación. Incorporación de sistemas de garantía interna de calidad como medio de asegurar la calidad y el alineamiento de las instituciones universitarias con las necesidades de la sociedad.

En este marco, la declaración de Bolonia se marcaba seis objetivos, cuya esencia son:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en tres ciclos principales: Grado, Máster y Doctorado.
- El establecimiento de un sistema de créditos, conocido como sistema ECTS.

- La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.

Tras la reunión de Bolonia se han venido celebrando encuentros de los Ministros de Educación de los países adheridos con el fin de realizar el seguimiento y desarrollo de estos objetivos (COM, 2001; COM, 2003; COM, 2005; COM, 2007; COM, 2009). Son de destacar:

- Conferencia de Praga (2001).
- Conferencia de Berlín (2003).
- Conferencia de Bergen (2005).
- Conferencia de Londres (2007).
- Conferencia de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009).
- Conferencia de Budapest-Viena (2010).

En estas Conferencias se ha realizado balance de los progresos realizados, establecido directrices para la continuación del proceso e impulsado algunos aspectos tales como la participación de los estudiantes (Estudiantes y el EEES) y los Sistemas de Garantía interna de calidad (COMISIÓN EUROPEA, 2004; MICHAVILA, 2007).

2 LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: DIFERENTES PERSPECTIVAS

En las dos últimas décadas se ha producido una convergencia casi total en destacar el interés por la educación superior, si bien no se debe olvidar que tras este interés hay concepciones ideológicas y políticas diferentes: para unos se ha tratado básicamente de mejorar la empleabilidad y el rendimiento de las fuerzas productivas, mientras que otros han visto la situación propicia para el progreso del nivel cultural de la sociedad, profundizando en la igualdad social y en el desarrollo de la democracia.

Esta dualidad ha estado también presente en todo el largo proceso de diseño e implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que ha sido criticado y apoyado con argumentos opuestos por diferentes colectivos. Para unos, era la oportunidad de renovar pedagógicamente y desarrollar una enseñanza centrada en el alumno y criticaban la visión mercantilista de poner la universidad excesivamente al servicio de las empresas y de los mercados, mientras que para otros, el EEES era la oportunidad de mejorar la relación del universidad con el mundo laboral y depurar la oferta académica arrinconando a determinadas titulaciones “poco rentables”, especialmente del área de las Humanidades. Detrás de cada una de estas posiciones hay multitud de matices y puntualizaciones y esto se ha manifestado en la abundante literatura que se ha publicado sobre la creación del EEES, desde encendidas defensas hasta encarnizados ataques.

Luis Fernando López resumía en un artículo de opinión (*Bolonia y la Crisis, la reforma de la Universidad en función del mercado se inclina hacia la privatización*) el 24 de Diciembre de 2010 en el “Periódico de Extremadura” esta doble visión social sobre el EEES. En él decía:

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) llamado comúnmente Plan Bolonia, engloba una fórmula de futuro que pretende homogeneizar las estructuras universitarias europeas en pos de una mayor agilización e interconexión del conocimiento entre los centros universitarios, así como de reducción de los trámites burocráticos para el intercambio de estudiantes y titulados en los países de la Unión. Esta filosofía educativa sin duda alguna es encomiable, pero es solamente una de las capas de la cebolla, ya que entre las críticas más sonadas al EEES, tenemos el enfoque tecnocrático, es decir, la reforma de los planes de estudio en función del mercado, junto con la elitización y privatización de la educación superior, desactivando de este modo, la universidad como agente de crítica, transformación social y vigilancia del poder.

Con este anverso y reverso de la nueva universidad europea se hace preciso debatir sosegadamente estas controversias para afinar y acoplar los mecanismos de compensación necesarios para que los críticos antibolonia aparquen sus dudas y contribuyan a edificar un campus universitario europeo de alto rendimiento, donde el conocimiento sea la correa de transmisión para que la justicia y la voluntad de poder sean los motores que consagren el bienestar mundial; y que por el contrario, los más afines a esta cosmovisión de la educación europea no se dejen engañar por los cantos de sirena de un proyecto que por primera vez en su historia va a confiar en grupos de presión que nada tienen que ver con el concepto educativo en su sentido más puro y social (Fuente: <http://www.elperiodicoextremadura.com>).

La crisis económica no ha hecho sino agravar esta doble visión al reducir las inversiones en la educación pública y favorecer el desarrollo de un área de negocio en el ámbito educativo superior. El Estado introduce recortes en la financiación y en paralelo se fomenta la captación de recursos de entidades privadas, lo cual significa que

los dineros serán gestionados e invertidos con la presión interesada de los acreedores con el consecuente riesgo de instrumentalizar la educación para fines diferentes a los propios y tradicionales de la universidad. La crisis económica ha tenido sin duda importantes efectos en la construcción del EEES (MICHAVILA, 2012).

3 LA CONSTRUCCIÓN DE UNOS GRADOS UNIVERSITARIOS EN EUROPA COMPARABLES Y FÁCILMENTE COMPENSIBLES

En una lectura positiva de este proceso se puede destacar que la amplia discusión generada en la comunidad universitaria a propósito de la Declaración de Bolonia, ha sido una buena oportunidad para mejorar la calidad de las enseñanzas y fortalecer el compromiso docente de muchos profesores (DE MIGUEL, 2004; PARRA, 2004). La búsqueda de unos Grados universitarios comparables se fundamentaba, entre otros, en dos elementos potencialmente reformadores y que han sido utilizados para generar cambios por quienes hemos creído en la oportunidad de mejorar las enseñanzas:

De un lado, “La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular” ha incorporado el concepto de “competencias” como elemento esencial del proceso formativo (COMISIÓN EUROPEA, 2007). Las competencias son entendidas como una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de los aprendizajes de un programa educativo o lo que los estudiantes son capaces de demostrar al final del proceso educativo. Las materias y asignaturas son definidas en términos de competencias que debe ser evaluables, y por ello, la forma en la que se formulen estas competencias debe permitir la identificación de resultados de aprendizaje que puedan ser observables y mensurables.

El concepto de competencia ha abierto también nuevos horizontes al tipo de aprendizajes del estudiante y en consecuencia se ha incorporado las llamadas “competencias transversales”, de las cuales las que han sido más destacadas son (VILLA, 2007; POBLETE, 2007):

- Capacidad de aprender y adquirir con relativa rapidez nuevos conocimientos y habilidades.
- Conocimientos y habilidades en TIC.
- Capacidad de leer, escribir y hablar en idiomas extranjeros.
- Capacidad de comunicar y exponer ideas de forma oral y escrita.
- Capacidad para trabajar en equipo.
- Capacidad de organizar, planificar, gestionar y coordinar.
- Capacidad para adaptarse a los cambios y a los entornos de presión.
- Capacidad para innovar y ser creativos/as.
- Capacidad para ser autónomos/as y tener iniciativa.
- Capacidad crítica y orientación a la calidad.

De otro lado, “el establecimiento de un sistema de créditos (ECTS)” ha obligado a medir la docencia, no desde el punto de vista de la actividad de enseñanza del profesor sino del aprendizaje del estudiante. Las materias y las asignaturas pasan a formar parte del Plan de Estudios con un peso equivalente a las horas de trabajo que suponen a un “alumno medio” el superar todos los resultados de aprendizaje asociados a dicha materia o asignatura. Cada ECTS representa entre 25 y 30 horas de aprendizaje.

En el cómputo del tiempo se incluye no sólo las horas de aula, teóricas y prácticas, sino también las horas de estudio, las horas dedicadas a la realización de seminarios, de trabajos individualmente o en grupo, de prácticas o proyectos, a la resolución de ejercicios, a la consulta de bibliografía, las exigidas para preparar y realizar las pruebas de evaluación, etc.

La combinación de ambos elementos ha llevado, de forma natural, a la necesidad de un cambio metodológico. Un modelo más

avanzado en el que el alumno pasa de la docencia por enseñanza, basada en la recepción de conocimientos, a la docencia por aprendizaje, planteada sobre desarrollo de competencias.

Este sistema ha demandado del profesorado una formación que enseñe a aprender, ha exigido de los estudiantes una mayor responsabilidad en su propia educación y en suma, ha favorecido la incorporación de metodologías activas y de sistemas de evaluación más completos (MARTIN, 2009; ZABALZA, 2003).

El cambio se está introduciendo lentamente y en consecuencia va creciendo poco a poco el número de profesores que van adquiriendo las estrategias didácticas vinculadas con la metodología activa y con ello la aplicación es cada vez más frecuente del aprendizaje colaborativo, el aprendizaje orientado a proyectos. Así mismo el sentido de la evaluación va transformándose hacia una evaluación continua, que en algunos casos no es más que una evaluación periódica a lo largo del curso, pero que en otras ocasiones incorpora elementos formativos y en un seguimiento individualizado del proceso de aprendizaje a lo largo de todo el período docente.

En estas circunstancias, la relación entre el profesor y el alumno va enriqueciéndose y alguno de los problemas tradicionales, como es el caso del absentismo y del abandono se ven afectados favorablemente.

El proceso que se ha puesto en marcha no hubiera tenido un recorrido tan amplio si no se hubiera visto favorecido por un cambio normativo que ha obligado a reformar los Planes de Estudio con una visión integral que ha enriquecido experiencias anteriores en el caso español (MEC, 2007).

El programa VERIFICA (ANECA, 2008) evalúa en España las propuestas de los planes de estudio de títulos diseñados en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior y comprueba si su diseño incorpora adecuadamente los siguientes elementos:

1. Objetivos generales y justificación de la Carrera desde el punto de vista profesional y coherencia internacional.

2. Perfil deseado de los estudiantes y planificación de acciones compensadoras ante posibles deficiencias.
3. Planificación de las enseñanzas por competencias (específicas y transversales). Asignación de ECTS a los módulos de aprendizaje.
4. Recursos humanos y materiales y servicios para dar soporte a las enseñanzas.
5. Resultados académicos esperados y sistema de garantía interno de calidad.

Es de destacar en este apartado la inclusión entre otras tasas de rendimiento, de una tasa de abandono definida como

la relación porcentual entre el número total de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que debieron obtener el título el año académico anterior y que no se han matriculado ni en ese año académico ni en el anterior.

4 EL IMPACTO DE LA REFORMA EN EL ABANDONO DE LOS ESTUDIANTES

Muchos nos preguntamos si los esfuerzos que se han hecho para reformar los estudios están teniendo consecuencias positivas. Habrá todavía que esperar algunos años porque en la mayoría de los nuevos Grados iniciados en el marco del EEES, no finalizarán los primeros estudiantes hasta el año 2014 (momento en el que se iniciarán la mayoría de los nuevos títulos de Máster) y será el momento de tener una visión más global y evaluar de forma más completa todo el proceso.

Hay sin embargo algún indicador sobre el que se pueden dar algunos primeros datos, como por ejemplo sobre el “Abandono de los estudiantes”. El problema del Abandono no es medido de forma homogénea por todos los países, siendo frecuente referirlo a períodos más o menos largos. En este trabajo, principalmente por razones operativas, pero también porque la medición del abandono

se considera que es más interesante medirlo en períodos cortos (al margen de la métrica definida en el programa Verifica y que por imperativo normativo deberá ser tenida en cuenta a partir del 2016), se ofrecen datos referidos al “Abandono del primer año” en la Universidad Politécnica de Madrid (UPM).

En este apartado se muestra un estudio comparativo del “Abandono del primer año” de las carreras, previas y posteriores a la reforma. Incluyamos previamente algunas definiciones que ayuden a interpretar adecuadamente los resultados expuestos.

Abandono de primer año: Porcentaje de alumnos de promoción en la titulación de Grado en el curso académico X que no se han matriculado en el curso X+1.

Alumno de promoción: Alumno que, no habiendo estado previamente matriculado en la Universidad Politécnica de Madrid, inicia sus estudios en la titulación en primero y procede de alguna de estas vías de acceso: mayores de 25 años, COU, Selectividad de COU, Selectividad de LOGSE o Formación Profesional de 2º Grado. Nota: Este colectivo viene a representar a los alumnos que son nuevos no sólo en la carrera sino también en la educación superior universitaria.

Titulaciones previas al RD 1393: Titulaciones que se impartían con anterioridad a la Reforma introducida por la adaptación al EEES. A efectos de tener una medida representativa del abandono de estas titulaciones en primer año, se ha realizado el estudio desde el curso académico 2001-02 hasta el 2008-09 (colectivo de 40.093 alumnos de promoción).

Nuevos Grados: Titulaciones (de cuatro años) que se inician incorporando las directrices que se establecen en el proceso de adaptación al EEES. En la UPM hubo diez Grados que se iniciaron en el curso 2009/2010 (colectivo de 1.515 alumnos de promoción). En el curso 2010/2011 y en el 2011/2012 se impartieron 43 Grados (colectivo de 5.300 alumnos de promoción por curso académico).

Oferta Educativa: Las carreras impartidas en la UPM se agrupan en seis ámbitos de conocimiento:

- Arquitectura.
- Ingeniería Agroforestal.
- Ingeniería Industrial.
- Ingeniería Civil.
- Tecnologías de la Información y Comunicación.
- Ciencias del Deporte y de la Salud.

Por otra parte, en las carreras previas a la Reforma había Grados de Ciclo Corto (CC) de 3 años y Grados de Ciclo Largo (CL) de 5 ó 6 años. Tras la Reforma todos los Grados son de 4 años (excepto el de Arquitectura, que por normativa europea es de cinco años).

Un primer análisis global revela un resultado positivo ya que la tasa de abandono se ha reducido de un 21,26% en los Planes de Estudio previos a la Reforma (medido sobre un colectivo de 40.093 alumnos de promoción de 8 cursos académicos) a un 15,00% en los Planes de Estudio posteriores a la Reforma (medido sobre un colectivo de 12.095 alumnos de promoción de 3 cursos académicos).

Esta reducción de más 6 puntos (un 29,4% en términos relativos) es un resultado muy importante que merece ser estudiado más detenidamente.

1. Como primera observación conviene señalar que la reducción ha sido mayor respecto de las Carreras de Ciclos Cortos que de las Carreras de Ciclo Largo tal como se muestra en la Figura 1.



Figura 1: Comparativa del Abandono de primer año entre las carreras previas y posteriores a la Reforma (elaboración propia).

- 2. Una segunda observación es referente al impacto de la reducción del abandono en los diferentes ámbitos de conocimiento de las carreras. La Figura 2 muestra que la reducción del abandono no ha sido en todos los ámbitos de conocimiento, si bien hay que señalar que en el ámbito de Arquitectura el abandono previo a la Reforma era inferior al 10%.

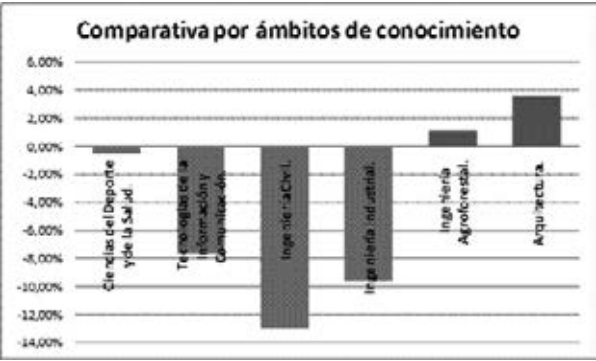


Figura 2: Comparativa de la variación del Abandono de primer año por ámbitos de conocimiento de carreras impartidas en la UPM (elaboración propia).

- Una tercera observación se deriva del análisis sobre la reducción del abandono atendiendo a la tasa previa de abandono que se producía en las carreras previas a la Reforma. Se han establecido siete tramos: Más del 35%, entre el 30% y el 35%, entre el 25% y el 30%, entre el 20% y el 25%, entre el 15% y el 20%, entre el 10% y el 15% y menos del 10%.

Los resultados se muestran en la Figura 3:

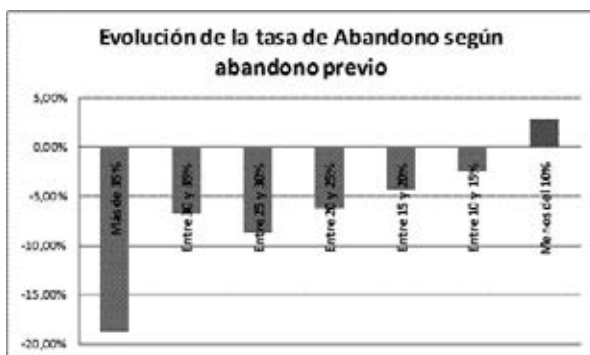


Figura 3: Comparativa de la variación del Abandono de primer año por tramos de abandono previo a la Reforma (elaboración propia).

5 LAS IMPLICACIONES DE LA REFORMA SOBRE LAS CAUSAS DEL ABANDONO

En la Universidad Politécnica de Madrid, al igual que en otras muchas Universidades, se han realizado estudios sobre las causas del abandono (Observatorio Académico UPM, 2010). Sin entrar aquí en el importante tema de los diferentes tipos de abandono (referido a si abandonan sólo la carrera que iniciaron pero no la universidad o el sistema educativo) se detectaron que los tres factores que mayor influencia tenían sobre el abandono eran: el Compromiso académico, el Sentimiento de acompañamiento y el Sentimiento de comunidad. Sobre estos tres factores se ha actuado durante la Reforma de los Planes de Estudio.

El compromiso académico fue medido a través de la asistencia regular a clase, el estudio regular y continuado, el número de horas de trabajo medio semanal y las técnicas de estudio empleadas. En estos elementos se han producido cambios desde el momento en que las materias de estudio se miden en horas de trabajo del estudiante y se incorporan sistemas de evaluación continua.

El sentimiento de acompañamiento fue medido a través de la acogida e integración en el Centro, la cercanía a los profesores, la ayuda recibida para resolver las dificultades del aprendizaje, la realimentación sobre su proceso de aprendizaje y en general el respeto a sus derechos como estudiante. Los actuales sistemas de garantía de calidad evalúan de forma prioritaria la información a la que tienen acceso los estudiantes tanto sobre el entorno académico como su propio proceso de aprendizaje. El fomento de las tutorías y la incorporación de evaluación formativa están repercutiendo notablemente en la ayuda percibida por el estudiante para resolver sus dificultades.

El sentimiento de comunidad fue medido a través de la facilidad para rodearse de nuevos compañeros, la participación en experiencias de trabajo en grupo, el trabajo conjunto con sus compañeros, el clima de participación en clase y la participación en actividades extracadémicas. Sin duda, la progresiva aplicación de metodologías activas y particularmente la incorporación de métodos de aprendizaje colaborativo o del aprendizaje orientado a proyectos han provocado cambios en la forma de relacionarse entre los estudiantes, generando una interacción positiva, así como la incorporación masiva de nuevas tecnologías ha impulsado el aprendizaje social.

REFERENCIAS

ANECA (2008) GUÍA DE APOYO para la elaboración de la MEMORIA PARA LA SOLICITUD DE VERIFICACIÓN DE TÍTULOS OFICIALES. Texto consultado en Octubre de 2012. Disponible en: <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA>

COM (1999) Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior. Declaración de Bolonia. Bolonia, 19 junio.

(2001). Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación.

Superior. Towards the European Higher Education Area. Praga, 19 mayo.

(2003). Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación. Superior. Realising the European Higher Education Area. Berlín, 19 septiembre.

(2005). Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación. Superior. The European Higher Education Area—Achieving the Goals. Bergen, 19-20 mayo.

(2007). Comunicado de la Conferencia de Ministros Responsables de la Educación Superior. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised World. London.

(2009) Comunicado de la Conferencia de Ministros Responsables de la Educación Superior The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Leuven/Louvain-la-Neuve.

COMISIÓN EUROPEA (2000). Consejo de Europa de Lisboa. Conclusiones de la Presidencia. Marzo 2000.

(2003). Comisión de las Comunidades Europeas, Comunicación. El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento.

(2004). Comisión de las Comunidades Europeas. Propuesta de recomendación del Consejo y del Parlamento Europeo sobre una mayor cooperación europea en la garantía de calidad de la enseñanza superior.

(2005). Comisión de las Comunidades Europeas, Comunicación. Movilizar el capital intelectual en Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa.

(2007). Council of Europe Publishing Editions du Conseil de l'Europe. Qualifications, Introduction to a concept.

CRUE (2002). Información académica, productiva y financiera de las universidades públicas españolas. Indicadores universitarios (Curso 2000-2001). Texto consultado en Mayo de 2012. Disponible en: <http://www.crue.org/cdOBSERVATORIO/index.htm>.

Comunidad Escolar (2006). Información. Informe educativo de la Comisión Europea. Consultado en Junio de 2012. Disponible en: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/789/info6.html>.

De Miguel, M., Alfaro, I., Apodaca, P., García, E. y Pérez, A., (2004) Adaptación de los Planes de Estudio al proceso de Convergencia Europea. Programa de Estudios y Análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza y de la actividad del Profesorado universitario.

Estudiantes y el EEES. Texto consultado el 2 de Octubre de 2012, <http://ees.universia.es/documentos/estudiantes/>

Martín, E. y Moreno, A., (2009) Competencia para aprender a aprender. Alianza Editorial. Madrid.

MEC (2007) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España. Boletín Oficial del Estado. Texto consultado en Octubre de 2012, de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>.

Michavila, F. y Zamorano, S. (2007). Accreditation in the European Higher Education area. En GUNI, Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What is at stake? Barcelona: Palgrave.

Michavila, F. (2012) Bolonia en Crisis. Editorial Tecnos. Madrid Observatorio Académico UPM (2010). Estudio de análisis de causas del abandono. Texto consultado en Octubre de 2012, de <http://innovacioneducativa.upm.es/observatorio>.

Parra, F., Bravo, G. y Pérez, A., (2004) Ante los problemas de la Universidad española, 65 propuestas para conectarla con el futuro, Ministerio de Educación y Cultura de España, Entrelíneas Editores.

Poblete, M. y García, A. (2007) Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario. ICE de la Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero. Bilbao.

UPM Universidad Politécnica de Madrid. <http://www.upm.es/institucional>.

Villa, A. y Poblete, M. (2007) Aprendizaje basado en competencias, una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. ICE de la Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero. Bilbao.

Yorke, M. (1998). Non completion of undergraduate study: some implications for policy in higher education. *Journal of higher education policy and management*, 20, 2, 189-201.

Zabalza, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Brown, S. y Glasner, A. (2010). *Assessment Matters in Higher Education*. Open University Press.

DE LA INCLUSIÓN A LA PERMANENCIA: LOGROS Y RETOS DE TRES ACCIONES AFIRMATIVAS PARA REDUCIR EL ABANDONO ESTUDIANTIL¹

Colombia Hernández Enríquez²

1. MARCO NORMATIVO EN TORNO AL PRINCIPIO DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

En Colombia, las acciones encaminadas a promover la inclusión educativa de grupos humanos diversos se concentran en las últimas dos décadas y tiene como punto de partida la constitución política de 1991. En esta carta de navegación política nacional, a través del artículo 7, la República de Colombia reconoció el carácter multiétnico de su población y adoptó como uno de sus principios fundamentales el respeto a la diversidad étnica y cultural de los seres humanos que la integran. En el marco de la nueva constitución, el principio de igualdad ante la Ley, establecido en el artículo 13 de esta misma constitución, reconoció el derecho a la diferencia y adoptó el derecho de todos los colombianos y colombianas a la diferenciación positiva, el relativismo cultural y el pluralismo jurídico.

¹ Este texto recoge los principales aspectos de una ponencia presentada en la Mesa Redonda “*Prácticas para reducir el abandono. ¿Qué las hace exitosas?*” realizada en el marco de la II Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior -CLABES II-, celebrada en Noviembre del 2012 en la Universidad De Rio Grande Do Sul de Brasil.

² Colombia Hernández Enríquez. Psicóloga. Magister en Psicología. Estudiante de doctorado en Educación. Profesora vinculada de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. colombia_hernandez@yahoo.com.

Este principio de igualdad ante la ley buscó garantizar a los pueblos indígenas y a otras comunidades culturalmente diferentes, todos los derechos reconocidos a los demás ciudadanos y prohibió cualquier forma de discriminación en su contra. En esencia, este marco normativo reconoció de manera simultánea la coexistencia del derecho fundamental a la diferencia por parte de las personas y por parte de las colectividades. Este cambio resaltó el papel estratégico de la educación en la promoción de la equidad, fijada en el marco de un Estado Social de Derecho, actuando en consistencia con normativas internacionales relacionadas con el derecho que tienen todos los seres humanos a una educación que favorezca un desarrollo social equitativo.

En consecuencia con la constitución política de 1991, en los años noventa en Colombia se establecieron dos leyes que precisaron y dieron fuerza a los aspectos mencionados. La primera de ellas fue la Ley 30 de 1992, que en su artículo 2º definió a la educación superior como "(...) un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado". Esta misma ley, en su artículo 3º, estableció el principio de autonomía universitaria que confiere a las Instituciones de Educación Superior el derecho a fijar y a modificar sus estatutos, a designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y definir sus regímenes, así como establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

De igual manera, para garantizar a la sociedad que sus instituciones de educación superior cumplen altos requisitos de calidad y llevan a cabo debidamente los objetivos y propósitos que ellas se fijan, en el marco de esta Ley 30, se creó el Sistema Nacional de Acreditación, organismo encargado de promover procesos de acreditación adelantados por las mismas instituciones educativas para evaluar de manera periódica y rigurosa su propio

desempeño. Esta misma Ley, en su título V, capítulo III, artículo 117, reconoció la importancia de las acciones que realizan las instituciones de educación superior para promover el bienestar de sus estudiantes dando lugar a la creación del servicio de bienestar universitario y a la destinación, como una obligación, por parte de las instituciones de educación superior, de por lo menos el 2% del presupuesto de funcionamiento institucional para el pleno funcionamiento del mismo.

La segunda de las leyes mencionadas, fue la *Ley General de Educación (115 de 1994)*, que en su artículo 1º estableció que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. Esta normativa, destacó la función social de la educación pública como una educación acorde a las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad, según principios de la Constitución política. Igualmente, esta normativa organizó la educación formal en niveles de preescolar, básica y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a quienes requieran rehabilitación social.

Con base en las leyes señaladas, en la primera década del siglo XXI, Colombia adoptó las declaraciones de la Convención Mundial de la Educación Superior (2002 y 2009) y la Conferencia Regional de Educación Superior –CRES 2008, referidas a la inclusión y reconocimiento de los derechos de las poblaciones diversas. Así mismo, a través del Decreto 2566 de 2003, y de la Ley 1188 de 2008, el Estado Nacional, con el apoyo de la comunidad académica, fijó las condiciones y procedimientos que deben cumplirse para ofrecer y desarrollar los programas académicos y las condiciones mínimas de calidad indispensables para su funcionamiento. Entre estas condiciones las leyes mencionadas resaltaron aquellas que permitan al sistema educativo y a sus instituciones, ofrecer una

educación de calidad a grupos humanos que debido a características de orden social, económico, cultural, entre otras, presentan necesidades educativas específicas, bien sea de carácter individual o colectivo.

Siguiendo el marco normativo nacional e internacional, en la última década, el aumento de la cobertura, la calidad y la pertinencia en la educación superior que se ofrece a los grupos mencionados cobró relevancia en la agenda del Ministerio de Educación Nacional (MEN) colombiano y en los planes de desarrollo de las instituciones educativas terciarias del país. El reto se centró en diseñar e implementar acciones y estrategias diferenciales que propiciaran las condiciones que requieren estos colectivos para poder llevar a cabo sus proyectos de educación superior. Este reto dio lugar, en el año 2007, a un proceso de movilización de actores representativos³ comprometidos con la construcción de una *Política de Educación Superior Inclusiva* que permitiera convertir en hechos los principios fijados en la constitución y en las otras leyes que a partir de ella se derivaron.

Esta iniciativa, centrada en el diseño de estrategias para la atención y apoyo de las poblaciones desde el reconocimiento de su diversidad, propició la elaboración de un documento de lineamientos de política educación superior inclusiva que se consolidó en Agosto del presente año. A través de este documento, el Ministerio de Educación Nacional y las comunidades educativas y sociales que participaron en la configuración de la propuesta formalizaron su apoyo a cuatro grupos poblacionales que han sido proclives a la exclusión del sistema educativo y reafirmaron su compromiso con la promoción de una sociedad y de un sistema

³ La construcción de estos lineamientos de política ha sido apoyada por instituciones de educación superior, secretarías de educación certificadas, agremiaciones, grupos de investigación, entidades gubernamentales y no gubernamentales, y organizaciones sociales representantes de los grupos poblacionales señalados y de la sociedad civil en general que han acompañado en diferentes escenarios al MEN en el proceso de discusión y delimitación de los lineamientos.

educativo más incluyente y justo para todos y todas sus integrantes. Los cuatro grupos que focalizan estos lineamientos de política son: *personas con necesidades educativas especiales, grupos étnicos, personas afectadas por la violencia y habitantes de frontera*⁴.

2. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA EN TORNO A PROCESOS DE INCLUSIÓN

A partir de los avances normativos y organizativos señalados, en los últimos 6 a 7 años, el sistema de educación superior colombiano fijó una apuesta creciente por la inclusión de grupos humanos que a lo largo de su historia han sido más tendientes a quedar marginados del mismo. Esta apuesta ha priorizado el aumento de la cobertura, la eficiencia en el gasto, la promoción de experiencias innovadoras y exitosas⁵, el desarrollo de proyectos educativos institucionales sensibles al tema y la descentralización de procesos y responsabilidades educativas, financieras y administrativas por parte de los organismos municipales, regionales y nacionales. Bajo esta propuesta de priorización el sistema educativo colombiano ha creado condiciones para que las instituciones y las comunidades que lo integran puedan avanzar acciones de inclusión acordes a sus intereses, condiciones y posibilidades en consecuencia con el principio de autonomía que las cobija.

En el caso de la Universidad de Antioquia, las acciones orientadas a promover la inclusión de grupos diversos se han concentrado

⁴ Una descripción más detallada de las personas o colectivos en que se focalizan estos lineamientos de política es: *Personas con necesidades educativas especiales* -NEE (personas en condición de discapacidad y con talentos excepcionales); 2) grupos étnicos (pueblos indígenas, afrocolombianos y Rrom); 3) personas afectadas por la violencia (personas en situación de desplazamiento, desmovilizados y desvinculados de los grupos armados ilegales, y afectados por minas antipersonal); y 4) habitantes de frontera.

⁵ Ha dado especial apoyo a las experiencias formuladas por las mismas poblaciones que prioriza la normativa.

en la última década, pero está precedida por propuestas de investigación, extensión y docencia, avanzadas dentro y fuera de la comunidad universitaria, con grupos poblacionales para quienes el ingreso a la educación superior ha sido especialmente difícil. Las estrategias más relevantes para promover la inclusión de estos estudiantes, han estado asociadas a la ampliación de la oferta de apoyos económicos, la flexibilización o diversificación de procesos y procedimientos de ingreso, así como el diseño e implementación de programas y proyectos de acompañamiento formativo orientados a promover las capacidades o condiciones requeridas para atender las exigencias académicas, sociales, físicas y administrativas que exige la vida estudiantil universitaria. Para efectos de la reflexión que pretende llevar a cabo el presente texto, se destacan los procesos de inclusión realizados con tres grupos de específicos: estudiantes con escasos recursos económicos, estudiantes con discapacidad visual y estudiantes indígenas.

Respecto al primer grupo, la universidad de Antioquia, como institución pública regional, tiene la responsabilidad de ofrecer servicios educativos de calidad a toda la comunidad del departamento de Antioquia, especialmente a personas que poseen condiciones económicas poco favorables, proporción que en esta institución supera el 75% de la población general. Por ello, con recursos propios y de entidades externas, esta universidad brinda apoyo financiero a personas que carecen de las condiciones económicas básicas para cubrir los costos que exige la vida universitaria. Al respecto, cabe mencionar que, si bien estas acciones de apoyo económico llevan más de 3 décadas, ellas se han afianzado en los últimos diez años, gracias a procesos de gestión adelantados a nivel local, regional y nacional con entidades de gobierno, así como con cooperativas y grupos empresariales. En el año 2012, por ejemplo, más de 15.000 estudiantes, 40% de la población estudiantil de esta institución educativa, recibió un apoyo directo de la Universidad, ofrecido a través de becas, estímulos académicos, créditos condonables, exenciones y reliquidaciones de matrícula y servicios de alimentación, entre otras.

En el caso de personas invidentes, las acciones se iniciaron en 1996 con el apoyo académico que el Sistema de Bibliotecas comenzó a brindar a estos estudiantes (recursos humanos, tecnológicos y bibliográficos) para ayudarles a acceder a la información y a mejorar su desempeño académico. Una modalidad de apoyo que se tradujo más tarde en el establecimiento de una sala de estudio para invidentes y posteriormente en el programa institucional de apoyo y acompañamiento denominado “Préstame tus ojos”. A partir del año 2003, al programa de la biblioteca se suma un proceso de adaptación de espacios y eliminación de barreras arquitectónicas, así como el desarrollo de un programa de Guías Culturales, llamado “Otras miradas”, ofrecido por la Vicerrectoría de Extensión con el objetivo de apoyar el proceso de orientación y familiarización de los estudiantes con el campus y las actividades universitarias.

En el año 2005, una comisión temporal de la Vicerrectoría de Docencia realizó un diagnóstico de las condiciones en que los estudiantes ciegos realizaban su examen de admisión y advirtió a las directivas del Alma Mater la necesidad de contar con un sistema de información poblacional y con un órgano que canalizara de manera regular las necesidades de estos estudiantes ayudando a fortalecer el trabajo institucional avanzado con éste y con otros grupos diversos. Fruto de este diagnóstico, desde el año 2006 se comenzó a realizar un examen de admisión diferenciado para los aspirantes con discapacidad visual, el cual puede ser tomado en sistema braille, en audio o en macrotipo (letra grande), y se conformó el Comité de estudiantes y egresados ciegos de la Universidad de Antioquia –CECUDEA, colectivo que desde entonces asumió una participación activa en todas las decisiones que la institución toma respecto a la población con discapacidad visual.

El apoyo a población indígena en la Universidad de Antioquia, se inició con el trabajo del grupo de investigación en Pedagogía y Diversidad Cultural, *Diverser*, colectivo de la Facultad de Educación comprometido con el estudio de los procesos de producción de conocimiento adelantados en distintos contextos y por parte de grupos

culturalmente diversos. Luego de varias experiencias de investigación llevadas a cabo por estudiantes indígenas acerca de su situación en la Universidad, *Diverser* apoyó la construcción del programa de educación indígena (Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra), creado por Acuerdo de Educación Superior en el año 2005 ante la necesidad de generar un proceso institucional que contribuyera a transformar las relaciones Universidad –comunidades indígenas.

La construcción del programa de educación indígena convocó a líderes, jóvenes, mujeres, sabios y sabias de los cuatro pueblos ancestrales del departamento de Antioquia y se inició con 132 personas inscritas en la propuesta, 87 de las cuales permanecían registradas como estudiantes para el año 2012. Cabe precisar que la mayoría de los estudiantes de este programa han sido maestros y maestras en ejercicio; indígenas en proceso de profesionalización; líderes de las comunidades y jóvenes bachilleres. Estos estudiantes se benefician de una amplia red de intercambios y alianzas con agencias, universidades y organizaciones de base –de otros países– que trabajan con comunidades indígenas. Entre estas alianzas se destaca la establecida con la Organización Indígena de Antioquia –OIA– para abrir escenarios fronterizos de construcción político-académica que integren desde una perspectiva intercultural las cosmogonías, las tradiciones de los pueblos ancestrales y las comunidades académicas de la universidad. Fruto de estos esfuerzos, en febrero del 2012, el Programa de Educación Indígena recibió el Registro Calificado por parte del Ministerio de Educación Nacional, siendo destacado como un referente nacional e internacional de educación en y para la diversidad.

En estrecha relación con las acciones afirmativas mencionadas y como resultado de los aprendizajes derivados de ellas, en Diciembre de 2007, la Universidad de Antioquia crea el Comité institucional de Inclusión, adscrito a la Vicerrectoría de Docencia, como dispositivo orientado a fortalecer y a articular las iniciativas adelantadas desde las dependencias y de asesorar a la administración central en el tema, generando políticas, planes, estrategias y

programas en pro de la inclusión de personas que por sus habilidades o condiciones culturales diferentes al promedio de la población, corren el riesgo de ser excluidas del servicio educativo⁶. Igualmente, en el año 2007 la Universidad de Antioquia inició la tarea de sistematizar sus experiencias de inclusión, para compartirlas con otras universidades colombianas (Universidad del Tolima, la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Autónoma de Occidente).

Para afianzar la divulgación de las iniciativas avanzadas, en el año 2010 la Universidad de Antioquia creó un sitio web a fin de publicar experiencias institucionales de inclusión de estudiantes con limitaciones físicas o pertenecientes a un grupo étnico. De manera más reciente, en el año 2012, este centro educativo puso en marcha un proceso de articulación de las iniciativas adelantadas en las diversas unidades académicas y administrativas con el objetivo de promover condiciones sociales, culturales, administrativas y académicas, entre otras, encaminadas a propiciar que más y más diversos estudiantes de la región y del país puedan acceder, adelantar y culminar proyectos de educación universitaria de calidad. Este proceso tiene como finalidad configurar el programa institucional Permanencia con Equidad, una iniciativa rectoral liderada por la Vicerrectoría de Docencia, con el apoyo directo de la Dirección de Bienestar Universitario y del resto de unidades administrativas.

LOGROS Y RETOS DE LAS ACCIONES AVANZADAS

Las acciones relacionadas en este texto destacan el compromiso creciente y sostenido de la Universidad de Antioquia por mejorar las condiciones con que cuentan los estudiantes con escasos recursos económicos, estudiantes ciegos y estudiantes indígenas, para

⁶ Cabe precisar que desde el año 2002, la Universidad de Antioquia se acogió al sistema de cupos especiales para grupos étnicos, de manera que la institución asigna dos cupos por programa para estudiantes indígenas, de manera adicional a los cupos que comprende la Licenciatura Indígena mencionada.

adelantar procesos de Educación Superior universitaria. Además de actuar en consistencia con el marco normativo internacional y nacional, esta universidad, en tanto institución pública ha sido consistente con el llamado de trabajar en favor de una educación para todas y todos. Este interés ha llevado a la Universidad de Antioquia a diseñar acciones en beneficio de estos grupos, así como a apoyar el diseño de las iniciativas que ellos mismos han comenzado a dinamizar. Las acciones avanzadas han integrado estrategias ampliamente reconocidas en el ámbito educativo y las han complementado y nutrido con estrategias novedosas que han llevado a la Universidad a posicionarse como un referente nacional en el tema de inclusión de grupos humanos que por su procedencia sociocultural o por sus características individuales son propensos a abandonar la educación universitaria sin alcanzar a titularse.

El recorrido avanzado por la Universidad de Antioquia para promover la inclusión de los estudiantes relacionados, se ha apoyado en cinco macro acciones: *Fortalecimiento de procesos de accesibilidad física* (ascensores, pisos táctiles y mejoramiento de la señalización), *articulación academia-sociedad* (colecciones, programas y servicios del Museo universitario), *sensibilización y capacitación* (Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria ofrecido por la Vicerrectoría de Docencia y la Facultad de Educación a profesores recién vinculados) y *divulgación del tema y de las acciones avanzadas* (Departamento de Comunicación y Prensa de la Universidad de Antioquia) y *el afianzamiento de sistemas de información acordes a las particularidades de estudiantes con deficiencia visual* (Sala “Jorge Luis Borges” de la Biblioteca Central).

Gracias a estas macro acciones al interior de la institución, la inclusión de grupos diversos ha comenzado a permear las dependencias académicas y administrativas, y fruto de este proceso las iniciativas se han ido conociendo y extendiendo entre las diversas áreas y contextos de la vida universitaria. No obstante, pese a lo logros mencionados, las personas que lideran las acciones, así como los estudiantes que pertenecen a los grupos priorizados, consideran

que la inclusión de grupos humanos diversos enfrenta aún barreras políticas, epistemológicas, conceptuales y metodológicas muy amplias, cuya superación implica grandes retos para todas las personas que conforman el sistema educativo.

Estas barreras están ligadas a una comprensión de la inclusión como una acción remedial centrada en la atención de necesidades o características individuales de grupos humanos frecuentemente marginados de los sistemas educativos terciarios. Desde esta lógica, las estrategias de apoyo y acompañamiento deben ayudar a las personas incluidas a integrarse al sistema educativo establecido, sistema que en cierta medida mantiene una estructura y unas formas de funcionamiento que limitan las posibilidades de ciertos estudiantes de vincularse plena y satisfactoriamente a la educación universitaria.

Un análisis de las barreras señaladas revela que una lectura de la inclusión que centra sus estrategias en la promoción del acceso a la educación superior, es necesaria pero no suficiente para promover de manera efectiva la educación universitaria de los grupos poblacionales mencionados. Se requiere una comprensión y atención más amplia y profunda de las situaciones que limitan el ingreso, la continuidad y la culminación exitosa de los procesos formativos de grupos de estudiantes para quienes adelantar una educación universitaria ha sido históricamente más difícil. Una prueba de esta realidad son las altas tasas de abandono de la educación superior que se presentan en el país.

En Colombia, según el Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior, aproximadamente uno de cada dos estudiantes que ingresa al sistema educativo abandona sus programas de formación sin haberse graduado (MEN, 2013). El abandono estudiantil se acentúa en grupos humanos procedentes de ciertos contextos sociales, económicos y culturales; la ruralidad, la falta de recursos económicos, la pertenencia a grupos étnicos minoritarios o la presencia de discapacidades, entre otros factores, se asocia a los casos de estudiantes que dejan con más frecuencia sus estudios sin haber alcanzado una titulación.

Se requiere una comprensión más amplia y profunda del proceso formativo de estos grupos humanos y de los factores vinculados con su salida del sistema educativo para lograr que ellos y ellas logren no solamente acceder, sino también permanecer y culminar debidamente sus estudios.

Para el caso de la Universidad de Antioquia, un proceso de este orden supone un momento de revisión y reflexión institucional en torno a las comprensiones que sustentan las iniciativas de inclusión social e inclusión educativa adelantadas en los últimos 6 a 7 años. Esta revisión debe tomar como punto de partida el análisis del concepto de inclusión que las orienta y de la relación de este concepto con otros conceptos que se vienen posicionando en la agenda de esta Alma Mater, como son los conceptos de abandono, permanencia y formación ciudadana, entre otros.

Una tarea de este tipo resulta pertinente considerando que el término inclusión es un concepto polisémico, multifacético y de reciente aparición en el ámbito de la educación superior colombiana; esto implica reconocerlo como un concepto plural, dinámico y complejo, que debe ser leído y aplicado en el marco de los principios y enfoques que sustentan el quehacer de la Universidad de Antioquia. Esta labor implica poner en común y bajo discusión las concepciones de ser humano y de educación que fundamentan el quehacer de los distintos actores que integran la institución, para construir entre todos ellos enfoques más ricos e integrales de los procesos formativos que se quieren orientar y de las formas, momentos, lugares y procedimientos para lograrlo.

La revisión propuesta debe defender y promover la pluralidad de rutas formativas que debe brindar la educación pública en una nación declarada constitucionalmente multiétnica y pluricultural, para los individuos y los grupos humanos que la conforman. Esto exige propiciar una cultura del trabajo con la diversidad, una educación de calidad basada en el reconocimiento, la aceptación y el respeto por las diferencias regionales, étnicas y culturales de las comunidades colombianas, tanto como

de las múltiples dificultades que segmentan cada vez más su población (desplazamiento, la desvinculación del conflicto armado, la marginalidad urbana, entre otros problemas sociales).

Una revisión de este orden reconoce la equidad social y educativa como principio orientador de la acción institucional y la permanencia y la graduación como resultados o expresiones parciales de ellas. De fondo, supone trascender el paradigma de la inclusión social y educativa, para avanzar hacia la configuración de un modelo de educación inclusiva que reconozca en la educación uno de los elementos que perpetua o transforma condiciones que generan exclusión social de amplios grupos humanos. Implica también, superar la separación de la díada inclusión-exclusión y de la discusión en torno a qué personas deben ser reconocidas como incluidos o excluidos de los sistemas sociales y educativos, para defender y promover una lectura de la inclusión que garantice el derecho a la educación de todas las personas y el derecho a la inclusión social que la educación permite para ellas.

En este sentido, los conceptos de inclusión y de permanencia enfrentan el desafío de ir más allá de los enfoques integracionistas, reconociendo que no se trata de incluir en el sistema educativo a más y más diversos grupos humanos, asimilándolos a modelos educativos que no tienen en cuenta la riqueza de su diversidad, sino de promover un sistema educativo rico, plural y acorde a sus características particulares. Articular y reorientar la lectura de la inclusión y de la permanencia en la Universidad de Antioquia, tiene como fundamento la identificación de las condiciones con que cuentan los estudiantes para adelantar sus estudios y la identificación de las barreras que les impiden aprender los conocimientos que le ofrece la vida estudiantil universitaria y alcanzar una plena y formativa participación en el sistema educativo del cual hacen parte.

Este cambio lleva consigo una comprensión de las políticas educativas diferenciales y de las acciones que de ellas se derivan, como formas puntuales o provisionales de dar cumplimiento a los derechos de grupos humanos específicos en el marco de un proceso

extenso y complejo de configuración y consolidación de un modelo educativo inclusivo que favorezca la permanencia estudiantil a partir de principios de integralidad, calidad, pertinencia y flexibilidad. Bajo este marco de presiones, la educación superior deja de ser un medio para convertirse en un fin que en sí mismo contribuye a la construcción de una sociedad colombiana más justa, equitativa e incluyente, no solo en el ámbito de la educación, sino también de la salud, el trabajo y la cultura, entre otras.

En resumen, resulta importante reconocer que las acciones afirmativas adelantadas por la Universidad de Antioquia han permitido el acceso a la educación superior de grupos humanos que debido a condiciones sociales, culturales, académicas, entre otras, tienen limitadas opciones de ingresar a la educación universitaria. Estas acciones han permitido visibilizar la situación de desventaja social y educativa que enfrentan ciertos grupos humanos, provisionalmente han defendido su derecho a ingresar a la educación superior y, a largo plazo, han favorecido procesos de movilización y de organización de los mismos estudiantes y de otros actores claves del sistema educativo encaminados a propiciar una política de educación superior inclusiva para todo el país.

Estas acciones han comprendido el diseño y la implementación de estrategias de inclusión social para grupos de estudiantes que carecen de recursos económicos necesarios para adelantar una educación universitaria, tanto como, acciones de inclusión educativa aplicadas de manera diferencial para grupos priorizados en momentos históricos de la institución, de la región y del país.

El paso a seguir es crear condiciones que permitan superar el paradigma de la inclusión educativa y afianzar una política institucional de educación inclusiva, que propicie condiciones administrativas, financieras y académicas, concretas para la permanencia y la graduación (estructura administrativa, financiera y áreas misionales entre otros) de todos y cada uno de los grupos humanos de la región y del país. Una tarea ardua, pero viable para una universidad pública comprometida con el mejoramiento de las condiciones de vida de la población de Antioquia y de toda Colombia.

REFERENCIAS

APONTE-HERNANDEZ Eduardo, “Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en GAZZOLA Ana Lucía & DIDRIKSSON Axel, *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, IESALC-UNESCO, 2008, p. 113-155.

BLANCO Rosa, “La equidad y la inclusión social: unos de los desafíos de la educación y la escuela hoy”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N°3, 2006, p. 1-15.

_____, “Marco conceptual sobre educación inclusiva”, *48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008*, UNESCO, Ginebra, 2008, p. 8. Consultado el 14/05/2012 en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, *Lineamientos para la acreditación Institucional*, Serie documento CNA N°2, Noviembre 2006, Bogotá.

_____, “¿Qué significa calidad en la educación superior? ¿Cómo se determina?”. Consultado el 1/07/2013 en <http://www.cna.gov.co/1741/article-187264.html>

CONSEJO PRIVADO DE COMPETITIVIDAD COLOMBIA, *Informe nacional de competitividad 2011-2012*, Bogotá, 2012. Consultado el 13/11/2012 en <http://www.compite.com.co/site/wp-content/uploads/2011/11/INC2011-2012.pdf>.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, *Ley 30 de diciembre 28 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*.

DIAZ Mario *et al.*, *Educación Superior Horizontes y valoraciones. Relaciones PEI – ECAES*, Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior ICFES, Colombia, 2006.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL República de Colombia, *Documento base de política de educación inclusiva*, convenio 681 de 2012.

_____, *Programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” – Índice de inclusión*, 2008.

_____, *Informe final. Mesas de Regionalización de la Educación Superior*, Viceministerio de Educación Superior, Bogotá, s.f., p. 6-7.

_____, *Plan sectorial 2010-2014*, documento 9, Bogotá, s.f.

OCDE y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/el Banco Mundial, *La educación superior en Colombia 2012*, OCDE, 2012.

A PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O ABANDONO E A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Bettina Steren dos Santos¹

Pricila Kohls dos Santos²

Tárcia Rita Davoglio³

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior representa, para a maioria da população, uma oportunidade de mudança e crescimento cognitivo, profissional e social. Dada a era da globalização, a universidade, cada vez mais, deve ser reconhecida como um espaço multicultural, no qual novos horizontes são vislumbrados. Nessa perspectiva, frequentar a universidade evidencia a busca por transformação e o desejo do sujeito por uma vida com maior qualidade.

Muito mais do que um local criado para divulgar a cultura universal, produzir ciência e formar profissionais, a Universidade é, hoje, um instrumento para a transformação da sociedade. Ao garantir o pluralismo ideológico e a liberdade de pensamento, ela cumpre o papel de crítica às instituições e aos sistemas políticos, principalmente nos países subdesenvolvidos, onde as modificações de cunho social são urgentes (WANDERLEY, 1988, texto de contracapa).

¹ Email: bettina@puers.br

² Email: pricilas@terra.com.br

³ Email: tarcia.davoglio@puers.br

Na sociedade atual, observa-se que o acesso às universidades brasileiras tornou-se assunto das pautas políticas e sociais. A passos lentos, esse debate está cada vez mais comum, mostrando o quão importante é oportunizar o ingresso à Educação Superior para o contexto de desenvolvimento do país. Com esse propósito, atualmente, no Brasil, existem alguns incentivos econômicos para o ingresso e a permanência na Educação Superior, sendo que alguns já fazem parte da iniciativa política há alguns anos. São os chamados programas de incentivo financeiro, as conhecidas bolsas de acessibilidade, como PROUNI, SiSU, ENEM, Fies⁴, entre outros, que, segundo o Ministério da Educação (MEC), visam possibilitar o acesso de estudantes de baixa renda aos cursos de Educação Superior (BRASIL, 2013).

Com tais incentivos, o número de matrículas nas universidades brasileiras duplicou na última década: em 2001, o número total de matrículas era de 3.036.113; já em 2012, esse número passou para 7.037.688, o que representa um crescimento de 4,4% em relação a 2011. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conforme se observa na Figura 1, a seguir, retratam essa evolução do número de matrículas da Educação Superior brasileira em instituições públicas e privadas (BRASIL, 2013).

⁴ Maiores informações sobre os programas de incentivo podem ser encontradas no Portal do Ministério da Educação (MEC): www.mec.gov.br.

TABELA 5.5: NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO E CATEGORIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO O GRAU ACADÊMICO - BRASIL 2001/2012

MATRÍCULAS EM CURSO DE GRADUAÇÃO

ANO	TOTAL					
	TOTAL	PÚBLICA				PRIVADA
		TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	
2001	3.036.113	944.584	504.797	360.537	79.250	2.091.529
2002	3.520.627	1.085.977	543.598	437.927	104.452	2.434.650
2003	3.936.933	1.176.174	583.633	465.978	126.563	2.760.759
2004	4.223.344	1.214.317	592.705	489.529	132.083	3.009.027
2005	4.567.798	1.246.704	595.327	514.726	136.651	3.321.094
2006	4.883.852	1.251.365	607.180	502.826	141.359	3.632.487
2007	5.250.147	1.335.177	641.094	550.089	143.994	3.914.970
2008	5.808.017	1.552.953	698.319	710.175	144.459	4.255.064
2009	5.954.021	1.523.864	839.397	566.204	118.263	4.430.157
2010	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
2011	6.739.689	1.773.315	1.032.936	619.354	121.025	4.966.374
2012	7.037.688	1.897.376	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed.

Figura 1: Evolução do número de matrículas da Educação Superior brasileira em instituições públicas e privadas.

Embora esses dados representem um aumento significativo das matrículas nos últimos anos, em relação ao total da população do país, em 2010, apenas 14,4% da população de 18 a 24 anos estava matriculada na Educação Superior. Tal aspecto configura-se como um grande desafio para o país, uma vez que a meta para 2020 é elevar esse percentual para 33%. Outro grande desafio da Educação Superior do Brasil é em relação à categoria administrativa das instituições de ensino, que podem ser públicas ou privadas. Atualmente, a maior parte das Instituições de Educação Superior (IES) são privadas, implicando que o estudante pague matrículas e mensalidades, nem sempre compatíveis com a renda familiar. Sendo assim, as IES demandam incentivos governamentais para atender à parcela da população que não tem acesso à universidade privada. Com base nessa realidade, é possível inferir que os estudantes que frequentam a universidade encontram instituições muito diferentes

entre si. Ao mesmo tempo, os próprios estudantes quando chegam à Educação Superior vêm de universos extremamente heterogêneos, com grande diversidade psicossocial, contextual e econômica, que precisa ser abarcada em suas especificidades, mas sem afastar-se demasiadamente do ponto de vista coletivo.

O ingresso na Educação Superior no Brasil, então, representa apenas o primeiro passo de uma longa caminhada. Mesmo com os incentivos aos estudantes menos favorecidos financeiramente, com as oportunidades de inclusão e de respeito à diversidade social e étnica, pouco sabemos sobre sua trajetória ao longo da formação superior. Nesse sentido, buscar saber se os estudantes concluem seus estudos, se ocorrem evasões, desistências e/ou transferências e quais suas causas torna-se primordial para avaliar as políticas de gestão atuais. Primeiramente, porque isso permite conhecer a realidade dos estudantes, e, em seguida, mas não menos importante, porque leva a descobrir os motivos pelos quais os estudantes desistem de seus estudos, além de compreender a percepção dos estudantes em relação à universidade e à vida acadêmica.

Nesse sentido, justifica-se a proposta de organização de uma mesa temática, no II CLABES (Conferência Latino-americana sobre Abandono na Educação Superior), composta por estudantes que relataram sua trajetória como universitários, bem como sua visão sobre o que é a evasão estudantil na Educação Superior.

2 CONCEITUANDO A EVASÃO

Por se tratar de um tema amplo e complexo, existem estudos sobre a evasão que consideram diferentes fatores e características para definir a evasão. Encontramos na literatura a definição de Ribeiro (2005) ao desmembrar a evasão:

Evasão do curso: desligamento do curso superior em função de abandono (não matrícula), transferência ou nova escolha, trancamento e/ou exclusão por norma institucional; evasão da instituição na qual está matriculado; evasão do sistema: abandono definitivo ou temporário do ensino superior (p. 56).

Já Ristoff (1999) afirma que:

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso – nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da Instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades (p. 125).

Para conceituar a evasão e tornar seu conceito mais preciso e passível de comparação, a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão do MEC distingue a evasão caracterizando-a da seguinte maneira:

- a) *evasão do curso*: desligamento do curso superior em função de abandono (não matrícula), transferência ou reescolha, trancamento e/ou exclusão por norma institucional;
- b) *evasão da instituição*: desligamento da instituição na qual está matriculado;
- c) *evasão do sistema*: abandono definitivo ou temporário do Ensino Superior.

Por outro lado, no âmbito do Projeto Alfa GUIA (Gestão Universitária Integral do Abandono), a evasão é definida como o abandono ou deserção, caracterizando um processo voluntário ou obrigatório, pelo qual o aluno não continua os estudos no curso em que está matriculado. Isso pode se dar por influência positiva ou negativa de circunstâncias internas ou externas a ele (ARRIAGA, 2012).

Para além da conceituação do termo, estudos realizados pelo Instituto Lobo (LOBO, 2011) apontam que de nada adianta atrair mais alunos, quando não se consegue mantê-los. Assim, o estudo apresenta como possíveis causas da evasão no Brasil:

- inadaptação do ingressante ao estilo do Ensino Superior e falta de maturidade;
- formação básica deficiente;
- dificuldade financeira;

- irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES;
- decepção com a pouca motivação e atenção dos professores;
- dificuldades com transporte, alimentação e ambientação na IES;
- mudança de curso;
- mudança de residência.

Tais estudos sobre evasão apontam para possíveis causas, variáveis e ações que levam ao abandono estudantil, ou seja, a evasão é gerada por diferentes fatores, sejam de ordem interna ou externa. Essas podem variar de fatores relacionados a questões financeiras até envolver estímulos e vontades pessoais. Além disso, aspectos sociais podem interferir positiva ou negativamente nos fatores para evasão. Nesse sentido, estudar a evasão e/ou o abandono é olhar para o indivíduo e suas relações com o mundo e a sociedade, considerando que os elementos externos podem influenciar tanto na escolha pelo ingresso na universidade quanto na saída da mesma. A universidade sob a ótica de um projeto de vida ou de carreira deveria promover a permanência, mas se há evasão, o que está acontecendo com tais projetos? Será a universidade um local de realização de projetos de vida e de carreira ou um agente que não faz parte desse contexto? Como tais questões são percebidas pelos estudantes?

Falar da evasão e do abandono universitário implica conhecer os porquês do ingresso à universidade, e nisso, refletir sobre as questões que envolvem a Educação Superior, as inter-relações, os processos de ensino e de aprendizagem, a motivação do educador e do educando. Na atual sociedade, ingressa-se na universidade porque muitos acreditam que nela o aprendizado pode possibilitar mudanças socioeconômicas para o indivíduo. Há uma relevância no *status* social imbricada na escolha da universidade, há fatores familiares envolvidos nesse processo, há esperança que no futuro esses acadêmicos tornem-se profissionais qualificados e cidadãos mais comprometidos com seu país. Contudo, acredita-se que para

concretizar uma boa formação profissional, o saber acadêmico é primordial, porém, o saber do cotidiano, desvendado e reconhecido na sua relevância, também compõe um elemento para o alcance da excelência da Educação Superior. Por esse motivo, faz-se importante ouvir os estudantes sobre a sua caminhada acadêmica e sobre os possíveis motivos que levam à evasão, contribuindo para transformar, modificar e qualificar a Educação.

Assim sendo, o presente estudo objetivou produzir evidências empíricas sobre a realidade da evasão/permanência discente na universidade, a partir da experiência e percepção dos estudantes. O estudo baseou-se na análise das verbalizações dos estudantes universitários que compuseram uma mesa temática durante o II CLABES, intitulada “La visión de los estudiantes y representantes estudiantiles acerca del abandono/permanencia en la Educación Superior”.

3 CONTEXTUALIZANDO O PRESENTE ESTUDO: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os dados deste estudo são oriundos das atividades da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), instituição que sediou o II CLABES. A PUCRS, IES privada, sem fins lucrativos, é uma entidade confessional católica e comunitária, transformada em universidade em 1948. Está constituída por 22 faculdades no *Campus* central e mais oito nos campos regionais, organizadas em cursos e em programas destinados à formação em nível de graduação, de pós-graduação, de extensão e sequenciais. Além disso, está focada em expandir seus investimentos nos três pilares de sustentação da atividade de pesquisa de alto nível: (1) capacitação de seus docentes e pesquisadores; (2) atração dos melhores alunos, tanto em nível de graduação como de pós-graduação, estimulando a integração entre o ensino e a pesquisa; (3) ampliação e aprimoramento da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de pesquisas de porte mundial.

A metodologia adotada neste estudo foi qualitativa, descritiva e exploratória, visando associar as experiências práticas dos sujeitos pesquisados ao fenômeno investigado, a saber, a evasão/permanência na Educação Superior. Para tanto, seis estudantes, com idade média de 23,3 anos, de diferentes cursos de graduação, foram convidados a refletir e relatar sobre suas percepções e experiências no contexto universitário. Todos concordaram em participar voluntariamente da mesa temática, autorizando a utilização das informações para a redação do presente texto, sendo seus nomes omitidos e substituídos por letras. Dos seis estudantes, duas mulheres e quatro homens, quatro eram bolsistas, ou seja, recebiam algum tipo de ajuda financeira institucional ou governamental para custear a universidade. Os cursos de graduação frequentados por esses estudantes, em sua maioria, eram da área da licenciatura: dois alunos de Pedagogia, um de Geografia, um de Letras, um de Matemática e um de Química. Apenas um estudante afirmou ter desistido do curso de graduação anterior, quatro afirmaram terem pensado em abandonar os estudos universitários e dois jamais pensaram em abandono. Os seis estudantes frequentam graduações na PUCRS, embora um esteja matriculado concomitantemente em IES pública, frequentando em ambas o mesmo curso de graduação. O panorama geral das características dos estudantes pode ser observado no Quadro 1, a seguir.

ESTUDANTE/ GÊNERO	IDADE	CURSO DE GRADUAÇÃO FREQUENTADO	BOLSISTA	DESISTÊNCIA ANTERIOR	PENSOU EM DESISTIR
A (m)	22	Matemática	Sim	Não	Sim
B (m)	20	Química	Não	Não	Sim
C (m)	18	Letras	Sim	Não	Não
D (m)	24	Pedagogia	Não	Sim	Sim
E (f)	25	Geografia	Sim	Não	Sim
F (f)	31	Pedagogia	Sim	Sim	Sim

Quadro 1: Características dos estudantes do estudo.

Entre os estudantes entrevistados, todos possuem algum parente de primeiro grau (tio, tia, primo etc) que já possui curso superior ou está cursando. No entanto, em relação aos pais, um estudante (F) relatou ter pai e mãe com Ensino Superior completo e outro (C) referiu que tanto o pai quanto a mãe possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto. Para o restante dos estudantes, um dos pais possui Ensino Superior.

Os aspectos que foram considerados para a reflexão e o relato de vivências foram: o ingresso na universidade, as experiências familiares, desistências, trancamentos ou transferências de curso ou de instituição, dificuldades nas tomadas de decisão e impressões sobre os principais motivos que levam os estudantes a abandonarem a Educação Superior. As verbalizações decorrentes foram agrupadas, originando as análises e discussões a seguir.

4 AS VOZES DOS ESTUDANTES

Ouvir os estudantes sobre questões inerentes à Universidade figura-se como um ato de respeito e um convite à possibilidade de transformação da realidade vivida, ou, pelo menos, aponta para a importância que os estudantes possuem para a realidade das instituições. Nesse sentido, evidencia-se a valorização do estudante como um agente essencial na Educação Superior e, assim como tal, sua opinião é muito importante para conhecermos a sua perspectiva sobre o abandono e a permanência estudantil.

4.1 O QUE CARACTERIZA O ABANDONO

Para os alunos entrevistados, a concepção de abandono da Educação Superior evidenciou-se fortemente associada às questões contextuais, decorrentes tanto das políticas sociais quanto da realidade econômica.

Acredito que os fatores externos sejam mais fortes que as dificuldades dentro da Universidade. Os desperdícios sociais e econômicos, da evasão dos cursos, devem ser primeiramente uma preocupação governamental, pois a universidade acaba por perder uma parte considerável de inovação, se tem que lidar com a melhoria dos estudantes. Mas essa ferramenta se não existir torna ainda mais difícil a formação (Estudante A).

Por outro lado, o abandono do curso iniciado é percebido como um elemento que pode assumir um caráter positivo importante durante a trajetória acadêmica, desmistificando a ideia ainda corrente no senso comum de que a escolha por uma carreira deve ser imutável e definitiva para ser considerada adequada. *“Abandono é uma forma tanto de demonstrar insatisfação com o curso que se está cursando quanto uma forma de tentar se autodescobrir” (Estudante D).* Nesse sentido, o abandono reverte-se em fonte de autoconhecimento para o estudante ou no resultado final de um processo de autoconhecimento. Do mesmo modo, pode ser um importante elemento de avaliação para as IES quanto às questões internas, tais como: seus processos seletivos, grade curricular, programas de acolhimento ao aluno ingressante, entre outros.

Tanto o abandono quanto a permanência estão ligadas às questões motivacionais, pois ambos requerem escolhas e ações do indivíduo, que tanto podem ser reguladas por aspectos internos quanto externos, ou pela associação de ambos.

Conforme Lemos (2005, p. 195):

É possível identificar dois aspectos do comportamento que traduzem motivação: a intensidade (ou nível de motivação, indicado pelo esforço, pelo nível de atividade, pelo entusiasmo) e a direção (ou orientação motivacional, indicada pela seleção de objetivos e pela escolha de cursos de ação). De forma geral, pode, pois, dizer-se que a motivação é a força que energiza e dirige o comportamento.

Nesse sentido, procuramos evidenciar na verbalização dos estudantes seus comportamentos e ações em relação ao abandono ao questioná-los sobre os motivos que podem levar ao abandono dos estudos.

4.2 O QUE MOTIVA O ABANDONO

Há diferentes motivos apontados pelos estudantes para o abandono do curso de graduação escolhido. Um deles pode estar relacionado com o fraco desempenho nas primeiras avaliações realizadas nas disciplinas do curso. Segundo os estudantes ouvidos, alguns resultados negativos nas avaliações podem acarretar a falta de estímulo para os estudos e, por conseguinte, o abandono do curso. Os mesmos estudantes apontam que a avaliação inicial negativa está relacionada à formação anterior, pois as dificuldades dos estudantes são oriundas de uma formação básica deficitária.

É relevante ter presente os processos motivacionais que diferenciam entre motivação extrínseca e intrínseca. A extrínseca é a motivação que leva o indivíduo a realizar uma tarefa como meio para conseguir um fim, dependendo de incentivos externos, e proporciona satisfação independente da atividade. Já a motivação intrínseca não depende de estímulos externos, uma vez que esses são inerentes à atividade. As atividades intrínsecas são interessantes por si só e não necessitam de nenhum reforço (CARREÑO, 2010).

O estudante A afirmou que em alguns momentos pensou em abandonar seus estudos, listando diversos motivos, por meio dos quais se evidencia suas dúvidas: *“Baixo desempenho acadêmico, baixa atratividade de mercado para profissão, dificuldades de pagamentos das mensalidades e cenário da educação no Brasil com pouca valorização profissional”*. Porém, esse estudante continua na universidade, mesmo com todos os empecilhos elencados. Isso denota uma ação proativa do estudante para lutar contra as adversidades e dilemas de escolhas e não desistir dos seus ideais. Segundo Cabanach *et al.* (2007), tais questões associam-se aos seguintes fatores:

1. componente de valor – contemplando aspectos ligados a razões e metas de realização das tarefas (por que realizo essa tarefa?);
2. componente de expectativa – agrupando fatores ligados à autopercepção e às crenças pessoais (sou capaz de realizar essa tarefa?); e
3. componente afetivo – que agrupa aspectos associados às reações emocionais (como me sinto ao realizar essa tarefa?)

Ou seja, o estudante pode ter levado em consideração alguns desses fatores para não desistir do curso.

Segundo Santos, Bernardi e Bittencourt (2012, p. 1):

A motivação é um processo complexo que envolve motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa. Motivos esses construídos nas inter-relações sociais, desde a infância, e que acabam se efetivando na intrapessoalidade. No entanto, a cada nova situação vivenciada, novos motivos poderão ser construídos, se esses representarem a oportunidade de trocas e soluções para possíveis desmotivações. Por isso, entender a motivação em cada pessoa é, antes de tudo, perceber e entender o ser humano com características e subjetividades próprias; é conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo que acontece ao longo da vida de cada um.

Muitas vezes, o estudante chega à universidade sem ter tido oportunidades prévias de conhecer e refletir sobre as suas opções e expectativas profissionais e os caminhos acadêmicos para chegar a elas. *“Tenho amigos que trancaram um curso para ingressar em outro de mais afinidade, conheço pessoas que largaram a faculdade para trabalhar de forma autônoma” (Estudante F)*. Nesse cenário, o abandono se converte, paradoxalmente, em tentativa de resolução de um problema emergente, oriundo da falta de informação sobre o curso no qual ingressou e, ao mesmo tempo, num modo de denúncia dessa realidade. Esse fato pode ser relacionado à preparação deficitária e

imaturidade do estudante que irá ingressar na universidade, tanto no que tange ao conhecimento sobre os cursos ofertados quanto às responsabilidades e compromissos imbricados nessa escolha.

Nesse sentido, o abandono aqui referido denota a motivação dos estudantes em buscar algo que lhes proporcione realização pessoal e profissional. No entanto, apesar desse significado positivo, em algumas circunstâncias, o abandono também apresenta um ônus não apenas pessoal, mas, sobretudo, social. Muitas vezes, para que um estudante ingresse no Ensino Superior, outro terá que ser excluído do processo em função do número de vagas disponíveis nas IES, que é limitado em países como o Brasil. Diante disso, a adoção de políticas e estratégias que, dentro do possível, promovam escolhas mais assertivas é uma medida recomendada.

4.3 DESAFIOS E DIFICULDADES

Os estudantes relataram dificuldades de caráter econômico e outras relacionadas à formação anterior, como também a questão de escolha de uma carreira precocemente.

Das influências externas e internas que fazem os estudantes abandonarem os cursos, a mais forte parece ser a externa, estes acontecimentos externos à administração da universidade afetam o sistema de ensino como um todo, da educação básica à educação superior. Não podemos analisar a organização social em núcleos, sem perder uma quantia significativa da informação, mas a administração da universidade pode desempenhar um papel reverso na influência externa, pois esta influência faz com que a sobrevivência financeira seja mais importante do que obter um diploma que pode não significar um emprego (Estudante A).

Por outro lado, relataram desafios positivos que agem como estímulos aos estudantes.

[...] Porque entrei na faculdade com a convicção de que é a carreira de professor de português que eu quero exercer. Dificuldades durante a graduação todos nós podemos ter em qualquer curso, seja com a matéria ou até mesmo o professor, mas se o aluno estiver certo de que é esse o seu lugar, de que é esse o seu objetivo conseguirá superar qualquer dificuldade (Estudante C).

Nas verbalizações desses seis estudantes, percebeu-se a nítida distinção entre o abandono do curso e da universidade. Para a literatura, a primeira demarca o abandono aparente, e o segundo, o abandono real (CARDOSO, 2008). O estudante D sintetiza essa diferenciação:

Meu melhor amigo abandonou o curso, 3 vezes. Éramos colegas na história, ele abandonou o curso para fazer faculdade de cinema, abandonou novamente para voltar para a história e abandonou uma terceira vez, esta definitiva. Este é um lado negativo do abandono no ensino superior. Porém tenho outro conhecido que fez ciências aeronáuticas, abandonou e foi para a informática, abandonou de novo e foi para a história, abandonou outra vez e foi para a biologia. Lá ele se identificou com o curso, melhorou suas notas, virou bolsista de iniciação científica e hoje estuda na Inglaterra.

Nesse sentido, podemos dizer que o abandono aparente, no caso ora apresentado, resultou em algo positivo para o estudante, que portou-se proativamente em relação a sua formação com o intuito de aliá-la a sua própria realização. O que denota que independente da área escolhida, boas oportunidades podem surgir a partir da dedicação do próprio estudante.

Por outro lado, falar de evasão/abandono na Educação Superior é estar atento aos movimentos e às ações dos estudantes e o que as mesmas querem expressar, pois um estudante que abandona três vezes cursos em uma mesma instituição pode denotar aspectos distintos, tanto em relação à universidade quanto ao perfil do próprio estudante.

5 AS VOZES DOS ESTUDANTES SOBRE A PERMANÊNCIA

A permanência dos estudantes que ingressam na Educação Superior é desejável, tanto do ponto de visto social quanto administrativo. Nela estão implicados fatores subjetivos relacionados às escolhas e aos recursos de cada estudante, mas também fatores relacionados à gestão e às políticas institucionais e acadêmicas.

Assim, um dos estudantes relata a importância dos espaços de convivência e oportunidade de aprender e sanar dificuldades que são ofertados na universidade. Um desses programas oferecidos na PUCRS é o LAPREN (Laboratório de Aprendizagem), que é um laboratório no qual o aluno tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos com o auxílio de materiais didáticos – objetos de aprendizagem – disponíveis em meio digital. Os graduandos podem realizar atividades com acompanhamento de bolsistas de iniciação científica, supervisionados por professores. Além de oferecer apoio na superação de dificuldades de aprendizagem, o LAPREN propicia a realização de pesquisas relacionadas à produção de materiais didáticos e à capacitação dos bolsistas como futuros professores. O *Estudante D* coloca que o LAPREN é uma forma de animar o aluno a continuar seus estudos, uma vez que o mesmo favorece a criação de ambientes interativos entre os estudantes, ou seja, com colegas de curso, bem como com professores de diferentes áreas.

Muitos estudantes esperam que o período durante o qual permanecem inseridos na vida acadêmica lhes proporcione a construção de habilidades técnicas e cognitivas específicas, mas também os instrumentalize para a participação e construção de uma sociedade comprometida com o desenvolvimento humano, em suas múltiplas facetas. A formação universitária, então, deve ser encarada como um processo que vai além da formação profissional em si, constituindo-se em um período da vida no qual o estudante está fortemente conectado com seus anseios e sonhos voltados para o seu futuro. Por outro, a permanência no curso escolhido nem sempre é o resultado

de uma decisão madura, encobrendo aspectos subjacentes de grande relevância. Muitas vezes, a decisão envolve questões complexas, geradoras de dilemas pessoais, cujo enfrentamento demanda conscientização e coragem.

Não sei se eu tenho como listar uma ordem exata de prioridades, pois para mim o principal motivo de permanecer tanto tempo no curso foi o orgulho. Recusava-me a admitir para mim mesmo que aquele não era o caminho, e não queria jogar três anos fora. Cursos por nada? Negava-me a enxergar o óbvio. Também tem o fator de dentro de casa, onde há uma grande pressão dos familiares para a conclusão do curso (Estudante D).

Além do desejo subjetivo de cada estudante, a gestão institucional comprometida com a cidadania e a presença de docentes qualificados e motivados são de suma importância para a permanência e o bem-estar do discente do Ensino Superior, o que parece estar muito claro para alguns dos entrevistados.

Acredito que a educação em suas diferentes formas, tanto acadêmica como profissional é a oportunidade de desenvolvermos a criticidade, a reflexão, a transformação que almejamos, tanto nos campos sociais, como pessoais, culturais etc. e nesta educação, aprendemos a desenvolver nossa cidadania na sociedade em que vivemos. E nisto, estar na universidade, aproveitando os momentos de trocas, que são inúmeros e manifestados nas mais diversas maneiras, possibilita o questionamento, o conhecer o outro, o olhar com outros olhos, o construir saberes, o divagar sonhos, o agir em prol da cidadania, intelectualizar teorias novas e já existentes... estar na universidade e aproveitar esse momento é abrir as portas para o mundo e nele poder atuar como cidadãos, como agentes de mudança.

Acredito que, para sentirmos esse acolhimento da Universidade, é preciso que dela façam parte educadores que exerçam com autonomia a construção do saber do educando, estando próximo o suficiente para orientá-lo nos caminhos da reflexão

e distante o suficiente para vê-lo alçar voos altos e longínquos. Um professor sensível capaz de perceber e impedir um abandono, capaz de repensar sua metodologia para agregar diferentes culturas e etnias, sensível para compreender os diversos contextos que existem dentro de uma sala de aula, questionador o bastante para enxergar as coisas sobre outros pontos de vista, aberto aos educandos e disponível às reflexões que podem muitas vezes reordenar caminhos acadêmicos de muitos estudantes.

Fazer parte desta comunidade acadêmica é se sentir parte atuante da sociedade onde vivemos, é ser cidadão agente, é pegar o conhecimento teórico e transformá-lo em ações práticas, é sim querer mudar o mundo, de um jeito igual para todos, no qual a informação é circulante, mutável e para toda a população. O que fazemos com a informação que aprendemos na faculdade é o que irá nos diferenciar uns dos outros e o que fará a real diferença na construção de uma sociedade igualitária e humana. O que fazemos com o conhecimento que adquirimos é o ponto de partida para encontrarmos o nosso caminho nesta sociedade tão diversa (Estudante F).

COMENTÁRIOS FINAIS

Essa mesa temática representou uma oportunidade ímpar de aproximação da universidade com os estudantes, permitindo que docentes de diversos países pudessem escutar suas percepções baseadas em suas experiências na trajetória acadêmica. Foi possível constatar que há muito a ser debatido quando se criam espaços de verbalizações espontâneas entre os envolvidos e, talvez, maiores interessados numa temática.

Mesmo tendo consciência de que essa amostra é pequena, se comparada com uma pesquisa mais abrangente em relação à evasão na Educação Superior, percebeu-se que, ao ouvir os estudantes, muitas impressões ou respostas relacionadas à questão aqui proposta têm diferente facetas. Deve-se levar em consideração que os estudantes têm a visão de sua corresponsabilidade na vida acadêmica.

Com apenas seis estudantes, pode-se perceber aspectos importantes que são apontados e que em alguns momentos aparecem como subjacentes aos motivos pelos quais os mesmos permanecem ou abandonam seus estudos. O abandono/permanência na Educação Superior não pode ser abordado apenas com base na objetividade dos dados estatísticos e de gestão administrativa. Há um importante elemento que faz parte desse cenário, que é a afetividade das pessoas envolvidas nesse fenômeno. Acreditamos que, desde essa perspectiva, muitas informações trazidas da realidade dos estudantes podem contribuir para a produção de um conhecimento verdadeiramente norteador para intervenções que promovam a permanência na Educação Superior. Longe de se pretender uma fórmula genérica que seja eficaz contra o abandono, o que está em evidência é o desvelamento e a valorização do não dito, que permanece invisível se a escuta não é promovida.

Sou estudante de matemática, oriundo do ensino público. Ao iniciar a faculdade tive dificuldades diversas, essas iam desde comunicação no meio acadêmico até permanecer em serviço militar obrigatório; a rotina diária permitia poucas horas de sono e muita atividade física; a mensalidade era patrocinada pela minha mãe e alguns familiares; meu pai não ajudou. Começaram as primeiras avaliações e junto com isso as primeiras frustrações, estas eram esperadas graças às obrigações militares. Comecei a conversar com alguns colegas do curso, contaram-me que esta é a “crise do calouro”, por isso notas baixas sempre podem surgir, incentivando-me a não desistir. Os professores podiam ajudar em horários específicos que não eram apropriados para mim; esta característica acontece em algumas universidades privadas, que em geral financiam esquemas publicitários para atrair estudantes, mas nem sempre gastam com a retenção dos seus alunos, acarretando possivelmente em mais desperdícios. No fim do primeiro semestre, estudando entre serviços de sentinela, dificuldades financeiras e acadêmicas, consegui ficar em todas as recuperações possíveis e passar. No segundo semestre foi a mesma coisa, e con-

segui passar em todas as recuperações. Quando iniciei o 3º ano de curso, estava com dificuldades financeiras, precisei encontrar um estágio fora da minha área para ajudar a pagar a faculdade [...] acabei me demitindo por não ter me adaptado para encontrar algo relacionado à matemática. Depois de uma semana, fixando cartazes de aula particular, e procurando trabalho, consegui encontrar uma vaga de estágio, era longe, mas valia a pena, [...] mas a prefeitura não quis pagar o transporte. Consegui um estágio no Laboratório de Aprendizagem da universidade, dava para pagar metade da mensalidade [...] o local tem um ambiente agradável, que favorecia o estudo meu e dos estudantes que iam procurar ajuda. Neste momento, consegui dedicar-me a tudo que queria, comecei a gostar de ensinar, lembro desta época como uma das mais produtivas, pois estava ajudando pessoas que tiveram dificuldades como eu. Para o 4º semestre consegui uma bolsa de graduação sanduíche para fazer metade do meu curso fora do país [...] (Estudante A).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. INEP. *Censo da educação superior: 2012 – resumo técnico*. 2013. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf Acesso em: 19 set. 2013.
- CABANACH, Ramón González *et al.* Programa de intervención para mejorar la gestión de recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, 2007, n. 237, p. 240-56.
- CARDOSO, C. B. *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2008.
- CARREÑO, A. B. Motivación académica en la universidad. In: SANTOS, B.; CARREÑO, A. (Orgs.) *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: Edipucrs, 2010, p. 33-43.

LEMOS, M. S. Motivação e aprendizagem. In: MIRANDA, Guilhermina L.; BAHIA, Sara (Org.). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2005, p. 193-231.

LOBO, M. B. D. C. M. *Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções*. Instituto Lobo/Lobo & Associados Consultoria, 2011.

RIBEIRO, M. A. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. São Paulo, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902005000200006&script=sci_arttext Acesso em: 15 ago. 2013.

RISTOFF, D. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

SANTOS, B. S.; BERNARDI, J.; BITTENCOURT, H. R. Considerações sobre o uso da escala de motivação acadêmica (EMA) com jovens estudantes. *ETD – Educ. temat. digit.*, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 1-18, jul./dez. 2012.

WANDERLEY, L. E. W. *O que é universidade?* 9. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

POLÍTICAS E AÇÕES INCLUSIVAS COMO FATOR DE PERMANÊNCIA: A EAD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL¹

Marília Costa Morosin²

Lucia M. M. Giraffa³

Elaine Turk Faria⁴

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior no Brasil data do início do século XIX. Inicialmente era voltada a uma elite muito restrita, oriunda de oligarquias rurais. Um primeiro movimento de expansão ocorre a partir da década de 1960. A Educação Superior ainda é para uma elite, mas aceita a inclusão de parte da classe média do país. Um segundo movimento que marca a expansão do sistema de Educação Superior no Brasil é o decorrente do processo de privatização acentuado, que se instala no país a partir da década de 1990. Essa fase apresenta uma alteração quando, a partir de 2003, o governo federal inicia a implantação de políticas que visam à democratização do acesso e outras medidas correlatas como projetos de reestruturação das universidades públicas federais. Dessa data até os dias de hoje, a evasão (abandono) tem sido uma questão muito significativa, necessitando de políticas que visem seu combate, paralelamente às políticas que visem à permanência do estudante, como forma de melhoria das

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Faculdade de Educação. Av. Ipiranga, 6681 prédio 15 – 90.619-900 – Porto Alegre-RS – Brasil – Telefone: (51) 3320-3620.

² E-mail: marilia.morisni@pucrs.br

³ E-mail: giraffa@pucrs.br

⁴ E-mail: elaine.faria@pucrs.br

condições de inclusão do estudante nas instituições de Educação Superior. Como política maior, não podemos nos esquecer que a integralização dos currículos com a consequente graduação e a posterior inserção no mercado de trabalho são almejadas.

É importante ressaltar que o sistema de Ensino Superior Brasileiro organiza-se, em relação ao tipo de dependência administrativa, em público e privado, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O ensino público é gratuito em todos os níveis, sendo de responsabilidade dos governos Municipal (preferencialmente Educação Infantil e Ensino Fundamental), Estadual (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Federal (Educação Tecnológica e Educação Superior). A educação privada está estruturada para atender a todos os níveis de ensino e se enquadra nas seguintes categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Além da classificação em relação ao tipo de dependência administrativa, as instituições de Ensino Superior podem ser identificadas, de acordo com sua organização acadêmica, como Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Faculdades Integradas, Institutos e Escolas Superiores e Centros de Educação Tecnológica.

O Ministério de Educação e Cultura (MEC) é o órgão governamental federal que normatiza e fiscaliza a Educação Superior em todo o país. Segundo esse Ministério, as instituições de Educação Superior podem ser classificadas de acordo com sua autonomia em Universidades, Centros Universitários e Faculdades, sendo que as primeiras possuem maior autonomia.

A Educação Superior no Brasil, no âmbito da educação formal, abrange os cursos por campo de saber e em diferentes níveis de ensino, organizados em: graduação, pós-graduação e cursos de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. A graduação (bacharelado, licenciatura, tecnológico) é possível a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo próprio da instituição desejada; a pós-graduação

compreende programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento e está acessível a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; já a extensão é aberta a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL. INEP).

O Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2011-2020 (ainda em votação, portanto não concluído), estabelece como uma de suas metas elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta (BRASIL, 2011). Considerando que o Brasil ainda apresenta um dos mais baixos índices de acesso à Educação Superior entre os países da América Latina, a prioridade tem sido a criação de políticas voltadas ao acesso à Educação Superior que possibilitem cada vez mais a inclusão das minorias, vítimas de discriminação (FELICETTI; MOROSINI, 2009). Dentre o conjunto de políticas e ações visando incrementar o acesso ao Ensino Superior, tornando a Educação Superior um bem de domínio público e com acesso amplo e inclusivo, destacam-se o PROUNI⁵, o REUNI⁶ (ver Capítulo 6 deste livro) e a criação do consórcio denominado Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁷, que desenvolve cursos de graduação a distância.

A Educação a Distância (EAD) não é uma modalidade de ensino nova. Na sua forma mais tradicional, se apoiava no uso da infraestrutura dos Correios para enviar os materiais e as lições aos alunos distantes. Estabelecia-se o modo assíncrono de estudar, em que o professor estruturava o curso, organizava as lições e criava materiais dividindo os conteúdos entre informação teórica e exercícios de fixação. Os alunos recebiam esses módulos, liam os textos, faziam os exercícios e, algumas vezes, os remetiam para correção. A

⁵ Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>

⁶ Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/>

⁷ Disponível em: <http://www.uab.CAPES.gov.br/>

maioria dos cursos enviava o gabarito dos exercícios, confiando na autodisciplina do aluno e no seu senso de responsabilidade, uma vez que nada adiantaria ao aluno realizar uma “autofraude”, pois as avaliações deveriam ser realizadas de forma presencial em algum lugar conveniado. Não se coloca nesse grupo aqueles cursos populares encontrados em bancas de revistas, ou aqueles atualmente denominados de Curso de Educação Continuada, modalidade extensionista e de curta duração, em que, em muitos deles, os alunos recebem o certificado apenas pela presença. Referem-se aqui aos cursos oficiais, cadastrados no MEC e que permitiam aos alunos obterem sua certificação fora da escola regular. É relevante observar que esse modelo permanece até hoje, em certo grau, apesar dos avanços tecnológicos, uma vez que a legislação obriga a realizar parte da avaliação de forma presencial.

Com os avanços da tecnologia, o surgimento dos computadores e, principalmente, da Internet, vivencia-se um sistema social baseado na viabilidade de atividades on-line (síncronas), em que o acesso à informação está muito facilitado, permitindo que distâncias e tempo não sejam mais fatores restritivos para a comunicação. Assim, surgiu a “nova” EAD. Uma EAD tecnologicamente dependente da evolução e consolidação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Uma EAD que emerge de uma civilização científica e técnica, imersa na globalização da economia, na mundialização da cultura e na internacionalização da Educação. Essa nova EAD, apoiada na Internet e em seus serviços, vem ao encontro dos anseios da sociedade carente por uma educação formal com acesso amplo e facilitado.

Dado esse contexto, este capítulo apresenta a questão da EAD no Brasil, como política de acesso e permanência de alunos, detalhando seu sistema de regulação e explicando, com base nos documentos disponíveis no site da CAPES, a organização da oferta pública e gratuita de formação profissional em nível superior, especialmente docente, ofertada pelo consórcio denominado UAB. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado

por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da Educação a Distância. O público em geral é atendido, porém os professores que atuam na Educação Básica têm prioridade de formação, seguido dos dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

2 A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO: HISTÓRICO E FATOS

A Educação a Distância (EAD) no atual contexto brasileiro desenvolve-se com a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), diferenciando-se do antigo “ensino por correspondência” do século XIX. No entanto, apesar da utilização de moderna tecnologia e da realização de experiências bem-sucedidas na área da EAD, há ainda certo grau de desconfiança e preconceito com essa modalidade de ensino. Isso ocorre devido à existência de cursos de má qualidade e sem reconhecimento oficial sendo ofertados livremente. Em razão disso, a legislação brasileira para a EAD tem se intensificado, com o objetivo de especificar as condições ideais para o desenvolvimento da EAD e, ao mesmo tempo, realizar o controle de qualidade dos cursos e programas nessa modalidade de ensino. Os estudos e as pesquisas realizadas pelos autores procuram demonstrar que o incremento da legislação específica para a EAD na Educação Superior como um suporte legal para a realização de cursos virtuais ou semi-presenciais, assim como o controle da avaliação desses cursos, desmistificará a ideia de que são cursos fáceis, de baixo custo e rápidos. Com o objetivo de auxiliar a população na escolha desses cursos, o Ministério de Educação (MEC) informa em seu site quais instituições já estão credenciadas para disponibilizar o

ensino a distância⁸ e quais são, na sociedade do conhecimento, os programas de incentivo à pesquisa e à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação.

O número de experiências brasileiras em Educação a Distância na educação formal e não formal, em instituições educacionais ou empresariais, públicas ou privadas, no Ensino Superior ou na Educação Básica já é bastante significativo, demonstrando um crescente interesse por essa modalidade de ensino. Em vista disso, cada vez mais se torna necessária a capacitação de docentes para a EAD, bem como a inserção dos discentes nos ambientes virtuais de aprendizagem, para propiciar a melhoria do desempenho e a compreensão do que seja ensinar e aprender on-line, a fim de manter o aluno interessado e diminuir o número de cancelamentos/abandonos dos mesmos.

No Ensino Superior, as experiências brasileiras de Educação a Distância, com recursos das TICs, tiveram início na década de 1990 e se encaminharam no sentido de aproximar/facilitar a participação, em atividades educacionais, dos alunos que não poderiam se deslocar de suas residências/cidades por um tempo maior, como o exigido por cursos de extensão, graduação ou até mesmo de pós-graduação (*lato sensu*). Com o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, em 1995, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), no MEC, com o objetivo de “levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira”.⁹ Coerente com esse propósito, a SEED/MEC desenvolveu ações e programas que demonstraram a intenção governamental de investir, cada vez mais, em tecnologia para as escolas e na EAD brasileira. Dentre essas ações e esses programas encontram-se a TV Escola, o PROINFO (Programa Nacional de

⁸ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12467&Itemid=783

⁹ www.mec.gov.br/seed

Informática nas escolas), o PAPED (Programa de Apoio à Pesquisa em EAD), o DVD Escola, entre outras iniciativas. Em 2011, a SEED foi transformada em Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior¹⁰ (SERES), ampliando sua área de atuação.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi, com a Universidade de Brasília (UnB), uma das pioneiras na introdução da EAD no Brasil, com o uso da tecnologia em seu Laboratório de Ensino a Distância (LED) do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Seguiram-se as Universidades Federais do Pará, Ceará e do Paraná, hoje credenciadas pelo MEC, entre outras, para cursos de graduação a distância. Dando sequência a essa lista de universidades pioneiras em EAD, no final dos anos 1990 foi criada a PUCRS VIRTUAL¹¹, no Rio Grande do Sul, que obteve autorização para desenvolver cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* em 2001 e credenciamento em 2002. A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) foi recredenciada para EAD em 2012 pela Portaria MEC n. 694 de 28/05/2012.

A partir da legislação e das políticas públicas decorrentes, nota-se que há um crescimento intenso no número de Instituições de Ensino Superior (IES) que têm seus programas próprios ou em parcerias. Há ainda redes de instituições, como a Unirede (Universidade Pública Virtual do Brasil), lançada em agosto de 2000, que conta com o apoio do MEC, do MCT (Ministério de Ciência e Tecnologia), do FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) para “democratizar o acesso à educação de qualidade através de cursos a distância de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada” (UNIREDE, 2013). Já na época de sua criação, a Unirede integrava 62 instituições públicas (estaduais e federais) consorciadas.

¹⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16717&Itemid=1142

¹¹ Disponível em: <http://www.ead.pucrs.br/>

Nessa mesma trilha, em 2001, foi criada a Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior (CVA-RICESU), integrada, inicialmente, por oito universidades consorciadas. Tem objetivo de “compartilhar e oferecer novos espaços de aprendizagem mediados pelas tecnologias de informação e comunicação, possibilitando à comunidade educacional brasileira participar de ambientes de aprendizagem e de educação permanente em diversas áreas do conhecimento” (CVA-RICESU). Essa Rede publica, em seu site, a *Revista Digital Colabor@*¹², uma revista editada semestralmente pelas universidades componentes da CVA-RICESU dedicada preferencialmente às áreas de Educação a Distância, aprendizagem colaborativa, comunidades virtuais de aprendizagem e à educação mediada pelas tecnologias de comunicação e informação, tratadas sob o enfoque multidisciplinar. Possui caráter científico e acadêmico. A Biblioteca Digital da Comunidade Virtual de Aprendizagem da CVA-RICESU é o resultado de um projeto cooperativo, cujo objetivo é facilitar e promover o acesso à produção científica das instituições da Rede pelos seus alunos de Educação a Distância. Atualmente a Biblioteca Digital CVA-RICESU¹³ inclui teses, dissertações e artigos de periódicos científicos publicados pelas instituições integrantes da Rede, utilizando as metodologias TEDE, desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e ARTE, desenvolvida pelas equipes técnicas da CVA-RICESU e bibliotecas. A CVA-RICESU, ao colocar disponível o conhecimento gerado no âmbito de suas instituições, cumpre com o seu objetivo de compartilhar e oferecer novos espaços de aprendizagem mediada pelas TICs, possibilitando à comunidade educacional brasileira participar de ambientes de aprendizagem e de educação permanente em diversas áreas do conhecimento. Essas publicações on-line são necessárias aos cursos a distância,

¹² Disponível em: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora>

¹³ Disponível em: <http://www.unicap.br/Arte/>

para propiciar o estudo em documentos científicos, necessários aos alunos virtuais, facilitando o acesso aos textos e, assim, permitindo que os alunos se mantenham conectados.

A Resolução CNE/CES 01/2001 (BRASIL, 2001b), reformulada pela Resolução CNE/CES 01/2007, estabelece normas para o funcionamento dos cursos de especialização (*lato sensu*) a distância, exigindo provas presenciais e defesas de trabalho de conclusão presencial, além dos demais critérios exigidos a qualquer curso de pós-graduação presencial, como, por exemplo, número de docentes com titulação de mestrado e doutorado e outros requisitos significativos para a qualidade da Educação Superior, inclusive referências bibliográficas, observando os direitos autorais. Essa presencialidade nos cursos virtuais dificulta a permanência dos alunos nesse cursos, uma vez que o Brasil é muito grande e a movimentação de uma cidade a outra é demorada e dispendiosa.

Em 2001, surgiu a Portaria MEC 2.253/01, reformulada pela Portaria MEC 4.059/04 (BRASIL, 2004b), que incentiva o emprego da EAD em até 20% do currículo do curso presencial. Isso significa que, além da possibilidade de haver um curso totalmente virtual, surge outra modalidade em que há a possibilidade de um curso presencial ter uma parte virtual que não exceda 20% da carga horária total do currículo. Essa parte virtual nos cursos presenciais auxilia os alunos que não precisam sair de casa ou do trabalho para estudar, facilitando sua permanência nos cursos. Para cursos totalmente virtuais ou semipresenciais, há necessidade de organização curricular aprovada nas instâncias superiores governamentais e na própria IES, regulamentando a reformulação do currículo ou a criação de um currículo novo. Além disso, essa Portaria prevê as “atividades de tutoria [...] e existência de docentes qualificados [...], com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância” (BRASIL, 2004b, art. 2º).

A criação da proposta curricular em EAD está sujeita à análise dos critérios de qualidade explicitados no site do MEC. Os indicadores de qualidade apresentados pelo MEC visam qualificar

a EAD no Brasil e orientar as instituições educacionais sobre as condições necessárias para viabilizar essa modalidade de ensino de maneira “responsável, criativa, crítica, solidária e competente; e não massificada ou manipulativa”, como indicam os referenciais. Nesse sentido, o Parecer CNE/CES 63/03 (BRASIL, 2003), a Portaria MEC 4.361/04 e o Decreto Federal 5.622/05 estabelecem que a autorização e o reconhecimento do curso pelo MEC, bem como o credenciamento da IES para atuar com a EAD são essenciais para o desenvolvimento de cursos e programas nessa modalidade de ensino.

Segundo o Decreto Federal 5.622/05 (BRASIL, 2005),

Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos presenciais ou a distância (§ 2º art.3º).

A possibilidade de migrar de uma modalidade de ensino a outra se deve ao fato de ambas serem autorizadas e reconhecidas oficialmente, não havendo, portanto, discriminação quanto à forma.

Os estudos sobre o abandono escolar dos cursos presenciais e a distância concluem que o percentual de abandono é equivalente, mas em pesquisa recente aparece um percentual maior em universidades públicas. Em 2005, o Fórum das Estatais pela Educação criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), para a articulação e integração de um sistema nacional de Educação Superior a distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do Ensino Superior gratuito e de qualidade no Brasil. O Sistema Universidade Aberta do Brasil é uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com a participação das universidades públicas e demais organizações interessadas (UAB, 2006).

A UAB surgiu como uma necessidade de atender ao antigo Plano Nacional de Educação de 2001-2010 (PNE) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394/96) no que se refere ao incentivo à formação superior e à EAD previstas nas duas leis. Percebe-se que a EAD, com o uso da tecnologia, surgiu como uma alternativa ao ensino convencional, possibilitando a aquisição de conhecimentos a diferentes e distantes segmentos da sociedade. O que antes se destinava às classes sociais média e alta, devido aos custos e à exigência de computador e linha telefônica, tornou-se, aos poucos, mais acessível, devido à popularização dos recursos e ao incentivo governamental.

No Rio Grande do Sul, o Conselho Estadual de Educação (CEEEd/RS) inicialmente normatizou a EAD no Sistema de Ensino, por meio da Resolução CEEEd-RS 262/01, com modificações posteriores, inclusive, recentemente, com a Resolução n. 324, de 21 de novembro de 2012, autorizando algumas instituições a desenvolverem cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade a distância e permitindo a criação da EAD na Universidade Estadual do RGS (UERGS¹⁴) em 2001, agora já em pleno desenvolvimento de seus cursos (CEED/RS). Dessa forma, surgiram maiores possibilidades de matrícula para dar acesso e permanência aos alunos fora da escola.

O mestrado e o doutorado a distância ainda não estão autorizados (até o momento da elaboração do presente texto), apesar de o Decreto 5.622, de 19/12/2005, ter concedido um prazo de 180 dias a partir daquela data para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) “editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação” (BRASIL, 2005) da EAD nesses cursos e programas. Como até o momento não houve manifestação da CAPES, entende-se que ainda não há como implantar a EAD nesse nível de ensino, mas fica a perspectiva de, num futuro, ocorrer mudanças nessa situação.

¹⁴ Disponível em: http://teleduc.uergs.edu.br/pagina_inicial/index.php

Observa-se, atualmente, um contínuo movimento de consolidação e expansão da EAD, ampliando-se o número de países, empresas, instituições educacionais e alunos que realizam seus cursos em diferentes propostas e com variados recursos. O que definirá o futuro da EAD é, primordialmente, a qualidade de seus cursos, com linguagem e características próprias, que deverão ser objeto de pesquisa e avaliação constantes devido à diversidade de objetivos, propostas e recursos, sempre ampliados pelos avanços tecnológicos. Não há um modelo único de EAD, mas, sim, parâmetros que devem ser cumpridos para dar qualidade, visibilidade e credibilidade a essa modalidade de ensino no Brasil. A Instituição de Ensino Superior (IES) deve analisar qual a melhor maneira de desenvolver a EAD em sua instituição, visando ao levantamento dos recursos tecnológicos de que dispõe e revisando a proposta didático-metodológica que embasa o referencial teórico e legal.

Atualmente, outros desafios surgem para consolidar a EAD no Brasil. Dentre eles, o delineamento de uma política pública objetiva, consistente e continuada, que incentive e valorize essa modalidade de ensino. É importante que essa política propicie a disponibilização de mecanismos institucionais, de capacitação docente para a atuação competente nos diferentes cursos e programas a distância, além da criação de uma forte política de manutenção do aluno, evitando assim o alto nível de evasão escolar. A análise da trajetória já consolidada em outros países pode apontar caminhos e minimizar desconfiças que, porventura, ainda existam na possibilidade da difusão da EAD no Brasil, amenizando a carga cultural negativa de que o “ensino por correspondência” destinava-se às classes populares, e a EAD, por ser dispendiosa e elitizada, só está ao alcance dos mais privilegiados.

Acredita-se que as pesquisas e os estudos, constantemente incentivados, orientarão a EAD para a obtenção de maior credibilidade, pelo aprimoramento dessa modalidade de ensino, quebrando o mito de cursos fáceis e de qualidade duvidosa, pela construção de alternativas de formação permanente e qualificada,

acessíveis a todos os cidadãos, e pela constante avaliação dos órgãos governamentais sobre o cumprimento da legislação nas instituições educacionais.

3 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

O MEC lançou, em dezembro de 2005, o programa Sistema Universidade Aberta do Brasil, o Sistema UAB, com o objetivo de democratizar, expandir e interiorizar a oferta de Ensino Superior público e gratuito no país. Esse Sistema foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de Ensino Superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de Ensino Superior respaldadas em TICs. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas (UAB, 2006).

Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH¹⁵ e IDEB.¹⁶ Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao Ensino Superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas,

¹⁵ Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

¹⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (UAB, 2006). A partir de 2007, com as novas atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa UAB passou a integrar as atividades da Diretoria de Educação a Distância, com a missão fundamental de colaborar com o processo de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

A CAPES, ademais, coordenou as ações que culminaram no lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios para a elaboração de uma estratégia de formação inicial e continuada de professores. O plano estabeleceu os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que identificaram a demanda por educação a distância em licenciaturas de todas as áreas e orientam a oferta pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) de cursos em Polos de Apoio Presencial. Até 2010, o Sistema UAB prevê o estabelecimento de mil polos estrategicamente distribuídos no território nacional. Até 2013, o sistema ampliará sua rede de cooperação para alcançar a totalidade das IPES brasileiras e atender a 800 mil alunos/ano.¹⁷ O Sistema UAB funciona como elemento articulador entre as instituições de Ensino Superior e os governos estaduais e municipais, objetivando atender às demandas locais por Educação Superior. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial.

A Educação a Distância é uma modalidade de realização de atividades individuais ou grupais fora da sala de aula tradicional e sem a presença física do professor. Nos seus primórdios, ela

¹⁷ Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=23

aconteceu com uso de material impresso e sem uso de qualquer recurso tecnológico. Com o advento das TICs e, principalmente, o avanço e a qualificação da rede mundial Internet, hoje fala-se em EAD on-line ou *e-learning*. Nesse sentido, o projeto da UAB, desde sua criação, tem contemplado os avanços relacionados aos modelos de EAD. No Brasil, o entendimento de uma oferta de graduação virtual está fortemente associada ao tripé: tutoria, polos de apoio e material impresso (este distribuído gratuitamente aos alunos dos cursos). O sistema de tutoria é responsável pela interação, realizando a mediação do processo pedagógico com os alunos. É responsabilidade da tutoria promover espaços de construção coletiva de conhecimento, sendo os tutores vinculados a cursos específicos e orientados pelos professores responsáveis de cada disciplina em determinado curso. Nesse novo contexto, o professor mais do que nunca surge como facilitador e parceiro do aluno na sua trajetória em busca do conhecimento. Assim, resgatam-se ideias clássicas como as de Piaget, Ausubel e Vygotsky. Nesse contexto, as universidades precisam pesquisar e utilizar novos recursos tecnológicos com aplicação didático-pedagógica, desenvolvendo formas de ensino não convencionais, por meio do lançamento de modalidade de ensino a distância e de atividades teórico-práticas, especialmente na formação de professores para a inclusão e manutenção dos mesmos nessa sociedade digital.

Os interessados em atuar no Sistema UAB como bolsistas (tutores) devem atender aos requisitos exigidos na Lei n. 11.273/2006. Caso os requisitos sejam atendidos, o candidato deve procurar o coordenador UAB de uma instituição participante do sistema e informar-se sobre o processo de seleção de tutores. Assim, parte-se do conceito de EAD como está sendo entendido no artigo primeiro do Decreto n. 5.622/05 [4], que a caracteriza como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas

em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005). Ainda de acordo com o Decreto n. 5.622/05, na EAD utilizam-se *meios e tecnologias de informação e comunicação*, ou seja, nas disciplinas semipresenciais há que se incluir a tecnologia e, para poder *desenvolver atividades educativas em lugares ou tempos diversos*, necessita-se de um ambiente virtual no qual as interações ocorram de maneira assíncrona, mas sob orientação e mediação do professor. O parágrafo primeiro do referido Decreto diz que a “educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares” (BRASIL, 2005), o que reforça a ideia de que há necessidade de preparar o professor dessas disciplinas, uma vez que a EAD representa uma nova maneira de exercer a docência.

Dessa forma, é importante ressaltar que a EAD não dispensa o professor de acompanhar o processo de aprendizagem nem de realizar a intervenção pedagógica; ao contrário, intensificam-se as ações pedagógicas (didático-metodológicas), administrativas (gestão da plataforma, criação e manutenção do ambiente) e humanas (com o diálogo e a gestão do conflito). No que tange aos discentes, o ingresso no sistema UAB segue o modelo tradicional de seleção dos cursos de graduação presenciais, com aplicação de prova de vestibular.¹⁸ Sendo assim, a única exigência é de que os candidatos tenham concluído o Ensino Médio. A realização das provas fica a critério das instituições públicas de Ensino Superior. Os interessados deverão procurar as informações diretamente no polo ou na instituição de interesse e verificar com os mesmos quando e como será o processo seletivo.

3.1 A ESTRUTURA DE SISTEMA UAB

Para uma IES pública pertencer ao sistema UAB é necessário que haja a adesão dos governos locais – estados e municípios

¹⁸ Vestibular caracteriza-se normalmente como uma prova de aferição dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e Médio, sendo, por enquanto, o principal meio de acesso ao ensino superior no Brasil

– e das instituições públicas de Ensino Superior ao Sistema UAB, o que acontece no âmbito dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A definição oficial dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente encontra-se disponível no *caput* do art. 1º da Portaria MEC n. 883, de 16 de setembro de 2009, citado a seguir:

Art. 1º Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica [...] com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

A direção dos Fóruns Estaduais compete às secretarias estaduais de educação ou de ciência e tecnologia, a depender do estado da federação. Além dessas secretarias, podem compor os Fóruns Estaduais representantes locais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), das secretarias municipais de educação, das universidades federais e estaduais, entre outros atores. Os Fóruns Estaduais realizam reuniões periódicas, cujos resultados, lavrados em ata, balizam o atendimento de pedidos de novos polos feitos à Diretoria de Educação a Distância da CAPES.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação, desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, a CAPES¹⁹ passou também a atuar na formação de professores da Educação Básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no ex-

¹⁹ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>

terior. As atividades da CAPES podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas:

- avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- acesso e divulgação da produção científica;
- investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior;
- promoção da cooperação científica internacional;
- indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica nos formatos presencial e a distância.

O interessado em saber que IES está vinculada à UAB, o portal disponibiliza uma ferramenta de busca indexada²⁰ que permite identificar a IES por tipo (Universidade, Fundação ou Instituto Federal de Ensino Técnico – IFET), na esfera federal, estadual, municipal ou privada, separadas pelas regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). A Figura 1, a seguir, apresenta um detalhe da tela relacionada a esse serviço que agrega transparência e facilidade de acesso às informações.

Figura 1: Pesquisa relacionada às instituições integrantes do sistema UAB.

²⁰ Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=10

A migração do sistema UAB para a CAPES não só garantiu a continuidade do projeto como agregou outras ações políticas que vêm sendo constituídas ao longo dos últimos quinze anos relacionadas com a formação docente e melhoria da educação brasileira. No portal da UAB é possível acessar os demais “serviços” que se estabeleceram ao longo dos anos relacionados à formação e ao fomento da formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica nos formatos presencial e a distância. A Figura 2, na sequência, apresenta um detalhe do site. Observe que no canto inferior direito o acesso a esses serviços pode ser feito de forma ágil e facilitada.



Figura 2: Serviços correlatos disponibilizados à comunidade escolar.

Os importantes serviços disponibilizados e integrados no portal são:

- **Plataforma Paulo Freire**²¹ – um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a gestão e o acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. O plano foi criado em 2009 com a intenção de formar, até 2014, 330 mil professores que atuam na Educação Básica e ainda não são graduados. De acordo com o Educacenso de 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na Educação Básica pública não possuíam graduação ou atuavam

²¹ Disponível em: <http://freire.mec.gov.br/>

em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Em maio de 2012, a plataforma passou a ser gerida pela CAPES e está sendo reestruturada para incluir um conjunto de funcionalidades que permitirá informatizar todo o processo de gestão, acompanhamento e revisão do planejamento da formação inicial dos professores da Educação Básica. Nesse sistema, a CAPES atualmente publica a relação dos cursos superiores ofertados pelas Instituições de Educação Superior para os professores da rede pública de Educação Básica. É permitido aos professores interessados em participar dos cursos fazerem sua pré-inscrição, bem como as secretarias municipais e estaduais de educação validarem a pré-inscrição dos professores de sua rede. Além disso, as universidades podem extrair a relação de professores pré-inscritos e, após o processo seletivo, registrar os alunos matriculados.

- **Portal do professor**²² – lançado em 2008 em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, tem como objetivo apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e enriquecer a sua prática pedagógica. É um espaço público e pode ser acessado por todos os interessados. O artigo²³ de Carlos Eduardo Bielschowsky e Carmem Lúcia Prata apresenta os detalhes dessa importante iniciativa.
- **Portal Domínio Público**²⁴ – lançado em novembro de 2004 (com um acervo inicial de 500 obras), objetiva o compartilhamento de conhecimentos de forma equânime, colocando à disposição de todos os usuários da Internet uma biblioteca virtual que busca ser uma referência para professores, alunos, pesquisadores e para a população em geral. Esse portal constitui-se em um ambiente virtual

²² Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/sobre.html>

²³ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013441.pdf>

²⁴ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

que permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos. Seu principal objetivo é promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada, que constituem o patrimônio cultural brasileiro e universal.

- **Banco Internacional de Objetos Educacionais**²⁵ – é um repositório de objetos educacionais de acesso público, em vários formatos e para todos os níveis de ensino que permite o acesso aos objetos isoladamente ou em coleções. Atualmente, o Banco tem cerca de 20.000 objetos publicados. Os Objetos Educacionais são, no contexto desse repositório, entendidos como todos os recursos digitais usados para apoiar atividades docentes e discentes relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Com a reestruturação do sistema, além do registro das matrículas, as IES deverão informar a evasão; as secretarias municipais e estaduais de educação poderão informar anualmente a demanda por formação de sua rede; os fóruns terão acesso eletrônico tanto aos dados da demanda quanto das matrículas e evasão, o que permitirá a revisão anual do Planejamento Estratégico; os dados cadastrais dos professores serão filtrados diretamente da base de dados do Educacenso, de modo a otimizar os processos de validação e matrícula. Com essas e outras funcionalidades que estão sendo inseridas no sistema, espera-se que ele opere no sentido de aperfeiçoar a gestão e o acompanhamento do Programa.

COMENTÁRIOS FINAIS

O desenvolvimento da UAB no território nacional produziu resultados que estão sendo utilizados como base para a estruturação

²⁵ Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

de ações com países parceiros e que possuem algumas similaridades culturais com o Brasil. Um acordo assinado em 20 de maio de 2013 prevê a ampliação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Moçambique. A partir de 2015, serão ofertadas mais 2 mil vagas nos cursos de ensino de Matemática, Biologia, Pedagogia e Administração Pública. A consolidação e expansão da UAB em Moçambique deve ocorrer em mais cinco províncias moçambicanas, além das três que já participam do programa. O acordo prevê que, até 2015, a UAB em Moçambique ajustará sua infraestrutura para poder expandir. As atividades na UAB em Moçambique tiveram início em 2011 e, atualmente, possui 630 alunos. A primeira turma se forma no ano de 2014.

A UAB conta com a participação de universidades parceiras, como Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal de Goiás (UFG), além da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Agência Brasileira de Cooperação (ABC).

O Brasil é um país complexo de ser analisado. Ao mesmo tempo, instigante e desafiador para quem deseja estudá-lo. No aspecto econômico, os números são impressionantes²⁶: na 3ª semana de setembro de 2013, a balança comercial apresentou exportações de US\$ 5,002 bilhões e importações de US\$ 4,411 bilhões, resultando em superávit de US\$ 591 milhões. No mês, as exportações somam US\$ 14,994 bilhões e as importações, US\$ 13,487 bilhões, com saldo positivo de US\$ 1,507 bilhão. Com esses dados, pressupõe-se que existem condições para que a sociedade brasileira tenha uma qualidade de vida razoável, com obras de infraestrutura, saúde e educação viabilizadas. No entanto, a complexidade de fazer a gestão desse imenso e continental país reside na sua maior riqueza, que é a diversidade cultural do seu povo. Uma mescla de culturas com origens diversas (europeia, africana, asiática e sul-americana)

²⁶ Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=5&menu=567>

fazem uma mistura cultural que, agregada com a região geográfica do Brasil (clima e microclimas diferentes que vão desde a seca até regiões inundadas permanentemente por rios) resulta num cenário de difícil administração.

Histórica e culturalmente, o país, colonizado pelos portugueses, não privilegiou a educação para todas as classes sociais, especialmente a Educação Superior. Logo, as questões relacionadas à segurança, saúde, transporte, agricultura, entre outras, acredita-se serem decorrentes da falta de investimentos na educação da sociedade brasileira. No que tange à Educação Superior, o histórico mostra que o acesso privilegiava as elites, visto que a oferta pública-gratuita era pouca. O espaço foi preenchido pelas ofertas privadas e comunitárias. As ações e políticas criadas nos últimos quinze anos vieram ao encontro do anseio da sociedade em buscar na educação o elemento propulsor para auxiliar na melhoria da sociedade em geral. A perspectiva atual é de promover a permanência, sem exclusão nem abandono, procurando soluções para a continuidade dos estudos mesmo aos alunos trabalhadores.

Com um povo mais bem educado, teremos uma sociedade melhor. Pelo menos assim esperamos.

*Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade,
tampouco sem ela a sociedade muda.*

Paulo Freire

REFERÊNCIAS

BRASIL. INEP. *Censo da Educação Superior*. (Resumo Técnico). Brasília, DF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso: 30 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Decreto n. 5.622/05. Dispõe sobre a regulamentação do artigo 80 da Lei 9.394/96. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 4.361/04. Normatiza os procedimentos de credenciamento e de reconhecimentos das IES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 4.059/04. Oferta de disciplinas integrantes do currículo dos cursos do ensino superior que utilizem a modalidade semipresencial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES n. 63/03*. Consulta sobre a exigência de credenciamento institucional para a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, aperfeiçoamento e outros, a distância. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces063_03.pdf. Brasil Acesso: 20 set. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n. 262/01* de 3 de outubro de 2001. Estabelece normas para a organização e funcionamento de cursos de EAD no Sistema Estadual de Ensino. 2001a. Disponível em: http://www.ceed.rs.gov.br/ceed/dados/usr/html/resolucoes/Reso_262.doc. Conselho Estadual de Educação/RS. Brasil. Acesso: 20 set. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n. 01/01 de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.172. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, ano CXXIX, n. 7, seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CEED/RS – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/RS. *Institucional*. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/portal/index.php> Acesso em: 30 set. 2013.

CVA-RICESU. Tópicos. 3. *A CVA-RICESU - Uma rede de instituições católicas de ensino superior organizada em forma de comunidade virtual de aprendizagem*. [2013]. Disponível em: http://www.ricesu.com.br/colabora/n10/artigos/n_10/id01c.htm Acesso em: 30 set. 2013.

FELICETTI, Vera; MOROSINI, Marília C. Equidade e iniquidade no Ensino Superior: uma reflexão. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* v. 17, n. 62, p. 9-24, Rio de Janeiro, 2009.

MARQUES, E. V. Uma análise das novas formas de participação dos bancos no ambiente de negócios na era digital. *Relatório de Pesquisa/2003*. São Paulo: Centro de Excelência Bancária, Escola de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, 2003.

UAB – Universidade Aberta do Brasil. [2006]. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br>. Acesso em: setembro de 2013.

UNIREDE. Quem somos. *Histórico da Unirede*. Rio Grande [2013]. Disponível em: http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=27 Acesso em: 30 set. 2013.

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y ACADÉMICAS DE ESTUDIANTES INDÍGENAS QUE ABANDONARON EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ÚLTIMA DÉCADA. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. MEDELLÍN COLOMBIA, 2012

Melbin Amparo Velasquez Palacio¹

Néstor Lopez Aristizaba²

Dora Nicolasa Gomez Cifuentes³

1 INTRODUCCIÓN

La población indígena, de acuerdo con un estudio realizado sobre la visibilización estadística de los grupos étnicos de Colombia por el DANE, es de 1.392.623 colombianos correspondientes para el año 2005 al 3,40% de la población nacional y al segundo grupo étnico más grande del país (DANE, 2007).

¹ Universidad de Antioquia, Colombia. E-mail: melbinvelasquez@gmail.com

² Universidad de Antioquia, Colombia. E-mail: nestorlo48@gmail.com

³ E-mail: doranicolasa@gmail.com



Figura 1: Distribución de Pueblos indígenas en Colombia.⁴

Los departamentos en los que se concentra la mayor población de indígenas en el país son la Guajira, Cauca, Córdoba y Nariño (Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible, 2010)

Se hablan en este grupo 64 lenguas amerindias de 13 familias lingüísticas y 87 pueblos indígenas identificados. De acuerdo con los datos del DANE, el 55.2% de esta población está entre los 15 y 64 años de edad. (DANE, 2007)

De los grupos étnicos colombianos, los grupos indígenas tienen la menor tasa de alfabetismo (71.4%), y sólo el 2,73% ha alcanzado estudios superiores. No se alcanza para esta población una cobertura de educación terciaria del 5% (DANE, 2007).

La Universidad de Antioquia cuenta con políticas de inclusión, entre las cuales hay un programa de admisión especial que posibilita que ingresen estudiantes indígenas a la educación superior con una puntuación en su examen de admisión diferenciada. “Estos beneficiarios no pagan el valor de la inscripción y se les asignan dos cupos adicionales a los mejores puntajes en cada programa si no son admitidos inicialmente” (UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA,

⁴ Imagen tomada de <http://www.colombiaya.com/seccion-colombia/mapas.html>.

2011). Por este programa, desde el año 2002⁵ han ingresado más de 1.600 estudiantes indígenas, que corresponden a aproximadamente el 5% de la población universitaria.

Aunque hace más de 10 años se reportan investigaciones en la institución que buscan caracterizar a la población de estudiantes indígenas, el conocimiento que se tiene de la misma es insuficiente y las acciones de acompañamiento que se realizan no afectan de la manera que se quiere el abandono de educación superior.⁶

Huber Mario Calvo, gobernador de la Junta Directiva del Cabildo Indígena Universitario en Medellín, junta que acoge a aproximadamente 80 pueblos indígenas, plantea que el abandono universitario de la población indígena para la ciudad es de aproximadamente el 60% (VALLE, 2012). Sin embargo son pocas las estadísticas con las que se cuenta al respecto. En América Latina, Mato plantea que: “Parece plausible afirmar que esta ausencia de producción de estadísticas ha obedecido precisamente a la falta de disposición a «verlos» y poder contar con indicadores y estimaciones cuantitativas de sus necesidades” (MATO, 2012)

El presente estudio de caracterización de estudiantes indígenas de la Universidad de Antioquia que abandonaron el programa académico en la institución durante la última década, hizo uso de las variables registradas en el sistema de información institucional MARES (Matrícula y Registro estudiantil) y en el sistema de información MOISES (Módulo de Inscripción y Selección Sistemática), y tiene como propósito identificar aspectos sociodemográficos y académicos de la población indígena que puedan relacionarse con el abandono para una oportuna intervención.

⁵ El Acuerdo 236 del 30 de octubre de 2002 del Consejo Académico de la Universidad, asignó cupos adicionales por programa académico para aspirantes de comunidades indígenas.

⁶ Tomado de <http://opac.udea.edu.co/?infile=details.glu&luid=456910&rs=4903403&hitno=7>.

2 MÉTODOS

Para el presente trabajo descriptivo y exploratorio, se realizaron dos estudios, en el primero se identificó inicialmente a la población que presentó el examen de admisión, y fue admitida a la universidad entre el año 2000 a 2010. Se contó para ello con el aplicativo institucional MOISES. Se realizaron posteriormente análisis descriptivos y comparativos mediante el programa estadístico STATISTICA versión 8.0. En el segundo estudio se identificó inicialmente a la población indígena que ingresó por el programa especial de admisión desde el año 2002 hasta el año 2011⁷, y posteriormente se analizó el comportamiento de las variables hasta el año 2012⁸. Se contó para ello con el aplicativo institucional MARES. Se realizaron análisis descriptivos mediante el programa estadístico SPSS versión 12. En el análisis de la información se identificaron variables académicas y sociodemográficas que se ingresan en los aplicativos de los sistemas de información institucional.

3 RESULTADOS

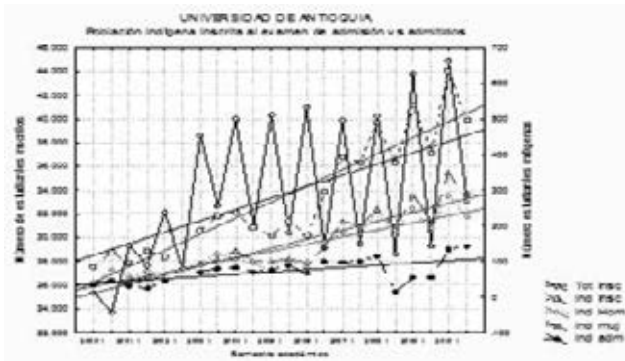
Los datos obtenidos han permitido dar cuenta inicialmente de la población indígena aspirante y admitida a la universidad; posteriormente de las características sociodemográficas y académicas de la población indígena que ha ingresado a la universidad durante la última década; y finalmente, las características sociodemográficas y académicas de la población indígena que abandonó la universidad en el mismo período.

⁷ Este programa fue creado en el año 2002 por Acuerdo del Consejo Académico de la institución, y por ello la información requerida sólo se encuentra a partir de dicho año.

⁸ Se consideró analizar los datos de los estudiantes indígenas que ingresaron desde el año 2002 hasta el año 2011; para efectos del análisis del abandono, entendiéndose que se define que un estudiante abandona la institución cuando deja un año de matricularse, fueron tomadas en la base de datos del presente estudio, las variables hasta el año 2012.

3.1 CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN INDÍGENA QUE PRESENTA EL EXAMEN DE ADMISIÓN Y QUE ES ADMITIDA A LA UNIVERSIDAD EN LOS PERÍODOS 2000 A 2010

En el análisis realizado pudo observarse que en el tiempo hay tendencia ascendente en el número de inscritos, aunque se encuentra intermitencia en estas cifras, hecho que se atribuye históricamente a que la inscripción para el primer período (semestre académico) del año es más numerosa porque corresponde a las cohortes de estudiantes que finalizan la educación media y de forma inmediata aspiran ingresar a la educación superior. Se destaca el hecho de que la proporción de indígenas inscritos es mayor a la tendencia en el aumento de la inscripción total por semestre y que la proporción de las mujeres indígenas inscritas es mayor a la de los hombres. Es importante también resaltar que la proporción de indígenas admitidos es mayor cada semestre. Ver gráfico 1:



Gráfica 1: Distribución de la población indígena inscrita vs admitida.

Fuente de datos: Sistema de información MOISES (Módulo de Inscripción y Selección Sistemática). Universidad de Antioquia. Colombia, 2012.

3.2 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y ACADÉMICAS DE LA POBLACIÓN INDÍGENA QUE INGRESÓ A LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA DURANTE LA ÚLTIMA DÉCADA

Durante la última década el registro del sistema de información institucional MARES (Matrícula y Registro Estudiantil) permitió identificar las características sociodemográficas y académicas de 1426 estudiantes indígenas que ingresaron entre el período académico 2002 a 2011. El año 2009 es el de mayor porcentaje de población indígena que ingresa a la institución por el programa de admisión especial. Ver gráfico 2:

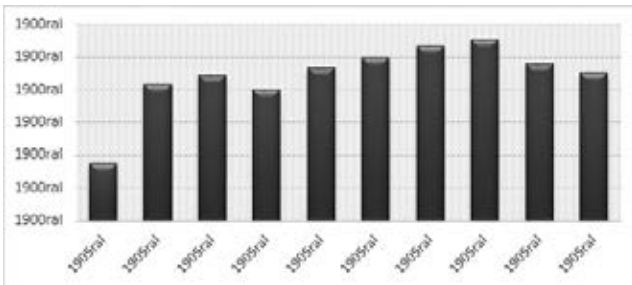


Grafico 2: Distribución porcentual de estudiantes indígenas que ingresaron a la Universidad Antioquia por admisión especial en la última década.

Fuente de datos: Sistema de información MARES (Matrícula y Registro Estudiantil). Universidad de Antioquia. Colombia, 2012.

3.2.1 CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS

La distribución por sexo de la población corresponde en el 52% al sexo masculino, porcentaje cercano al sexo femenino cuya tendencia es la de incremento porcentual de las mujeres indígenas en la institución con respecto al año 2002. Ver gráfico 3:

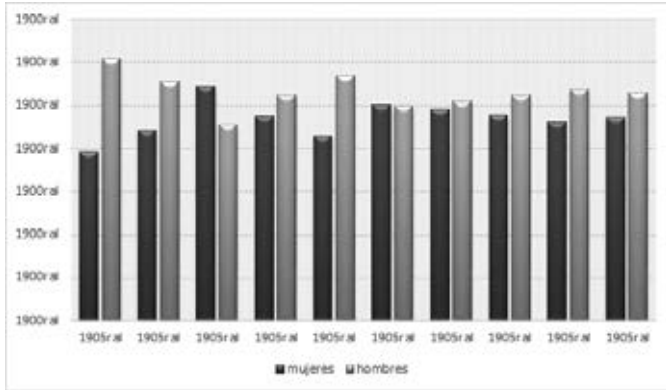


Gráfico 3: Distribución porcentual de la población indígena que ingresó a la Universidad de Antioquia por admisión especial durante la última década según sexo.

Fuente de datos: Sistema de información MARES (Matrícula y Registro estudiantil). Universidad de Antioquia. Colombia, 2012.

El 86.3% de la población corresponde a estrato socioeconómico bajo (1 y 2), el 12.73% a estrato medio (3 y 4), y el porcentaje restante a estrato alto (5 y 6). Ver gráfico 4:

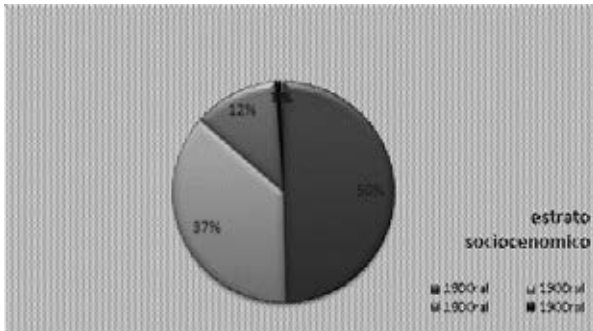


Gráfico 4: Distribución porcentual de la población indígena que ingresó a la Universidad de Antioquia por admisión especial durante la última década según estrato socio-económico.

Fuente de datos: Sistema de información MARES (Matrícula y Registro estudiantil). Universidad de Antioquia. Colombia, 2012.

La edad de ingreso promedio de la población es de 21 años, con un mínimo de 16 años y un máximo de 46 años.

Con respecto a los departamentos de Colombia de los que procede la población, los porcentajes más altos corresponden a Córdoba (29.4%), Sucre (11.1%), Antioquia (10.8%), Nariño (10.4%) y Putumayo (9.5%). Ver gráfico 5:

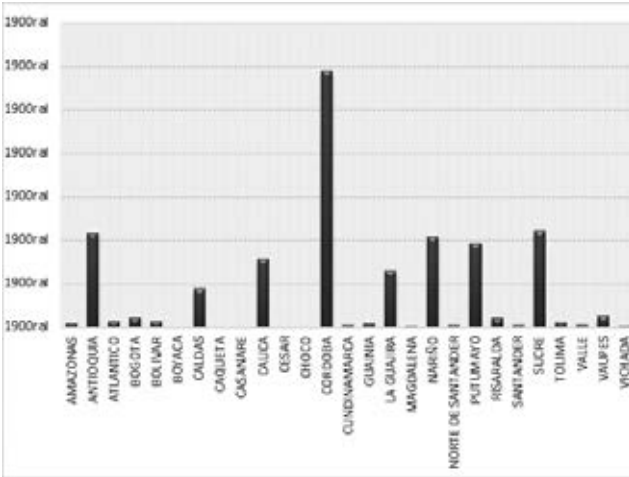


Gráfico 5: Distribución porcentual de la población indígena que ingresó a la Universidad de Antioquia por admisión especial durante la última década según departamento de procedencia.

Fuente de datos: Sistema de información MARES (Matrícula y Registro estudiantil). Universidad de Antioquia. Colombia, 2012.

3.2.2 CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS

Similar al comportamiento de la población general matriculada en la institución, el mayor porcentaje de los estudiantes ha cursado la educación media en entidades de educación oficial (78.1%). Ver gráfico 6:

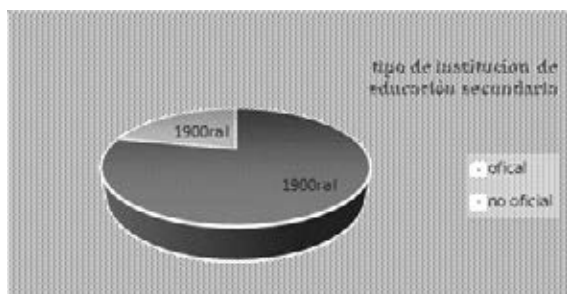


Gráfico 6: Distribución porcentual de la población indígena que ingresó a la Universidad de Antioquia por admisión especial durante la última década según institución de educación secundaria de la que proviene.

Fuente de datos: Sistema de información MARES (Matricula y Registro estudiantil). Universidad de Antioquia. Colombia, 2012.

Al analizar el campo académico seleccionado por los estudiantes indígenas matriculados en el periodo en estudio, se identificó que el mayor porcentaje se encuentra en las ingenierías. Ver gráfico 7. Sin embargo al hacer la exploración por las áreas del conocimiento en las que está clasificada la Universidad, se encontró una distribución porcentual muy similar; los programas del área de ciencias sociales y humanas fueron elegidos por el 34.8% de la población, los del área de la salud por 30.6%, y los del área de ciencias exactas y naturales⁹ por el 34.6%. Ver gráfico 8. Hecho que puede ser explicado porque el área de ciencias sociales y humanas está conformada por ocho facultades, el área de la salud por nueve, mientras que el área de ciencias exactas y naturales, en la que incluye ingeniería, solo está integrada por tres facultades.

⁹ En el área nombrada como exactas y naturales se incluyen los programas de las ciencias económicas e ingenierías

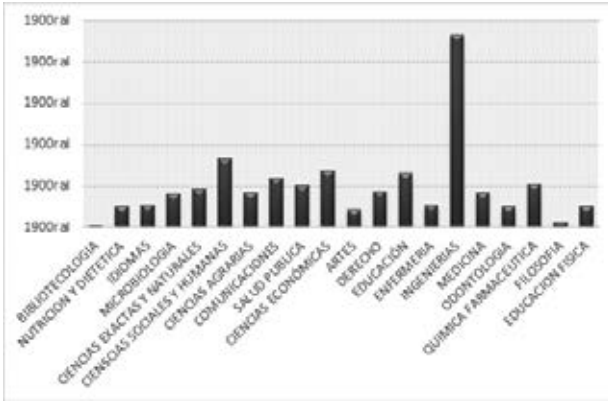


Gráfico 7: Distribución porcentual de la población indígena que ingresó a la Universidad de Antioquia por admisión especial durante la última década según programas académicos.

Fuente de datos: Sistema de información MARES (Matrícula y Registro estudiantil). Universidad de Antioquia. Colombia, 2012.

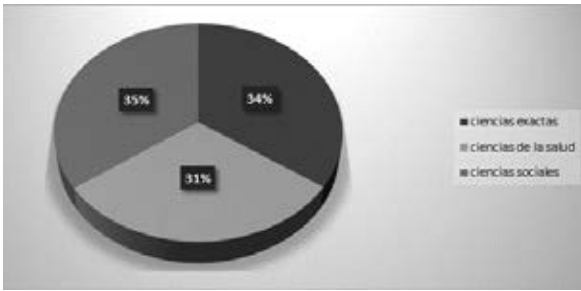


Gráfico 8: Distribución porcentual de la población indígena que ingresó a la Universidad de Antioquia por admisión especial durante la última década según áreas académicas de la institución.

Fuente de datos: Sistema de información MARES (Matrícula y Registro estudiantil). Universidad de Antioquia. Colombia, 2012.

El comportamiento académico de la población durante la última década ubica a más del 60% de la población en un tercio medio y superior. Aproximadamente el 39% se encuentra en un tercio inferior¹⁰. El tercio inferior da cuenta de una condición académica de vulnerabilidad, que dada la formación previa de la población se esperaba que fuera mayor. Ver gráfico 9:

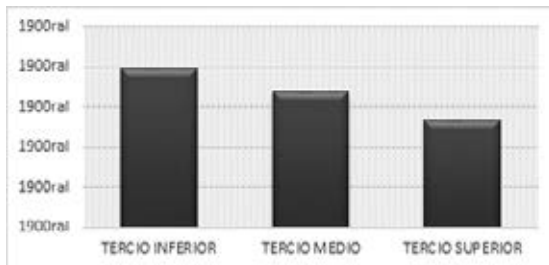


Gráfico 9: Distribución porcentual de la población indígena que ingresó a la Universidad de Antioquia por admisión especial durante la última década según tercio de rendimiento académico.

Fuente de datos: Sistema de información MARES (Matrícula y Registro estudiantil). Universidad de Antioquia. Colombia, 2012.

Según las normas universitarias la situación académica de los estudiantes se clasifica según el promedio alcanzado en los cursos. Esta situación se clasifica como sobresaliente, regular o normal, período de prueba e insuficiente. En la población estudiada se encontró un rango normal y sobresaliente, para aproximadamente el 66%, y como insuficiente e incompleto a más del 30%.¹¹ Ver gráfico 10:

¹⁰ Esta medición hace referencia en el sistema MARES a una división de los estudiantes de un programa por nivel de acuerdo con su promedio en el semestre inmediatamente anterior

¹¹ Para esta clasificación se tiene en cuenta el promedio semestral según el número de créditos cursados

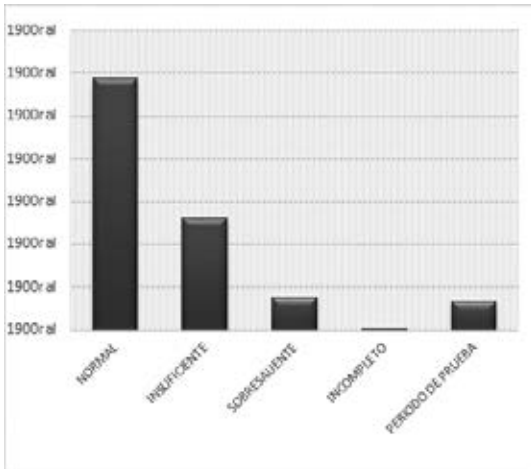


Gráfico 10: Distribución porcentual de la población indígena que ingresó por admisión especial durante la última década según rango académico.

Fuente de datos: Sistema de información MARES (Matrícula y Registro estudiantil). Universidad de Antioquia. Colombia, 2012.

Aproximadamente el 23% de la población analizada se ubicó en el rango académico de período de prueba, este rango se puede presentar en dos situaciones: cuando el estudiante realiza su primer semestre y obtiene un promedio entre 2.5 a 2.8 en una calificación sobre 5; y cuando el estudiante habiendo aprobado su primer semestre, durante la realización de su programa, presenta un promedio académico en la institución (que computa los promedios de los semestres cursados) entre 2.5 a 2.9 en una calificación sobre 5. Aproximadamente el 76% de la población no obtuvo período de prueba académico. Ver gráfico 11:

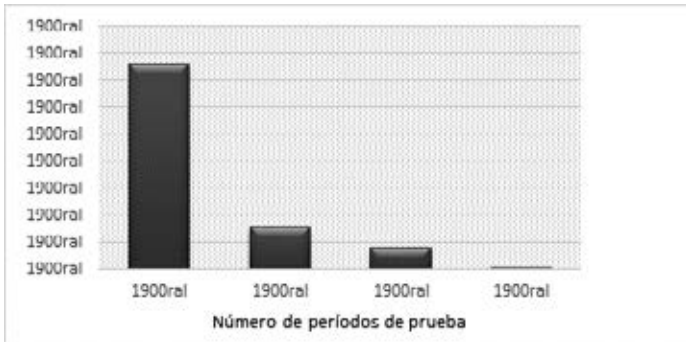


Gráfico 11: Distribución porcentual de la población indígena que ingresó por admisión especial durante la última década según número de períodos de prueba en su historia académica.

Fuente de datos: Sistema de información MARES (Matrícula y Registro estudiantil). Universidad de Antioquia. Colombia, 2012.

El análisis de los registros de la última década permitieron identificar a una población que sigue estudiando, a otra que terminó sus materias, y a otro grupo que se graduó, grupos con condiciones académicas que corresponden al 48% de los estudiantes que ingresaron a la universidad, mientras la población que abandonó sus estudios universitarios y la que canceló el semestre académico, corresponde a más del 50%¹². Ver gráfico 12:

¹² En la institución hay actualmente una deserción del 21.43%. Datos al 2010-2 del Sistema Para la Prevención y Análisis de la Deserción en Instituciones de Educación Superior (SPADIES) del Ministerio de Educación de Colombia

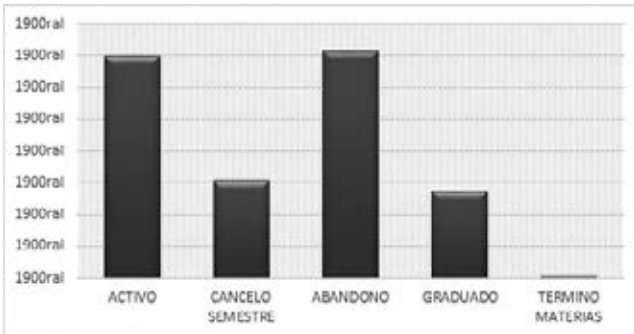


Grafico 12: Distribución porcentual del estado académico de estudiantes indígenas de la Universidad de Antioquia que ingresaron por admisión especial en la última década.

Fuente de datos: Sistema de información MARES (Matrícula y Registro estudiantil). Universidad de Antioquia. Colombia, 2012.

3.3 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y ACADÉMICAS DE LA POBLACIÓN INDÍGENA QUE ABANDONÓ EL PROGRAMA ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA DURANTE LA ÚLTIMA DÉCADA

De los 1426 estudiantes que ingresaron a la universidad de Antioquia, 510 estudiantes no continuaron cursando el programa académico. A continuación se describen las principales características de la población.

3.3.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

Los estudiantes indígenas que abandonaron el programa académico presentaron una edad promedio de ingreso de 21 años, al igual que la población general de indígenas de la Universidad de Antioquia del periodo en estudio. El 58.2% corresponde al sexo masculino, porcentaje mayor al de la población indígena que ingresó.

Más del 70% de la población realizó su educación secundaria en instituciones de educación oficial, comportamiento similar para toda la población indígena pero también para toda la población de la institución. Ver gráfico 13:

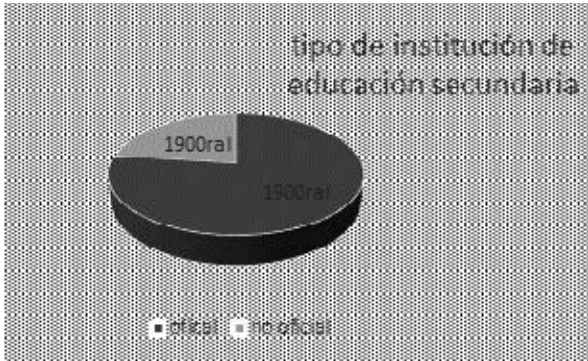


Gráfico 13: Distribución porcentual de la población indígena que abandonó la Universidad de Antioquia durante la última década según institución de educación secundaria de la que proviene.

Fuente de datos: Sistema de información MARES (Matrícula y Registro estudiantil). Universidad de Antioquia. Colombia, 2012.

La procedencia geográfica de la población corresponde en su mayor parte al departamento de Córdoba (33.1%), Sucre (10.4%), Antioquia (10%), Nariño (8.4%) y Putumayo (8%). Distribución porcentual similar al de la población indígena general, con un incremento porcentual en el departamento de Córdoba. Ver gráfico 14:

3.3.2 CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS

El mayor porcentaje de población que abandonó sus estudios, ingresó a la universidad en el año 2006 (14%.3). Le siguen en distribución porcentual el 2004 (13.3%) y el 2003 (12.7%). Ver gráfico 16:

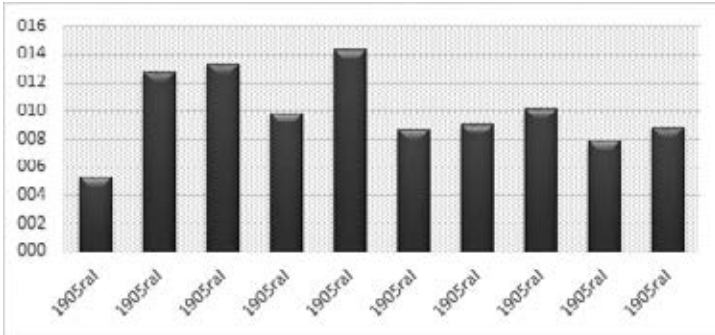


Gráfico 16: Distribución porcentual de estudiantes indígenas que abandonaron la Universidad Antioquia en la última década.

Fuente de datos: Sistema de información MARES (Matrícula y Registro estudiantil). Universidad de Antioquia. Colombia, 2012.

Los programas académicos elegidos por la población que abandonó la educación superior corresponden en un 44.4% al área de exactas y naturales, un 34.4% al área de sociales y humanas, y un 21.19% al área de la salud. Ver gráfico 17. Llama la atención el alto porcentaje en el área de la salud con respecto a las tasas de abandono de la institución, dado que en esta área se dan los porcentajes más bajos. En el área de las exactas y naturales sí coincide con el comportamiento de la población general.

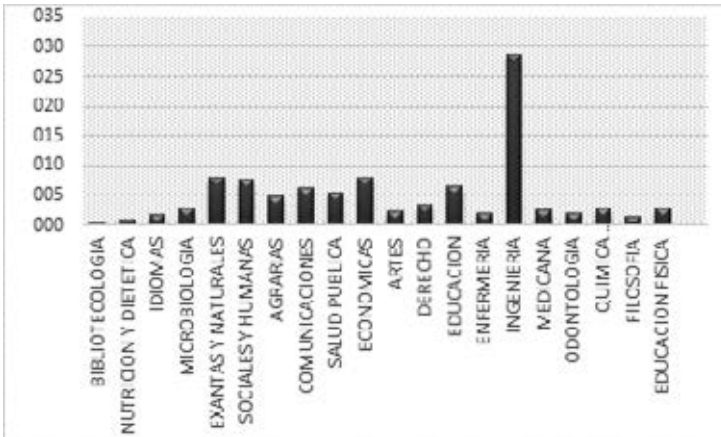


Gráfico 17: Distribución porcentual del campo académico elegido por la población indígena que abandonó la Universidad de Antioquia durante la última década según programas académicos.

Fuente de datos: Sistema de información MARES (Matrícula y Registro estudiantil). Universidad de Antioquia. Colombia, 2012.

El 15.1% de la población presentó un comportamiento académico que lo ubicó en un tercio medio y superior. El 56.5% correspondió al tercio inferior.¹³ Esta distribución es porcentualmente diferente a la de la población indígena general, siendo contraria la tendencia como se observó en la gráfica 9. Ver gráfico 18. Este hecho hace pensar en que el bajo rendimiento académico esté relacionado como un posible factor de abandono.

¹³ El 28,4% restante de la población no contaba con notas en el sistema de registro institucional

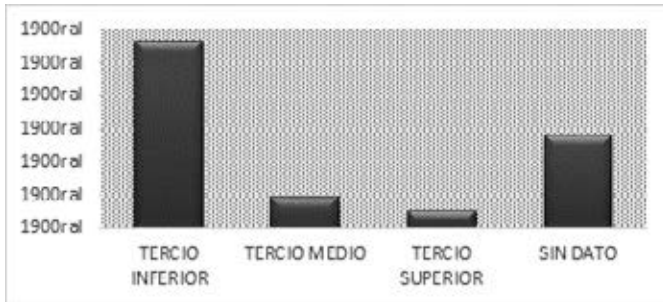


Gráfico 18: Distribución porcentual de la población indígena que abandonó a la Universidad de Antioquia durante la última década según tercio de rendimiento académico.

Fuente de datos: Sistema de información MARES (Matrícula y Registro estudiantil). Universidad de Antioquia. Colombia, 2012.

Con respecto al rango académico registrado en el sistema, más del 65% de la población se encuentra en un rango normal y sobresaliente. Aproximadamente el 26% corresponde a un rango académico insuficiente y de período de prueba. Se observa una distribución porcentual similar a la de la población indígena general. Ver gráfico 19:

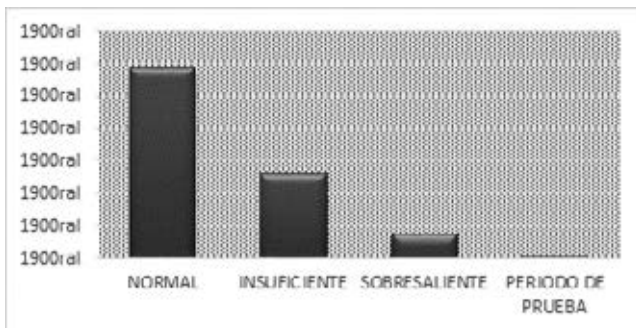


Gráfico 19: Distribución porcentual de la población indígena que abandonó la universidad durante la última década según rango académico.

Fuente de datos: Sistema de información MARES (Matrícula y Registro estudiantil). Universidad de Antioquia. Colombia, 2012.

El 18% de la población abandonó la universidad antes de la aprobación de sus primeros créditos académicos. El 57% aproximadamente cursaban los primeros 50 créditos del programa, el 14% aproximadamente estaba cursando entre 51 y 96 créditos, y el 6.8% cursaba entre 97 y 226 créditos académicos¹⁴. Estos datos nos muestran un mayor abandono en los primeros créditos, tendencia que corresponde a lo descrito en la literatura sobre este evento.

El 68,8% se encontraba en el primer nivel, 13.7% en segundo nivel, 7.4% en tercer nivel, 3.9% en cuarto nivel, 1.9% en quinto nivel, 1.1% en sexto nivel, 0.7% en séptimo nivel, 1.1% en octavo nivel, 0.1% en noveno nivel, y 0.3% en décimo nivel. Hallazgos que muestran la mayor concentración del abandono en los primeros niveles.

4 ANÁLISIS Y RECOMENDACIONES

Los datos obtenidos nos permiten identificar una mayor concentración en la población de sexo masculino, tendencia compartida en el país, y en la institución.

Llama la atención que el abandono universitario se concentra en población que procede de regiones distantes del departamento en el que se encuentra la institución universitaria, que hacen pensar en el peso de variables de adaptación cultural.

El estrato socioeconómico no muestra diferencias porcentuales significativas en la población indígena que abandona el programa académico con respecto a la población indígena general de la última década.

El rango académico de ambas poblaciones tampoco muestra diferencias significativas, sin embargo el tercio de rendimiento académico sí muestra diferencias estadísticas significativas con una tendencia positiva al abandono cuando es inferior.

¹⁴ Los programas académicos de la Universidad de Antioquia en general superan los 160 créditos académicos totales

Es igualmente importante destacar que conforme a las estadísticas institucionales, son altos los porcentajes de deserción en el campo de conocimiento de las ciencias exactas y naturales, ingeniería y ciencias económicas.

Los hallazgos anteriores sugieren la necesidad de profundizar en los aspectos relacionados con la adaptación cultural y social, en el rendimiento académico según el número de créditos cursados, al igual que explorar características personales, académicas e institucionales de la población que ingresa a los programas del área de las ciencias exactas.

REFERENCIAS

DANE Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (mayo de 2007). *Dirección de censos y demografía*. Obtenido de Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf.

DANE Departamento Administrativo Nacional de estadísticas. (mayo de 2007). *Dirección de censos y demografía*. Obtenido de Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica.

Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible. Subdirección de ordenamiento y desarrollo territorial. (febrero de 2010). *Aspectos básicos grupos étnicos indígenas*. Obtenido de <http://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=CpCS1dVTQf4%3D&tabid=273>

Mato, D. (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216433s.pdf>.

Meneses, A. I. (2011). Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle en 2001-II. *Sociedad y Economía. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas*, 69-98.

Pancho, A., Bolaños, G., Manios, S., Chavaco, A. d., Viluche, J., Sisco, M., . . . Balbuena, A. (2004). *Educación Superior Indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Sanchez, A. N., & Ruiz, D. (1999). Diagnóstico económico, académico, cultural y social de los estudiantes indígenas de la Universidad de Antioquia. *Trabajo de Grado*. Medellín, Antioquia, Colombia.

Sierra, Z. (2005). Estudiantes indígenas en la universidad: ¿qué modelo educativo caracteriza su formación? *Colombiana de Educación*, 176-193.

Tenorio, M. (2011). Escolaridad generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural? *Revista de Estudios Sociales*, 57-71.

Universidad de Antioquia. (15 de septiembre de 2011). *Admisiones UdeA*. Obtenido de Camino a la U de A: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/admision/mod/resource/view.php?id=391>

Valle, C. (25 de junio de 2012). *El cabildo de los indígenas universitario*. Obtenido de UdeA Noticias: http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bActualidad/Principal_UdeA/UdeANoticias/Sociedad1/El%20cabildo%20de%20los%20ind%C3%ADgenas%20universitarios

APÉNDICE 1¹⁵

PUEBLOS INDÍGENAS POR DEPARTAMENTO, COLOMBIA 2010	
PUEBLOS INDÍGENAS	DEPARTAMENTO EN EL QUE HABITAN
Matapí, Miraña, Nonuya, Ocaina, Tanimuka, Tariano, Tikuna, Uitoto, Yagua, Yauna, Yukuna, Yuri, Andoke, barasana, Bora, Cocama, Inga, Karijona, Kawiyarí, Kubeo, Letuama, Makuna,	AMAZONAS
Embera Chamí, Embera Katio, Senú, Tule, Embera	ANTIOQUIA
Mokana	ATLANTICO
U'wa, Muisca	BOYACÁ
Cañamomo, Embera, Embera Chamí, Embera Katio	CALDAS

¹⁵ Cuadro tomado de <http://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=CpCS1dVTQf4%3D&tabid=273>

PUEBLOS INDÍGENAS POR DEPARTAMENTO, COLOMBIA 2010	
PUEBLOS INDÍGENAS	DEPARTAMENTO EN EL QUE HABITAN
Andoke, Coreguaje, Coyaima, Embera, Embera katio, Inga, Makaguaje, Nasa, Uitoto	CAQUETA
Amorúa, Kuiba, Masiguare, Sáliba, Sikuni, Tsiripu, Yaruros, U'wa	CASANARE
Totoró, Yanacona, Coconuco, Embera, Eperara Siapidara, Guambiano, Guanaca, Inga, Nasa (Páez),	CAUCA
Arhuaco, Kogui, Wiwa, Yuko, kankuamo	CESAR
Embera, Embera Chamí, Embera Katio, Tule, Waunan	CHOCO
Embera Katio, Senú	CORDOBA
Muisca	CUNDINAMARCA
Kurripako, Piapoco, Puinave, Sicuni, Yeral	GUAÍNIA
Arhuaco, Kogui, Wayuu, Wiwa	LA GUAJIRA
Desano, Guayabero, Karijona, Kubeo, Kurripako, Nukak, Piaroa, Piratapuyo, Puinave, Sikuni, Tucano, Wanano	GUAVIARE
Arhuaco, Chimila, Kogui, Wiwa	MAGDALENA
Awa, Embera, Eperara Siapidara, Inga, Kofán, Pasto	NARIÑO
Bari, U'wa	NORTE DE SANTANDER
Awa, Coreguaje, Embera, Embera Katio, Inga, Kaméntsá, Kofán, Nasa, Siona, Uitoto	PUTUMAYO
Embera, Embera Chamí	RISARALDA
U'wa, Guanes	SANTANDER
Senú,	SUCRE
Coyaima, Nasa	TOLIMA
Embera, Embera Chamí, Nasa, Waunan	VALLE DEL CAUCA
Bara, Barasana, Carapana, Desano, Kawiyarí, Kubeo, Kurripako, Makuna, Nukak, Piratapuyo, Pisamira, Siriano, Taiwano, Tariano, Tatuyo, Tucano, Tuyuka, Wanano, Yuruti	VAUPES
Kurripako, Piapoco, Piaroa, Puinave, Sáliba, Sikuni	VICHADA

Fuente: DANE, Censo General 2005.

PROUNI: ANÁLISE DE TESES DO BANCO DE DADOS DA CAPES (2007–2011)

Vera Lucia Felicetti¹

Janaína Cé Rossoni²

Kelly Amorim Gomes³

1 INTRODUÇÃO

A educação da população é fator primordial ao desenvolvimento de um país e falar nisso é ver a Educação Superior como ponto cerne para a escolarização, uma vez que muitos dos egressos desse nível de ensino atuam nos níveis anteriores a ele como professores. Assim, há um contínuo entre os níveis educacionais.

A Educação Superior, nesse sentido, é tomada como instrumento de desenvolvimento econômico e social, sendo, também, instrumento de democratização das oportunidades (BRASIL, 2004a). Para que isso ocorra, diretrizes voltadas ao acesso e à permanência do aluno na Educação Superior brasileira são preconizadas (BRASIL, 1996). Dentre as diretrizes voltadas ao acesso está a criação de políticas que proporcionam o ingresso de grupos minoritários⁴ na Educação Superior, ou seja, alunos oriundos do ensino público, afrodescendentes, indígenas e portadores de deficiência física. Políticas de ações afirmativas garantem o ingresso na

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE). E-mail: vera.felicetti@unilasalle.edu.br.

² Mestranda em Educação pelo Centro Universitário La Salle (UNILASALLE).

³ Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário La Salle (UNILASALLE).

⁴ Também tidos como grupos sub-representados.

Educação Superior de alunos oriundos desses grupos. De acordo com Greenawalt (1983, p. 17): “ação afirmativa é a maneira que se refere às tentativas de trazer membros de grupos sub-representados, normalmente grupos que sofreram discriminação, a um maior grau de participação em algum programa benéfico”.

O Plano Nacional de Educação decênio 2011-2020, dentre suas metas, estabelece para a Educação Superior elevar, de forma qualificada, a taxa bruta de matrícula para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos (BRASIL, 2011). O sistema de cotas instituído em universidades públicas para alunos autodeclarados negros advindos do ensino público, bem como o acesso ao ensino privado através do Programa Universidade para Todos (PROUNI), correspondem a políticas de ações afirmativas e corroboram para maior acesso a esse nível de ensino.

O PROUNI corresponde a uma política social pública com vistas à inserção de estudantes egressos da rede pública de ensino em universidades privadas, através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (BRASIL, 2005). O Programa Universidade para Todos foi instituído como medida provisória em 2004, e, em 13 de janeiro de 2005, essa medida foi convertida na Lei n. 11.096 (BRASIL, 2004b, 2005). Esse programa destina bolsas de estudo a alunos dos cursos de graduação em instituições privadas de Educação Superior, com ou sem fins lucrativos. Em contrapartida, o governo oferece às instituições que aderem ao programa a isenção de alguns tributos. As bolsas integrais são para brasileiros com renda familiar *per capita* mensal de até 1 (um) salário mínimo e $\frac{1}{2}$ (meio), e as parciais (50%) a brasileiros cuja renda familiar mensal *per capita* não exceda o valor de até 3 (três) salários mínimos.

De 2005 a 2012, foram oferecidas pelo PROUNI um total de 1.667.938 bolsas, das quais 927.319 são integrais e 740.619 são parciais. O total de bolsas ofertadas por ano está apresentado na Figura 1, que segue.

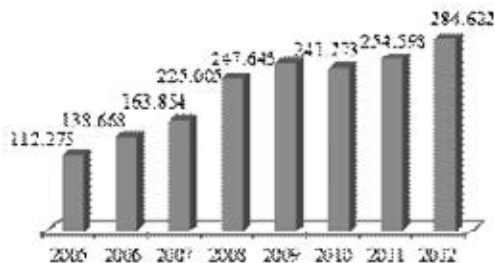


Figura 1: Bolsas PROUNI ofertadas por ano.
Fonte: SISPROUNI (27/06/2012); ProUni 2005 – 2º/2012.

É concedida a bolsa PROUNI ao estudante pré-selecionado pelos resultados do ENEM e pelo perfil socioeconômico, nessa ordem. O total de inscritos por ano à bolsa PROUNI está apresentado na Figura 2, a seguir.

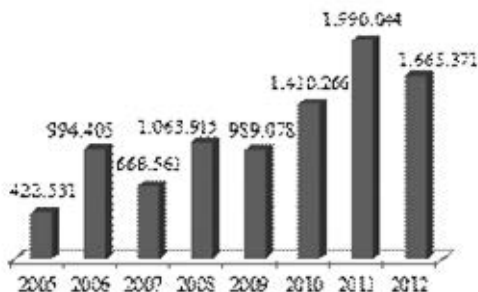


Figura 2: Inscritos por ano para a bolsa PROUNI.
Fonte: SISPROUNI (27/06/2012).

Para ser contemplado com a bolsa PROUNI, o aluno necessita ter cursado o Ensino Médio integralmente em escola pública ou como bolsista integral em instituições privadas; ser portador de deficiência, nos termos da lei; ser professor da rede pública de ensino, destinados aos cursos de pedagogia, licenciaturas e normal

superior, específicos à formação do magistério da Educação Básica, independente da renda acima citada.

O total de bolsistas, em 25 de abril de 2012, correspondia a 1.043.351, dos quais 699.865 correspondem a bolsas integrais e 343.486 a parciais. Observa-se aqui que há um contingente de egressos PROUNI, uma vez que muitos dos alunos das turmas de ingressantes de 2005, 2006, 2007 e 2008 se encontram graduados. No entanto, a quantidade de prounistas graduados não está disponível na página do SISPROUNI. Dessa forma, questiona-se: a diferença entre a quantidade de bolsas ofertadas até 2012 e o total de bolsistas até abril de 2012 corresponde ao número de bolsas ofertadas para o segundo semestre? Levando-se em conta que ainda não foram computadas as usadas, pois o total de bolsistas refere-se a abril do mesmo ano, ou a diferença refere-se aos graduados ou há bolsas que não foram absorvidas mesmo havendo um número de inscritos maior que o número de bolsas ofertadas. Nessa direção, são necessárias pesquisas que acompanhem os bolsistas PROUNI enquanto alunos nas instituições de Ensino Superior, bem como quando já graduados, ou seja, quando já inseridos no mercado de trabalho.

Este artigo apresenta uma breve análise realizada em teses que têm como tema o PROUNI disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. O objetivo desta análise foi perceber como o PROUNI vem sendo pesquisado, que enfoque está sendo dado, quem são os sujeitos participantes, se são bolsistas enquanto alunos ou já graduados, enfim, que temáticas envolvem o universo do Programa Universidade para Todos. Na sequência do artigo, apresentamos a metodologia usada, o resultado da análise realizada, as considerações finais e as referências.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo pautou-se na abordagem qualitativa com objetivo exploratório e, como procedimento técnico, a pesquisa bibliográfica. Para a análise dos dados, optou-se

pela análise de conteúdo, a fim de produzir novos entendimentos sobre o fenômeno investigado: o PROUNI. Dessa forma, o *corpus* desta pesquisa constituiu-se de 21 teses, compreendidas entre os anos de 2007 a 2011, disponíveis no banco de dados da CAPES a partir do descritor PROUNI.

Os trabalhos foram analisados tendo por base os seguintes aspectos: estudos teóricos sobre as políticas públicas brasileiras; participação dos bolsistas do programa como sujeitos de pesquisa; foco nos bolsistas ainda estudantes ou os já egressos; questões referentes à permanência desses bolsistas no meio acadêmico, bem como os possíveis resultados de uma formação em nível superior (no caso dos já graduados) de um novo perfil de egressos na sociedade e, também, o abandono do curso por bolsistas. A partir da análise, reunimos os dados em três categorias: olhar documental, bolsistas PROUNI e diretores, cujos resultados das análises apresentamos a seguir.

3 RESULTADO DA ANÁLISE

Observamos que das 21 teses defendidas entre 2007 e 2011 referente à temática PROUNI, 17 correspondiam à área da Educação, 1 da Administração e 3 do Serviço Social; quanto à metodologia usada, 15 tiveram abordagem qualitativa e 6 quanti-quali; com relação aos sujeitos participantes na pesquisa, tivemos 7 que envolveram apenas análise documental, 8 tiveram bolsistas PROUNI ainda enquanto estudantes como sujeitos participantes, 5 tiveram além de alunos PROUNI, outras pessoas, tais como professores, gestores e administradores como sujeitos respondentes, apenas uma tese envolveu egressos PROUNI e nenhuma teve/contemplou os evadidos como foco nos estudos. Com respeito ao ano de defesa, observou-se um aumento a cada ano, a saber: 2007 com 1 defesa; 2008 com 3; 2009 com 4; 2010 com 5 e 2011 com 8 defesas. Quanto à categoria administrativa, 11 teses foram desenvolvidas em programas de pós-graduação de instituições públicas e 10 em instituições privadas de Educação Superior.

Diante desse panorama geral no qual imergiram nossas leituras e análises, emergiram as seguintes categorias: olhar documental (7 teses), bolsistas PROUNI e a diretores. Dentro da categoria *Bolsistas PROUNI*, 3 subcategorias emergiram. A saber: *vozes de bolsistas*, que contempla alunos enquanto bolsistas como sujeitos de pesquisa (7 teses); *vozes de bolsistas e gestores* como sujeitos de pesquisa (5 teses); *o egresso PROUNI* (1 tese), contemplando o egresso inserido na sociedade como um graduado em nível superior. A última categoria, com uma tese, tem a voz de diretores apenas.

3.1 OLHAR DOCUMENTAL

Nessa categoria, Oliveira (2007) constata a necessidade de uma maior fundamentação teórica nos trabalhos acadêmicos no que diz respeito às políticas públicas concernentes ao quesito público e privado. Ele foca-se no Programa Universidade para Todos, apontando nesse programa conquistas sociais enquanto dimensão pública e, traduzindo ganhos para o mercado, enfatizando a sua dimensão privada. Já Gonçalves de Sousa (2008) faz um estudo comparativo sobre o financiamento estudantil público na Educação Superior entre Brasil e Portugal. A autora evidencia o incremento do financiamento a instituições privadas mediante a concessão de bolsas de estudo. Conclui que as políticas de financiamento estudantil em ambos os países não atingiram o objetivo de proporcionar o acesso universal à Educação Superior dos estudantes economicamente carentes.

Rocha (2009) analisa os documentos teóricos e aportes legais referentes ao PROUNI. A autora aponta o programa como sendo uma medida pseudodemocratizante de acesso à Educação Superior na rede privada de ensino, reduzindo as possibilidades da classe trabalhadora a uma concepção ampliada de Educação Superior, baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Nessa direção, Marinelli (2010) aborda, com a expansão do setor privado, o aumento da mercantilização total e completa do direito à Educação Superior, transformando-se de bem público em bem

privado. Verifica o PROUNI comprometido com o movimento de privatização/mercantilização do Ensino Superior e com uma ideia de justiça social mercadocêntrica ao promover a hierarquização, a seletividade e a particularização, refletindo a multiplicação ou fragmentação das desigualdades. A segmentação do “mercado educacional”, que tem como correlato a hierarquização de diplomas e de carreiras, mostra que as mais prestigiosas e rentáveis tendem a continuar sendo destinadas a poucos, portanto, monopolisticamente elitistas.

Carvalho (2011) analisa a política pública para a Educação Superior entre 1995 e 2008. Verificou que o acesso e a permanência no segmento particular eram o cerne das preocupações, e as bolsas do PROUNI e FIES (Financiamento Estudantil) não repercutiram na intensidade desejada. Concluiu-se que o protagonismo do segmento privado durante a era Fernando Henrique Cardoso ocorreu em virtude da combinação das inovações institucionais e do conjunto de mecanismos financeiros – renúncia fiscal e financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDS) – voltados à oferta educacional. Durante o governo Lula, o arrefecimento do processo de expansão pelo segmento privado foi acompanhado da continuidade dos mecanismos que deram suporte a ele, sendo reforçados com o PROUNI.

Santos (2009) destaca que o conhecimento proporcionado pelos cursos tecnológicos às populações pobres “apresentam-se reduzidos a ‘instruções’ imediatas, fragmentadas, flexibilizadas e destorcidas, negando à classe trabalhadora o direito de ter acesso ao conhecimento universal produzido pela humanidade” (p. 247). Dessa maneira, conclui sua tese na afirmativa de que há uma subdivisão do ensino tecnológico superior: o universitário (acadêmico) e o não universitário (profissionalizante), este último com destino ao aligeiramento e à fragmentação da formação dos trabalhadores. Para esse autor, a educação tecnológica brasileira representaria a histórica necessidade de expansão das vagas na Educação Superior, entretanto, ofertando o alargamento ao acesso de forma estatal e

pelo PROUNI, o governo obstaculiza o desenvolvimento da pesquisa de base, dificultando o desenvolvimento do país.

Maciel (2008) analisa o Programa Universidade para Todos sob o viés hegemônico e o ajuste neoliberal. Ele afirma que o PROUNI tem como principal característica a canalização de recursos públicos para o setor privado, consistindo no pagamento de mensalidades de alunos carentes nas universidades privadas, não se preocupando com a qualidade da educação oferecida por elas. “Através desse programa, oficializa-se o investimento público nas instituições de Ensino Superior privadas, com o discurso de estender a educação superior para os alunos carentes” (2008, p. 144). Segundo a autora, as diretrizes delineadas pelo ajuste neoliberal, formadas pelos princípios de flexibilização, eficiência, eficácia, produtividade e o controle presentes nas reformas do Ensino Superior no Brasil consolidam a hegemonia do sistema capitalista mundial.

Observamos das análises realizadas a preocupação dos autores no que diz respeito ao acesso à Educação Superior e a sua finalidade enquanto formadora de profissionais. Destacamos também nos estudos a atenção dada aos recursos públicos empreendidos ao setor privado. Percebemos em nossas análises sutis críticas ao Programa Universidade para Todos, e que, em muitos aspectos, concordamos com as argumentações dos autores, como também sabemos que o PROUNI não vem colocar um ponto final na problemática: acesso, permanência e conclusão desse nível de ensino e tampouco responder à ociosidade das vagas ofertadas na Educação Superior. Dessa forma, estudos de âmbito maior são necessários para de fato poder identificar os impactos causados por este programa, tanto às universidades que o adotam quanto à sociedade como um todo, recebendo uma nova classe de graduados: alunos oriundos de grupos minoritários.

3.2 BOLSISTAS PROUNI

3.2.1 VOZES DE BOLSISTAS

Nessa categoria constam oito teses as quais têm o bolsista PROUNI participando das pesquisas, ora sendo entrevistados, respondendo questionários ou apresentando relatos das experiências enquanto bolsista do programa.

A tese de Mongim (2010) não foi encontrada na íntegra no banco da CAPES. Encontramos, no entanto, um artigo referente à mesma. Nele, a autora faz a análise de entrevistas realizadas com 20 bolsistas ingressantes entre o primeiro semestre de 2005 e o segundo de 2008. Verificou as dificuldades dos bolsistas em conciliar trabalho e estudo, uma vez que necessitavam trabalhar para poder se manter no curso e, simultaneamente, garantir frequência e notas satisfatórias para a manutenção da bolsa. Os entrevistados apontaram serem, na maioria, os primeiros entre os membros da família a ingressarem na Educação Superior. Os pais apareceram como incentivadores. Esses estudantes evidenciam sentimentos de autoexclusão e de discriminação, mas, aos poucos, vão construindo percepções orientadoras e estratégias de diferenciação. Esforçam-se para obter resultados acadêmicos satisfatórios e evidentes.

Os estudos de Pereira Filho (2011) objetivaram descrever, analisar, interpretar e discutir o perfil dos bolsistas do PROUNI através de um questionário eletrônico enviado para 1.513 bolsistas. Este foi respondido por 160, mas a análise no banco de dados foi do total (1.513). O autor escreve que a bolsa não garante a permanência do bolsista na instituição em vista das necessidades financeiras que compõem o percurso acadêmico; que o PROUNI consolida a presença das mulheres na Educação Superior e proporcione o aumento de pardos e negros; oportuniza o acesso a filhos de pedreiros, trabalhadores de serviços gerais, cozinheiras e outros; destaca a inserção dos bolsistas em outros grupos sociais; destaca a dificuldade dos bolsistas em conciliar trabalho e estudo e, por fim,

apresenta a divisão dos bolsistas: alguns elogiam o programa e outros apontam o mesmo como um programa social paliativo.

Sena (2011) teve em sua pesquisa nove bolsistas PROUNI. Um dos critérios de seleção dos participantes era estarem cursando o 3º ou o 4º ano do curso de Pedagogia, entretanto, em suas análises, deixa entender que três já estavam formados. A autora constata que o programa, embora viabilize o acesso à Educação Superior de alunos oriundos da população de baixa renda, ainda é insuficiente. Dessa forma, é preciso a adoção de ações advindas tanto de políticas públicas quanto das próprias instituições de Educação Superior, que proporcionem a permanência, a inserção e a conclusão do curso pelos bolsistas. Sena constata que a conclusão do curso depende do esforço individual do bolsista.

Conforme Marques (2010, p. 222), “o PROUNI é incipiente e insuficiente para garantir a democratização da educação superior no Brasil”, pois para garantir a permanência dos acadêmicos negros devem ser criados mecanismos que garantam a permanência efetiva dos mesmos. Isso porque muitos estudantes apontaram a condição financeira como aspecto relevante ao manterem-se no curso superior. A autora também destaca que através da pesquisa ficou constatado que, para os acadêmicos negros participantes da entrevista, 31 bolsistas PROUNI negros dos cursos de Direito e Pedagogia, o programa significou a única via de acesso à Educação Superior e consequentemente ao concorrido mercado de trabalho.

A tese de Ferreira (2011) teve oito bolsistas do curso de Pedagogia como sujeitos de pesquisa. A autora destaca o caráter de promoção da política pública de acesso do programa, porém não o de permanência ao Ensino Superior, bem como sua qualidade questionável e interesses às imediatas demandas do mercado. A investigação conclui que os alunos aderem ao programa devido à necessidade concreta de trabalho, tendo como perspectiva uma mudança de posição social, porém, há a necessidade de uma política mais ampla do que a concessão de bolsas. Conforme Ferreira (2011, p. 140), “o Programa poderá se configurar eficiente para as

instituições de ensino que aderiram ao PROUni, mas como um engodo para a população a que se destina” no que concerne às diversas dificuldades de permanência enfrentadas pelos bolsistas, as quais podem fracassar essa empreitada acadêmica.

Os sujeitos de pesquisa da tese de Estacia (2009) foram 14 bolsistas PROUNI (7 de Medicina, 2 de Agronomia, 3 de Filosofia e 2 de Geografia) e 4 não bolsistas (2 de Medicina e 2 de Filosofia). Assim, a autora faz um comparativo entre alunos bolsistas e não bolsistas. Os depoimentos, tanto de bolsistas quanto os de não bolsistas, apontam a família como sendo o centro incentivador dos estudos desde a tenra idade. A força de vontade de vencer, de conseguir cursar o curso almejado aparece como um forte fator motivador. Dentre as dificuldades apresentadas pelos bolsistas está a questão financeira, todos enfrentam problemas monetários para manterem-se, ou seja, necessitam de verba para alimentação, transporte, xerox etc. Houve, para bolsistas e não bolsistas, dificuldades de adaptação na cidade, com os costumes e hábitos, com o aumento das responsabilidades, bem como com a própria vida acadêmica. Quanto ao relacionamento no meio acadêmico, todos os entrevistados disseram ter bom relacionamento com colegas, professores e funcionários, sentiam-se incluídos no grupo, realizavam atividades e estudavam juntos, havia respeito e aceitação em ambos os grupos, bolsistas e não bolsistas. O aproveitamento acadêmico e as perspectivas futuras têm como componentes básicos as facilidades e dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, a utilização do tempo e o exercício de outras atividades concomitantes aos estudos. Todos os alunos apontam o PROUNI como um programa positivo e válido, o qual necessita dar maior apoio ao bolsista na universidade devido às dificuldades que este apresenta, quer financeira ou de aprendizagem. Comparando o desempenho acadêmico entre bolsistas e não bolsistas, evidenciou-se que a maioria dos bolsistas PROUNI acompanha muito bem os estudos acadêmicos, e em alguns casos atinge melhores resultados que os não bolsistas. Observa-se que as evidências apontadas pela autora voltam-se à

análise de 18 depoimentos envolvendo bolsistas e não bolsistas de uma IES do interior do Rio Grande do Sul e as quais sinalizam resultados positivos aos objetivos delineados pelo PROUNI. No entanto, como a própria autora escreve, “[...] a pesquisa apresentada não tem configuração definitiva, mas buscou mostrar um panorama, como uma fotografia do momento” (2009, p. 195).

Os depoimentos dos prounistas levaram Santos (2011) a compreender o PROUNI como uma inserção capaz de apenas garantir o acesso ao Ensino Superior. As análises da autora evidenciam um déficit educacional ocasionado pelo resultado de políticas educacionais que enfatizam a ampliação do número de escolas e a aprovação dos alunos, abortando questões como a qualidade dos métodos de ensino e aprendizagem e a qualificação docente. Para Santos (2011, p. 6), “a relação inclusão e exclusão social continua a ser reproduzida nas convivências sociais de alunos e professores, nas instituições educacionais que aderiram ao PROUNI”. Segundo a autora, a fragilidade da formação educacional dos bolsistas PROUNI desencadeia deficiências e estigmas que comprometem o acompanhamento do curso, a conquista de estágios e empregos. Os prounistas sentem a exclusão por sentimentos de humilhação, constrangimento e vergonha quanto às origens, o que os faz sentirem-se não membros do meio universitário. Os bolsistas consideram válido o PROUNI, no entanto, acham que a inclusão social não ocorre de forma completa, pois sob seus olhares muitos jovens e adultos continuam sem meios de ingressar na universidade. Ainda da voz dos bolsistas, as dificuldades de adaptação e de manter-se financeiramente na universidade são entraves no percurso acadêmico. A falta de tempo para estudar por trabalharem também foi destacada pelos bolsistas.

3.2.2 VOZES DE BOLSISTAS E GESTORES

Krames (2010) tem como sujeitos de sua pesquisa 5 alunos bolsistas e 3 pessoas de segmentos do grupo gestor de uma IES. As análises da autora apontam que a IES em foco na pesquisa possui

um diferencial no que tange à inclusão e à permanência do aluno bolsista, o que significa que a democratização do ensino abrange bem mais do que o acesso ao Ensino Superior: abrange acolhimento, orientação e acompanhamento aos alunos do programa. Conforme Krames (2010), a implantação do PROUNI e suas repercussões “evidenciam ser fundamental para a construção de uma nova sociedade o comprometimento das IES com a construção de uma sociedade pautada em valores éticos que promovam a cidadania e a humanização” (p. 108). Assim, o envolvimento da instituição de ensino com o aluno bolsista, seja através da orientação ou de encaminhamento para o estágio, possibilita que o Programa Universidade para Todos seja uma possibilidade muito além do acesso, ou seja, a garantia da permanência na instituição, em extensão à formação.

Participaram da pesquisa de Faceira (2009) 851 bolsistas, 4 representantes do MEC, 3 representantes de movimentos sociais, 1 representante de IES e 8 representantes pela implementação do Programa nas instituições pesquisadas. Em sua análise, a autora apresenta as dimensões macroestruturais, as dimensões mesoinstitucionais e as dimensões microssociais acerca do PROUNI. Na dimensão macroestrutural, o PROUNI configurou-se como uma política pública que apresentou uma resposta imediata à perspectiva da democratização da Educação Superior. Na segunda dimensão, a mesoinstitucional, a tese destaca que, em uma das IES, o programa proporcionou uma distribuição de bolsas mais equitativa nos vários cursos de graduação, evidenciando uma democratização das vagas para os bolsistas. Em outra instituição, o programa proporcionou a clarificação e distinção das ações extensionistas de dimensão filantrópica de concessão de bolsas de estudos. Na última dimensão, a microssocial, os bolsistas do PROUNI afirmam que através do programa conseguiram o ingresso na universidade, destacando a instituição como um caminho em direção à produção de novos conhecimentos, culturas e também o desenvolvimento de qualificações necessárias à inserção no mundo do trabalho. Nos

depoimentos dos bolsistas, eles evidenciam a dificuldade financeira para manterem-se na instituição, a troca de cidade para estudar e o conciliar trabalho e estudos.

Na análise realizada por Rocha (2008), com base nas respostas de suas entrevistas (4 bolsistas PROUNI e 3 bolsistas filantropia) e nas respostas oriundas dos questionários (4 gestores), a autora destaca as dificuldades apresentadas pelos bolsistas durante o percurso acadêmico. Tais dificuldades são caracterizadas pela questão financeira enfrentada pelos bolsistas, tanto os PROUNI quanto os com bolsa filantropia. A autora aponta o apoio familiar dado ao estudante. Indica que em geral o bolsista é o primeiro membro da família a ingressar no Ensino Superior. Também é apontada na análise a força de vontade em vencer na vida, a pouca realização de atividades de lazer decorrente da falta de tempo, pois este quando existente tem que ser usado para os estudos, bem como pela falta de recursos financeiros. Identifica a percepção dos jovens sobre o que é ser jovem. Os bolsistas expressam o contentamento em estarem cursando o Ensino Superior por meio da bolsa de estudos, podendo cursar a formação desejada. Eles acreditam que a formação superior lhes dará ascensão social e financeira e que poderão, assim, auxiliar a família. Os gestores reconhecem as dificuldades enfrentadas pelos bolsistas durante a graduação e dizem que as universidades oferecem apoio como monitorias para a superação da falta de pré-requisitos em determinadas disciplinas e também o Serviço de Apoio ao Aluno. A autora conclui afirmando que o processo de inclusão acadêmica, para esses alunos, não é completa, pois a permanência no meio acadêmico é intranquila devido às inseguranças e dificuldades que permeiam o dia a dia dos bolsistas. Sendo assim, segundo ela, o processo de inclusão é ilusório.

O PROUNI é apontado nas análises de Pinto (2010) como uma política de inclusão, uma vez que viabiliza o acesso. No entanto, os dados acerca da evasão de bolsistas mostra-se elevado, ou seja, um alto percentual de alunos com rendimento acadêmico insuficiente perdeu a bolsa. A questão da meritocracia é mencionada

na análise sob dois enfoques: a utilização dela como ponto positivo e o outro como ponto limitador à compreensão de inclusão. Os alunos respondentes (15 bolsistas) foram enfáticos na valorização do PROUNI e não evidenciaram sentir discriminações por serem bolsistas. Seus discursos apontaram dificuldades de ordem econômica e, segundo eles, seus colegas não bolsistas também apresentam essa dificuldade. Denotam a falta de tempo para estudar, devido ao fato de trabalharem, mas apontam essa dificuldade aos demais colegas também. Na opinião dos professores (9), o PROUNI não interviu negativamente na qualidade do trabalho realizado por eles com seus alunos, uma vez que não têm informação de quem é bolsista. A pesquisa evidenciou a necessidade de um apoio maior aos bolsistas de modo a mantê-los no curso até graduarem-se. A autora destaca que a presença de bolsistas PROUNI não impacta negativamente a qualidade da Educação Superior.

Simões (2011) reconhece em suas análises, tanto oriundas dos grupos de discussão com bolsistas (3 grupos com 8 a 12 participantes) como dos responsáveis pelo Programa na IES pesquisada, que o PROUNI representa oportunidade e sonho para alunos de baixo poder aquisitivo. É evidenciada a importância de estar cursando o Ensino Superior para o aluno e para a sua família, reconhecendo que o PROUNI não proporciona uma mudança na estrutura da universidade, mas representa um avanço na democratização do Ensino Superior. O autor aponta em suas análises o baixo nível de escolarização da Educação Básica enfrentado pelos bolsistas, as dificuldades financeiras para manterem-se na instituição e a tranquilidade de não ter que se preocuparem com o boleto de pagamento da mensalidade. Aponta ainda a relevância dada pelos bolsistas à futura formação acadêmica a qual, segundo eles, representa profissão, mudança social, conquista crescimento e desenvolvimento integral da pessoa. O PROUNI possibilita o acesso democrático às IES.

3.2.3 O EGRESSO PROUNI

A pesquisa de Felicetti (2011) contemplou a participação de 134 graduados, via bolsa PROUNI de diferentes cursos, ingressantes em 2005 e graduados no primeiro semestre de 2010. Denotamos que a pesquisa desenvolvida por Felicetti teve como respondentes ao seu instrumento de pesquisa 134 graduados, dos quais 123 (91,8%) estavam trabalhando. Dos 123 que estavam trabalhando, 81 (65,8%) atuavam na área de formação. Dos 11 que não estavam trabalhando, 6 estavam dando continuidade aos seus estudos. Esses dados indicam que o PROUNI está cumprindo com alguns de seus objetivos. As análises apontam os resultados potenciais na formação do egresso PROUNI relacionados ao comprometimento desse aluno com a sua aprendizagem. As análises indicam as dificuldades encontradas no percurso acadêmico, bem como elas sendo superadas pela força de vontade dos bolsistas em vencer e conquistarem uma formação superior. Elas apresentam correlações com indicadores de impacto na sociedade, com impacto na Instituição de Ensino Superior associados ao novo perfil estudantil e de egressos, como, por exemplo, a relação entre empregabilidade e trabalho, a satisfação e as influências e/ou incentivos que esses graduados desencadeiam na sociedade. As análises de Felicetti indicam que:

O acesso e a permanência no Ensino Superior devem ser entendidos como uma interação entre características estruturais da sociedade, políticas conjunturais e ações realizáveis ao alcance das universidades, marcadas por uma dinâmica que atenda os segmentos que não chegam ao vestibular e são desprovidos de recursos econômicos e culturais. Neste sentido, incorporar um paradigma econômico que harmonize e amplie a igualdade de oportunidades fomentando uma maior inclusão social é um dos propósitos da Educação (2011, p. 250).

3.3 DIRETORES

Os gestores são os sujeitos da pesquisa realizada por Hopfer (2011). A autora aponta em sua análise a identificação de três estratégias de gestão elaboradas a partir dos pressupostos do PROUNI: (a) estratégia de viabilização; (b) estratégia de expansão e (c) estratégia de rentabilidade.

No caso da viabilização, a análise mostra que o PROUNI financiou diretamente a recuperação econômica da instituição pesquisada, pois evidenciou-se a liberação imediata de fluxo de caixa. “Elementos de gestão capitalista que transformam o ‘visível ônus indesejado’ da gratuidade das bolsas no ‘oculto bônus produzido’ pelos bolsistas parciais, ‘pagantes integrais’” (HOPFER, 2011, p. 123).

As condições oferecidas pelo PROUNI, no caso da estratégia de expansão, apontam um crescimento contínuo da base de alunos pelo ingresso dos bolsistas PROUNI parciais. A liberação de caixa via isenção fiscal permitiu a captação de novos alunos através de um financiamento próprio oferecido pela instituição. Ações essas que garantiram a efetividade dessa estratégia para a expansão da IES. Quanto à implantação da estratégia de rentabilidade, há a partir da parceria com o Estado Capitalista, a garantia da acumulação ampliada do capital. A autora aponta em sua análise o PROUNI se apresentando como “um programa de cunho social, recheado de elementos que garantem de forma eficaz o asseguramento da acumulação ampliada do capital, a partir da parceria entre o mercado e o Estado Capitalista” (2011, p. 4).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos estudos analisados, percebemos que sob a ótica dos bolsistas PROUNI, o maior problema apontado refere-se à permanência dos mesmos no Programa. Devido às necessidades financeiras que a Educação Superior exige e tendo em vista que o programa é destinado a educandos de baixa renda, estes necessitam trabalhar para custear gastos com transporte, alimentação, material

didático, e isso pode acarretar em falta de tempo para os estudos. A viabilização ao acesso não se faz suficiente, apontando-se a necessidade de políticas públicas, bem como de diretrizes das instituições de Ensino Superior que aderem ao programa a que proporcionem a permanência dos bolsistas no programa, tais como estágios remunerados, orientação e apoio pedagógico aos alunos, sem que estes sofram prejuízos em sua aprendizagem. Ressaltamos que esses alunos apontam o PROUNI como única via de acesso à Educação Superior, sendo esse um meio de ascensão profissional muito valorizado e apoiado pela família dos estudantes. A permanência na instituição depende do esforço individual do aluno, ou seja, do seu comprometimento enquanto aluno e bolsista.

Quanto à visão dos gestores, esses apontam, como medidas facilitadoras para a permanência dos bolsistas, apoio através de monitorias para a superação da falta de pré-requisitos, serviço de apoio ao aluno e comprometimento da IES, favorecendo acolhimento, orientação e acompanhamento.

No estudo analisado de Felicetti (2011) sobre os egressos PROUNI, pode-se perceber que mais de 90% dos alunos pesquisados encontram-se inseridos no mercado de trabalho e que destes mais de 65% atuam em suas áreas de formação. Relacionando-se acesso e permanência, destacamos a aprendizagem do bolsista, em seu período de formação, diretamente ligada com seu comprometimento e à superação das dificuldades financeiras relacionadas a sua força de vontade.

Dessa forma, a análise realizada com base em nossos estudos permite-nos apontar a necessidade de estudos que envolvam um âmbito maior de bolsistas PROUNI, ainda estudantes ou os já egressos, dada a importância de constatar a eficiência do programa em escala regional, estadual e nacional. Observamos também a importância de estudos consistentes que enfoquem a questão do abandono, ou seja, a evasão dos bolsistas PROUNI, a fim de se analisar a viabilidade desse programa de ação afirmativa, não só na garantia de ingresso ao curso superior, como também na permanência do corpo discente no meio acadêmico e em extensão a graduação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. SISPROUNI. [2012] Sistema Informatizado do PROUNI. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf Acesso em: 18 ago. 2012.

BRASIL. Projeto de **Lei n. 8035/2010** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm

BRASIL. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. 2005. Presidência da República. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/LEI/L11096.htm

BRASIL. Presidência da República. Exposição de Motivos Interministeriais n. 026/2004. Apresenta o Projeto de Lei n. 3.582, de 2004. 2004a. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília.

BRASIL. Medida provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004. 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm Acesso em 06 de abr 2010.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases Nacionais. *Diário Oficial da União*. 1996. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nº. 248, 23/12/96, 27833-27841.

CARVALHO, C. H. A. *A política Pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?* 2011. 465f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

ESTACIA, M. A. T. *Alunos do PROUNI da Universidade de Passo Fundo: trajetórias, percepções/sentimentos a aproveitamento acadêmico*. 2009. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009.

FACEIRA, L. S. *O ProUni como política pública em suas instâncias macroestruturais, meso-institucionais e microsociais*: Pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas Universidades na Região Metropolitana

do Rios. 2009. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FELICETTI, V. L. *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior*. 2011. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

FERREIRA, K. T. *PROUNI: trajetórias*. 2011. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.

GONÇALVES DE SOUSA, A. M. *Financiamento Público estudantil do ensino superior: uma análise comparativa dos casos do Brasil e de Portugal*. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2008.

GREENAWALT, K. *Discrimination and Reverse Discrimination*. New York: Knopf, 1983.

HOPFER, K. R. *Estado capitalista e estratégias de gestão de instituições de ensino superior privadas: o PROUNI como política social e como asseguarmento da acumulação do capital*. 2011. 133f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2011.

KRAMES, I. P. *Na trilha do PROUNI: implantação, acompanhamento e perspectivas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina*. 2010. 130f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACIEL, M. H. R. *Hegemonia, ajuste neoliberal e Ensino Superior no Brasil*. 2008. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade da Paraíba/João Pessoa, Paraíba, 2008.

MARINELLI, C. R. G. *Programa Universidade para Todos – aspectos da cidadania fragmentada*. 2010. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010.

MARQUES, E. P. S. *O programa universidade para todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul – 2005-2008*. 2010. 249f. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

MONGIM, A. B. *Título universitário e prestígio social. Percursos sociais de estudantes beneficiários do Prouni*. 2010. 176f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, A. P. *A relação entre o público e o privado na Educação superior no Brasil e o programa Universidade para todos (PROUNI): ambiguidades e contradições*. 2007. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2007.

PEREIRA FILHO, E. S. *Perfil de Jovens Universitários bolsistas do Prouni: um estudo de caso na Unisinos*. 2011. 131f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul.

PINTO, M. L. M. *Qualidade da Educação Superior: limites e possibilidades de uma política de inclusão*. 2010. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2010.

ROCHA, A. R. M. (2009). *Programa universidade para todos – Prouni e a pseudo-democratização na contra-reforma da educação superior no Brasil*. 2009. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará.

ROCHA, M. A. M. *Processo de inclusão ilusória: a condição do jovem bolsista universitário*. 2008. 266f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

SANTOS, D. *Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão de vagas no ensino superior não universitário*. 2009. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará.

SANTOS, N. M. C. *Educação e PROUNI: Política de inclusão social na perspectiva transdisciplinar*. 2011. 221f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SENA, E. F. *Estímulo, acesso, permanência e conclusão no ensino superior de alunos bolsistas do programa universidade para todos (PROUNI): Contribuições para o Enfrentamento do Processo de Inserção*. 2011. 225f. Tese

(Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SIMÕES, P. R. R. *Programa Universidade para Todos (PROUNI): mudanças e possibilidades na vida dos sujeitos bolsistas*. 2011. 166f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO: UN ENFOQUE SISTÉMICO

Rosamaría Valle Gómez - Tagle¹

1 INTRODUCCIÓN

El Programa de Fortalecimientos de Estudios de Licenciatura (PFEL) se creó en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con el fin de mejorar la calidad de la atención a los alumnos, fundamentar sus acciones en el conocimiento del avance escolar y operarlas orgánica y sistemáticamente. Sus objetivos son incrementar la retención, disminuir el rezago, aumentar el egreso y la titulación. El conocimiento de los datos sobre el abandono y el rezago en los estudios y el egreso (aprobación del 100% de los créditos de la carrera) de quince generaciones de estudiantes de 114 licenciaturas dio lugar a la creación del PFEL en 20 facultades y escuelas. Cuando inició el programa en 2002, la licenciatura estaba integrada por 19,677 académicos y 127,832 estudiantes. En la literatura se han encontrado diversos factores asociados al abandono y al rezago en la educación superior de distinta naturaleza y cuya interacción es compleja. En los sociales sobresalen nivel socioeconómico, escolaridad de los padres, bagaje cultural de los alumnos y percepción de falta de oportunidades de trabajo; en los personales se encuentran, entre otros, deficiencias en la preparación académica, problemas familiares, falta de

¹ Directora General de Evaluación Educativa. Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM- MÉXICO. E-mail: rosam@unam.mx.

motivación y de definición vocacional, y causas psicológicas como depresión, ansiedad, consumo de alcohol y otras sustancias; entre los factores institucionales se consideran currículos rígidos con horas de clase excesivas y escaso tiempo para el estudio, que ponen más énfasis en el aprendizaje memorístico y menos en la adquisición de habilidades, diversidad en la preparación y compromiso de los profesores, así como problemas en la gestión académica administrativa y en los servicios que ofrece la institución. Debido a la imposibilidad de incidir en todos ellos, el PFEL se enfocó en algunos de los factores en los que puede intervenir la institución. Se basa en un modelo de seis estrategias que comprenden varias acciones: las preventivas y de intervención temprana se implementan en los primeros semestres de la licenciatura; a partir del 4º semestre se ponen en práctica las que tienen la finalidad de remediar los diferentes grados de rezago escolar y del 7º semestre en adelante, las orientadas a incrementar el egreso y la titulación; todas se basan en el diagnóstico del avance escolar de los alumnos y deben ser sujetas a seguimiento y evaluación. La evaluación de su primera etapa de operación y algunos resultados iniciales mostraron que las entidades académicas adaptaron el programa a sus peculiaridades, sus logros específicos, así como diversos retos de distinta naturaleza.

2 OBJETIVOS

El Programa de Fortalecimientos de Estudios de Licenciatura (PFEL) se creó en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 2002, con el fin de mejorar la calidad de la atención a los alumnos, fundamentar sus acciones en el conocimiento del avance escolar y operarlas de forma articulada y sistemática. Sus objetivos son disminuir las tasas de abandono y rezago e incrementar los índices de retención, egreso y titulación.

3 FUNDAMENTACIÓN

La metodología que desarrolló la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para analizar la trayectoria escolar de los estudiantes de licenciatura y bachillerato permitió disponer de los datos sobre el abandono, diversos grados rezago en los estudios y el egreso de quince generaciones de estudiantes de 114 licenciaturas (Valle, Rojas y Villa, 2001). Con base en conocimiento de estos datos se creó el PFEL en 20 facultades y escuelas.

En la literatura se han encontrado diversos factores asociados al abandono y al rezago en la educación superior, de distinta naturaleza y cuya interacción es compleja, por lo que se reconoce que es necesario abordar el fenómeno de manera integral (Brundsdén, Shevlin y Brachen, 2010). Dichos factores se han clasificado con distintos criterios: en los sociales sobresalen el nivel socioeconómico, la escolaridad de los padres, el bagaje cultural de los alumnos y su percepción de falta de oportunidades de trabajo (Hammond, 2007; Warren, 2005; Lee, Sax, Kim, y Hagedorn, 2004; Dumais, 2002; Fletcher, 2002; Goldschmidt, 1999; Jensen, 1981); en los personales se encuentran, entre otros, deficiencias en la preparación académica, problemas familiares, falta de motivación y de definición vocacional, y causas psicológicas como depresión, ansiedad, consumo de alcohol y otras sustancias (Kyllonen y Walters, 2005; DeBerard, Spielmanns, y Julka, 2004; Goldschmidt, 1999); entre los factores institucionales se consideran currículos rígidos, con horas de clase excesivas y escaso tiempo para el estudio que ponen más énfasis en el aprendizaje memorístico y menos en la adquisición de habilidades, diversidad en la preparación y compromiso de los profesores, así como problemas en la gestión académico administrativa y en los servicios que ofrece la institución (Hammond, 2007; Bridgeland, 2006). Debido a la imposibilidad de incidir en todos ellos, el PFEL se enfocó en algunos de los factores en los que puede intervenir la institución.

4 DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

Cuando inició el programa, la licenciatura estaba integrada por 19,677 académicos y 127,832 estudiantes (Dirección General de Planeación de la UNAM, 2003). Participaron 20 entidades académicas —17 facultades y tres escuelas— que ofrecían 124 programas de licenciatura, (también denominadas carreras) del sistema presencial; profesores de carrera y de asignatura que fungieron como tutores del programa y cinco direcciones generales de la administración central: Administración Escolar (DGAE), Servicios de Cómputo Académico (DGSCA), Bibliotecas (DGB), Orientación y Servicios Educativos (DGOSE) y Evaluación Educativa (DGEE). Participaron también 20 funcionarios académico administrativos, nombrados por el director de la entidad académica, a quienes se denominan *enlaces*, que tenían la responsabilidad de coordinar y gestionar las actividades del PFEL en su facultad o escuela. La DGEE tenía a su cargo la coordinación de las actividades del programa que se realizan en las entidades académicas.

El PFEL se basa en un modelo de seis estrategias que comprende varias acciones: las preventivas y de intervención temprana se implementan en los tres primeros semestres de la licenciatura; a partir del 4º semestre se ponen en práctica las que tienen la finalidad de remediar los diferentes grados de rezago escolar que ya se han identificado y del 7º semestre en adelante, las acciones orientadas a incrementar el egreso y la titulación; todas se basan en el diagnóstico del avance escolar de los alumnos y deben ser sujetas a seguimiento (ver Diagrama). La evaluación de su primera etapa de operación y algunos resultados iniciales mostraron que las entidades académicas adaptaron el programa a sus condiciones y características.



5.1 ESTRATEGIAS

5.1.1 EL DIAGNÓSTICO ESCOLAR

Representa un insumo para que cada programa de licenciatura, facultad o escuela determine las acciones correspondientes a las otras cinco estrategias. Todas las facultades y escuelas tienen una página en línea denominada *Diagnóstico escolar* en la que pueden consultar información estadística de las cinco generaciones más recientes que estudian una carrera determinada y la historia académica de cada uno de los alumnos que la conforman. En esta página una vez que se ingresa a la facultad o escuela y se selecciona la carrera y la generación de estudiantes que interesa consultar, el sistema muestra una “gráfica de pie” con las seis porciones que representan el porcentaje de alumnos que en ese momento tiene aprobados los siguientes porcentajes de créditos: 0 (abandono), 1-25 (rezago extremo), 26-50 (rezago grave), 51-75% (rezago intermedio), 75-99 (rezago recuperable) y 100 (egreso cuando ha transcurrido el número de semestres o años que el plan de estudios estipula para terminar la licenciatura de que se trate o “regular” que indica que el alumno ha aprobado todos los créditos estipulados para el semestre

o año que cursa). Al pulsar cualquiera de estos segmentos el sistema muestra la lista de los alumnos comprendidos en ese porcentaje de créditos aprobados y su promedio de calificaciones. Al pulsar el nombre del alumno, aparece su historia académica con la lista de asignaturas que ha cursado, su calificación y el número de veces que ha presentado un examen hasta aprobar la asignatura². Si estudió el bachillerato en la UNAM, también se puede consultar su historia académica en este ciclo de estudios.

La información que se consulta en la página “Diagnóstico Escolar” es útil para la planeación de la tutoría y de otras acciones – preventivas, remediadoras o correctivas – orientadas a mejorar el rendimiento escolar, el egreso y la titulación, y para determinar a qué tipo de estudiantes estarán destinadas, según su grado de rezago y semestre que cursan. Además del diagnóstico escolar la entidad académica dispone de los resultados de un examen de diagnóstico de conocimientos que contestan los estudiantes cuando ingresan a la licenciatura desde 1996.

5.1.2 LAS TUTORÍAS

Consisten en dar orientación personal y académica a los estudiantes, individual o en grupo, basada en el conocimiento de sus historias académicas, sus necesidades de aprendizaje y sus problemas académicos en la institución; su propósito es brindar un acompañamiento al estudiante que contribuya a ayudarlo a superar su rezago. Participaron de manera voluntaria profesores de tiempo completo y de asignatura; a partir de 2012 las actividades de tutoría del PFEL se establecieron como un programa institucional.

El tutor, una vez que conoce el diagnóstico escolar de los alumnos que tiene asignados, debe asesorarlos para que reflexione sobre su rendimiento escolar, identifique en qué consisten sus dificultades de aprendizaje, fortalezca sus actividades de estudio y sus

² El número de exámenes que puede presentar un alumno está reglamentado en la Legislación Universitaria.

estrategias de auto regulación, establezca metas académicas claras y factibles, elija actividades pertinentes para resolver sus problemas escolares, seleccione sus actividades académicas formales tomando en cuenta sus circunstancias y las complementarias en función de sus intereses, y utilice los servicios que ofrece la universidad.

El PFEL propone que en el caso de la tutoría individual el tutor defina con el estudiante su programa de actividades y evalúe al término del ciclo escolar el resultado de las acciones recomendadas, y en el caso de la tutoría grupal, que atienda a un conjunto diverso de alumnos con el objeto de que el grupo se beneficie de la asesoría, así como de las experiencias de los participantes.

Las entidades académicas definen las bases de organización de las tutorías: tipo de tutoría – individual, grupal o mixto –, a qué población de alumnos atienden (con riesgo de abandono, diversos grados de rezago escolar, con buen desempeño, sobresalientes), el número de estudiantes que se asignan a cada tutor y el número de sesiones de tutoría durante el ciclo escolar.

Para impulsar la estrategia de tutorías, la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) ha brindado a las entidades asesoría técnica por medio de un *Manual del Tutor*, que se difunde en las facultades y escuelas participantes; la organización de talleres – *Tutorías, Gestión de la tutoría, Relación tutor-alumno, La tutoría y el desarrollo de habilidades de estudio independiente, La tutoría y el fortalecimiento del desempeño académico del alumno*³⁴.

En 2005 la DGEE creó el *Portal del Tutor* (<http://www.tutor.unam.mx/>) para facilitar la labor de tutoría de los profesores. La página se divide en tres secciones principales: a) apoyo a la formación y actividades tutoriales, que contiene el taller para tutores, el manual del tutor, preguntas frecuentes e intercambio de experiencias; b) herramientas del tutor, que comprende planes de estudio, trámites y servicios universitarios, instalaciones, directorio de instituciones y c) publicaciones de interés para el tutor; entre ellas, el *Manual del tutor*, libros, informes, artículos y vínculos con sitios de interés. A partir del ciclo escolar 2005-2 hasta 2008-1 se distribuyeron trípticos del

Portal en todas las entidades académicas. Además, la Facultad de Psicología elaboró el *Directorio de Instituciones de Apoyo Psicológico y de Servicios a la Comunidad*, documento que contiene información sobre centros de apoyo psicológico de la UNAM y del Gobierno de la Ciudad de México, que difunde la DGEE de la UNAM.

5.1.3 ACTIVIDADES PREVENTIVAS Y REMEDIADORAS

Estrategia que comprende un conjunto de actividades que tienen dos funciones básicas: prevenir y remediar el rezago escolar. Las preventivas se caracterizan por anticiparse a los problemas que puede enfrentar el estudiante en la licenciatura, evitando así el abandono o el rezago escolar y las segundas constituyen un apoyo para que los estudiantes se recuperen del rezago.

Cada entidad diseña su oferta de actividades preventivas y remediadoras y determina las acciones más adecuadas según las necesidades de sus estudiantes. Entre las actividades preventivas se encuentran las que están orientadas a facilitar la integración de los alumnos de primer ingreso a la institución: programas de bienvenida, pláticas de orientación y visitas guiadas a la facultad o escuela y al campus; cursos propedéuticos; cursos para fortalecer habilidades generales – redacción, búsqueda y análisis de información, traducción de textos en inglés y estrategias de aprendizaje y de autoregulación – ; becas para los alumnos de menores ingresos familiares y para los alumnos de alto rendimiento³; y acciones orientadas a estimular la formación académica, como conferencias y seminarios y de interés para los estudiantes. Entre las actividades remediadoras se encuentran los cursos de materias de alta reprobación que se imparten para regularizar académicamente a los alumnos en horarios especiales, o en los periodos entre los semestres; se ha propuesto que además se les ofrezcan cursos a distancia cuyos créditos se puedan transferir a su plan de estudios presencial.

³ Estas becas complementan las de un Programa Nacional de Becas (Pronabes) destinadas a alumnos de ingresos familiares bajos.

5.1.4 ORIENTACIÓN INSTITUCIONAL Y ACADÉMICA

Consiste en informar de manera eficiente a los alumnos sobre los servicios, recursos y actividades académicas, culturales y deportivas que les ofrece la institución en general y su facultad o escuela en particular. La UNAM ya difundía este tipo de información por diferentes medios – Página Web de cada entidad, Gaceta UNAM, boletines de facultades y escuelas, carteles y trípticos – ; sin embargo, el PFEL propuso organizarla y hacerla más accesible para la comunidad estudiantil mediante el desarrollo de un sitio Web denominado *Página del Alumno* que diseñó la DGEE con la colaboración de la Dirección General de Cómputo y Servicios Académicos (DGSCA). Inició su funcionamiento en 2003 y se puede consultar en <http://www.alumno.unam.mx/>.

La *Página del Alumno*, tiene como finalidad orientar a los estudiantes sobre las instalaciones y servicios que ofrece la UNAM. Contiene información sobre la historia de la Universidad, su estructura de gobierno, legislación, sobre las facultades y escuelas, los planes de estudio que ofrecen, trámites y servicios escolares, becas, actividades académicas extracurriculares, culturales y deportivas, y temas relacionados con ciencia, cultura, turismo, ocio, salud y seguridad. Se incorpora periódicamente información actualizada sobre noticias, cursos, eventos académicos y otras actividades de interés para la población estudiantil. A partir del ciclo escolar 2005-1 se distribuyen trípticos de la *Página del Alumno* en todas las entidades académicas. Los tutores también pueden orientar a los alumnos sobre el uso de la información que se encuentra en esta página.

5.1.5 MEJORAMIENTO DE LOS SERVICIOS ESCOLARES Y BIBLIOTECARIOS

Esta estrategia involucra actividades para mejorar la eficiencia de los servicios escolares y bibliotecarios. Implica optimizar los

sistemas disponibles para realizar los trámites escolares y la consulta de material bibliográfico y hemerográfico en línea. Actualmente la Biblioteca de la UNAM tiene disponibles, además de los acervos impresos, una biblioteca digital en la que se pueden consultar en internet un amplio número de libros y bases de datos internacionales y latinoamericanas, así como revistas de todas las disciplinas y campos de conocimiento (<http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/catalogos>).

La Dirección General de Administración Escolar brindó apoyo a facultades y escuelas para actualizar sus equipos de cómputo, de acuerdo con sus proyectos de modernización en 2003, y a partir de 2004 apoya a todas las entidades mediante el Sistema de Diagnóstico Escolar antes descrito. A partir de 2004 la inscripción de los alumnos de nuevo ingreso y la reinscripción, se lleva a cabo por vía electrónica, lo que ha dado lugar a trámites más sencillos y eficientes.

5.1.6 SEGUIMIENTO ACADÉMICO

Esta estrategia consiste en evaluar de manera sistemática si el conjunto de actividades que se realiza en cada entidad ha sido útil para mejorar el desempeño de los alumnos. Tiene como propósito que se realicen los ajustes necesarios al programa con base en los resultados obtenidos durante su operación. Debe responder a preguntas como ¿ha disminuido el índice de abandono escolar?, ¿han disminuido las tasas de rezago escolar?, ¿ha aumentado el número de estudiantes regulares?, ¿han aumentado las tasas de egreso?, ¿ha aumentado el número de estudiantes titulados? Este tipo de reflexiones puede dar lugar a identificar qué aspectos del PFEL deben revisarse para su mejoramiento, por lo que se recomienda que en su evaluación participen diversos grupos interesados, como los directores de las entidades académicas, los *enlaces* responsables de la gestión del programa en las entidades académicas del programa, el coordinador de la carrera, los tutores y alumnos.

El PFEL propone que cada entidad establezca un plan para realizar el seguimiento académico de sus alumnos, analizar las trayectorias escolares por generación, valorar el resultado de las estrategias aplicadas, e identificar aspectos críticos de la operación del programa. La Dirección General de Evaluación Educativa apoya a las entidades académicas en la realización del seguimiento académico mediante los estudios de trayectoria escolar, la capacitación para utilizar la información del diagnóstico escolar y la asesoría en evaluaciones específicas que soliciten las entidades, como desempeño de docentes, desempeño de tutores, planes de estudio, seguimiento de los egresados en el ámbito laboral y exámenes (DGEE, 2004).

5.1.7 RECURSOS

El programa se implementa con el presupuesto ordinario de operación asignado a cada entidad. No existe una asignación específica para programa, con excepción de los recursos que anualmente son otorgados al *Programa de Becas*, que comenzó a operar en el ciclo escolar 2004-2, y el pago por los talleres de tutoría. En febrero de 2004 se llevó a cabo la primera reunión de seguimiento del programa mediante entrevistas a los enlaces en cada entidad.

6 RESULTADOS

En la evaluación realizada con el fin de identificar los logros y problemas en el proceso de implementación del PFEL, se encontraron variaciones en la efectividad con la que se habían llevado a la práctica las seis estrategias en las entidades académicas; de éstas en un mayor número de entidades se utilizaron las de diagnóstico escolar y de tutoría, y en un menor número, las preventivas y remediadoras. Aunque este tipo de acciones ya se llevaba a cabo en todas las entidades académicas antes de que existiera el PFEL, en las entrevistas que se realizaron para evaluar la primera etapa de operación del programa algunos de los *enlaces* no las ubicaron como parte

del *PFEL*. En cambio, la actividad correspondiente a las becas fue la que funcionó con mayor eficiencia.

Se encontraron los mismos retos que se habían anticipado en el proceso de planeación como por ejemplo, las dificultades para que el cuerpo docente se involucrara en las tareas de tutoría, la realización sistemática de las actividades de diagnóstico y seguimiento de los alumnos y, en general, de la gestión del programa.

Poco después, se evaluaron los resultados del programa de becas en el periodo 2004-2007, los cuales mostraron que de los 4,737 alumnos que recibieron una beca, 77%, habían aprobado en el semestre o año que cursaban todas las asignaturas estipuladas en el plan de estudios, el resto, no había acreditado alguna asignatura (que eventualmente aprobó) en algún semestre; de ese 77%, 18% mantuvieron un promedio de calificaciones superior a 8.5 (en una escala de 10). Los candidatos a la beca debían de reunir dos condiciones: tener un ingreso familiar inferior a una cantidad establecida y un promedio de calificaciones igual o superior a 8.5 (Cárdenas, 2010).

Actualmente, estrategias y acciones que formaban parte del *PFEL* ya se utilizan de manera sistemática en la Universidad, como por ejemplo, los resultados del examen de diagnóstico en la licenciatura, el sistema de diagnóstico escolar, todos los directores de las facultades disponen de los resultados de los estudios de las trayectorias escolares de por lo menos 26 generaciones que han estudiado la carrera en sus facultades y de datos sobre el índice de reprobación de las asignaturas que se imparten en los cuatro primeros semestres de la carrera. Además la universidad ha institucionalizado las siguientes acciones: una semana de bienvenida a los alumnos de nuevo ingreso, los alumnos pueden consultar en línea los resultados de sus exámenes de diagnóstico e identificar en cada asignatura cuáles fueron los resultados de aprendizaje en los que tuvieron errores; la consulta del avance escolar de los alumnos en el sistema de diagnóstico escolar, la tutoría y la difusión de la página del alumno.

El egreso de las generaciones 2002 a 2004 en las carreras de las áreas Ciencias biológicas, Químicas y de la salud y de

Físico matemáticas e ingenierías ha aumentado de tres a cuatro puntos porcentuales, respectivamente. Sin embargo, debido a que el programa involucra varias estrategias con sus actividades que cada entidad académica realizó tomando en cuenta su propio contexto, lo cual dio lugar a variantes, es difícil saber cuál fue el impacto de cada estrategia, con excepción de las becas cuyo efecto pudo cuantificarse.

7 CONCLUSIONES

La experiencia que se adquirió en el diseño, planeación y coordinación del PFEL permite concluir que un programa de tal alcance, implementado en una universidad de la dimensión y complejidad que tiene la UNAM requiere más tiempo para consolidarse en todas las entidades académicas, mayor involucramiento de las autoridades, un líder identificable en cada entidad académica, más entrenamiento de las personas que participan en su gestión, recursos financieros y un seguimiento continuo por parte de la coordinación general.

REFERENCIAS

- Bridgeland, J. (2006). The silent epidemic perspectives of high school dropouts. *Civic enterprises, LLC*. Washington, D.C.
- Brunsdon, V., Davies, M., Shevlin, M. y Bracken, M. (2010). Why do HE Students Drop Out? A test of Tinto's model. *Journal of Further and Higher Education*, 24, 3, 301-310. Recuperado de <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713430659>
- Cárdenas, K.M. (2010). Informe de evaluación del Programa de Becas del Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura. Reporte de experiencia profesional para obtener el grado de maestría. México, DF: UNAM.
- De Berard, M., Spielmans, G. I., y Julka, D. C. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: a longitudinal

study. *College Student Journal*, 38, 1, 66-80. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=12844795&site=ehost-live>

Dirección General de Planeación (2003). *Agenda estadística unam 2002*. México: unam. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/agenda/2003/index.html?op=persaca>

DeBerard, M., Spielmans, G. I., & Julka, D. C. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: a longitudinal study. *College Student Journal*, 38(1), 66-80. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=12844795&site=ehost-live>

Dumais, S.A. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75, 1, 44-68. Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=0038-0407%28200201%2975%3A1%3C44%3ACCGASS%3E2.0.CO%3B2-H>

Fletcher, M. & Clay, S. (2002). The impact of Education Maintenance Allowances. LSDA reports. *Learning and skills development Agency*, London: England.

Hammond, C. Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). Dropout risk factors and Exemplary Programs. Clemson, SC. *National Dropout Prevention Center*, Communities in Schools, Inc.

Goldschmidt, P. & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal* 36 (4), 715-738.

Jensen, E. (1981). Student financial aid and persistence in College. *The Journal of Higher Education*. 52 (3), 280 – 294.

Kyllonen ,P. C, Walters, A. M. y Kaufman, J, C. (2005). Noncognitive Constructs and Their Assessment in Graduate Education: A Review. *Educational Assessment*, 10, 3, 153-184.

Lee, J.L., Sax, L.J. y Hagedorn, L.S. (2004). Understanding students' parental educational beyond first generation students. *Community College Review*, 32, 1, 1.20.

Peltier, G., Laden, R. y Matranga, M. (1999). Student persistence in college: a review of research. *Journal of College Student Retention*, 1 (4), 357 – 375.

Valle Gómez-Tagle, R., Rojas Argüelles, G. y Villa Lozano, A. (2001). El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis. En: R.R., Chaín, O.M., Fresán, Y. Legorreta, F. Martínez Rizo, F.L. Pérez y Valle, R. *Deserción, Rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.

Warren, J. & Edwards M. (2005). High school exit examinations and high school completion: evidence from the early 1990s. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27 (1), 53-74.

SOBRE AUTORES

Bettina Steren dos Santos

Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidad de Barcelona (Espanha) com bolsa da CAPES. Pós-Doutora pela College of Education da University of Texas at Austin (EUA) com bolsa da CAPES. Professora na linha de Pesquisa Pessoa e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista Produtividade do CNPq e Líder do grupo de pesquisa “Processos motivacionais em contextos educativos” (PROMOT). Coordenadora da Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional da PUCRS.

Dora Nicolasa Gómez

Magister en Desarrollo Educativo y Social. Directora de Regionalización de la Universidad de Antioquia, Coordinadora Grupo Análisis en Proyecto Alfa GUIA. Grado en Nutrición y Dietética, Licenciatura en Educación.

Elaine Turk Faria

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1967), graduação em Supervisão Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1980), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1988) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2002). Atualmente é professora titular da Faculdade de Educação e professora-assessora na EAD da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a distância, atuando principalmente nos seguintes temas: educação a distância, tecnologia educacional, ambientes virtuais, informática na educação, formação continuada e legislação educacional.

Janaína Cé Rossoni

É graduada em Letras e especialista em Leitura e Produção Textual. Atualmente é mestranda do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE, em Canoas/RS. Atua como docente na rede pública municipal de Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Jesús Arriaga García de Andoain

Ingeniero de Telecomunicación y Doctor Ingeniero por la Universidad Politécnica de Madrid desde 1996. Profesor del área de Tecnología Electrónica desde hace 30 años, es Catedrático de la Escuela Universitaria y miembro del Departamento de Sistemas Electrónicos y de Control de la Universidad Politécnica de Madrid. Há sido jefe de estudios (6 años), Director de Departamento (8 años) y adjunto del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica del año 2004 al 2012. Coordinado el proceso de adaptación de los Planes de Estudio al Espacio Europeo de Educación Superior, coordino las actividades de Innovación Educativa y creo el Observatorio Académico de la UPM.

Kelly Amorim Gomes

Licenciada em Matemática e Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário La Salle - UNILASALLE, em Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. Trabalha como monitora da graduação em tempo integral no Centro Universitário La Salle - UNILASALLE, em Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Lucia Maria Martins Giraffa

Graduada em Licenciatura Plena em Matemática (1979) e em Licenciatura Curta em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grando do Sul (1979), Especialização em Análise de Sistemas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1987), Mestrado em Educação pela PUCRS (1991), doutorado em Ciências da Computação pela UFRGS (1999) e Pós-Doutorado na Universidade do Texas (Austin) no College of Education. Possui experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Informática na Educação (IE). Atua na pesquisa em IE desde 1987, com ênfase nos seguintes temas: softwares educacionais, formação de professores para uso de tecnologias, ensino de Matemática, gestão de projetos e educação a distância. Atualmente é Pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - FACED/PUCRS. Líder do Grupo de Pesquisa ARGOS (Grupo de Pesquisa em EAD da PUCRS). É professora titular da Faculdade de Informática da PUCRS.

Luis Eduardo Gonzalez

Doctor en Planificación Educacional y Master en Educación de la Universidad de Harvard (USA); Magíster en Educación e Ingeniero Civil Electricista de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Director del Área de Políticas y Gestión Universitaria de CINDA. Como tal ha dirigido más de 50 proyectos con universidades de América Latina y Europa en áreas como: pedagogía universitaria, currículo, gestión de la calidad, postgrados, políticas universitarias. Investigador del PIIE- Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Ha trabajado en área de políticas educacionales y en investigación y desarrollo en temas como: equidad, juventud educación y trabajo. Se ha desempeñado como Presidente de la Corporación y Rector de la Universidad. Consultor en Ministerios de Educación y universidades latinoamericanas y organismos internacionales. Ha publicado como autor, o editor 60 libros y más de 300 trabajos especializados.

Marilia Costa Morosini

Doutora em Educação pela UFRGS e pós-doutora no LILLAS na University of Texas at Austin (EUA). Coordinadora do Centro de Estudos em Educação Superior – PUCRS (Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) e da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior. Membro do Comitê Assessor da Cooperação Internacional FAPERGS, da European Association of Institutional Research, da Rede de Investigadores da Educação Superior México, da American Association of Institutional Research, da Latin American Studies Association. Bolsista produtividade 1A do CNPq, integrante do CA de Educação da CAPES.

Melbin Amparo Velasquez Palacio

Magister en Salud Pública con énfasis en Salud Mental, Especialización en niños con énfasis en clínica cognitivo-comportamental y neuropsicología, grado en Psicología. Psicoorientadora en la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo Análisis y del grupo de Integración en Proyecto Alfa GUIA.

Néstor Lopez Aristizabal

Profesor de la Universidad de Antioquia, integrante del Grupo Análisis y Entorno en Proyecto Alfa GUIA. Grado en Biología, énfasis en Genética de poblaciones naturales.

Óscar Espinoza

Es Doctor en Política, Planificación y Evaluación en Educación por la University of Pittsburgh (EE.UU). Se ha desempeñado como investigador responsable o co-investigador en múltiples proyectos de investigación en el área de educación superior. Ha trabajado en proyectos financiados por diversas agencias internacionales (incluyendo, USAID, UNESCO, Banco Mundial, PNUD, Fundación Ford, Fundación Equitas, Universia, Organización de Estados Iberoamericanos), y nacionales en temáticas referidas a acceso, equidad, aseguramiento de calidad, acreditación, gestión y políticas de educación superior, desempeño académico y educación técnico profesional. En la actualidad se desempeña como Director del Centro de Investigación en Educación (CIE) de la Universidad UCINF. Junto con ello, se desempeña como asesor del Centro

Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), de varias universidades, de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) en calidad de miembro del Comité de Educación y Ciencias Sociales del Programa FONDEF y del Programa de Atracción de Capital Humano Avanzado (PAI), como par evaluador de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), y como evaluador del Consejo Nacional de Educación (CNED). Es también investigador asociado del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), y del Centro de Políticas Comparadas en Educación (CPCE) de la Universidad Diego Portales.

Pricila Kohls dos Santos

Doutoranda em Educação do PPGEDU/PUCRS, integrante do ARGOS (Grupo de Pesquisa em EAD da PUCRS). Participante do Projeto Alfa GUIA (Gestão Universitária Integral do Abandono). Mestre em Educação pelo PPGEDU/PUCRS, possui graduação em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora de informática, assessora pedagógica em EAD e prestadora de serviços e consultoria em Tecnologia Educacional e EAD. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologias Digitais na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação a distância, ambientes de aprendizagem, informática na educação, formação de professores, design instrucional e tutoria online.

Rosamaría Valle Gómez-Tagle

Licenciatura y doctorado en Psicología en la Facultad de Psicología de la UNAM. Formación en el Kingston General Hospital de la Universidad Queen's en Ontario, Canadá y en los hospitales Salpêtrière y Ste. Anne, de la Universidad de París. En Canadá tuvo a su cargo el Departamento de Psicología de los Servicios Penitenciarios de la Provincia de Ontario. Fue directora de la Escuela de Psicología de la Universidad Anáhuac, en la que creó y dirigió la maestría en Trastornos del Desarrollo y Ajuste Escolar y el Centro de Desarrollo Educativo. Fue asesora de la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde tuvo a su cargo la coordinación del Programa de Alta Exigencia Académica. Actualmente es Directora General de Evaluación Educativa, profesora del posgrado de la misma universidad, y responsable ejecutivo de la UNAM del Comité de Dirección del proyecto Gestión Universitaria Integral del Abandono (GUIA). Forma parte del Comité de Ciencias Sociales y Administrativas de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Ha impartido cursos, conferencias y participado en simposios en el país y en el extranjero, y asesorado en temas de evaluación a diversas universidades.

Tárcia Rita Davoglio

Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), atualmente em estágio pós-doutoral no PPG Educação/PUCRS- ênfase em avaliação psicológica aplicada à educação e saúde. Psicóloga, graduada em Psicologia Habilitação para Psicólogo (1987) e em Psicologia Licenciatura Plena (1985) pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Possui mestrado em Psicologia Clínica (PUCRS), Especialização em Psicoterapia Psicanalítica (UNISINOS), Especialização em Gestão Empresarial (FGV), Formação em Psicopatologia do Bebê (Paris 13). Atua em Psicologia Clínica desde 1988 com ênfase em intervenções terapêuticas psicanalíticas e avaliação psicológica, e em Gestão de Pessoas desde 1999. Os principais temas de interesse são: Avaliação Psicológica/Psicodiagnóstico; Transtornos de personalidade; Processos Motivacionais; Saúde Mental; Instrumentos e evidências de validade.

Vera Lucia Felicetti

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Trabalha como professora de tempo integral no Centro Universitário La Salle – UNILASALLE em Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Diagramação	Graziella Morrudo
Formato	14 x 21 cm
Tipografia	Adobe Caslon Pro e Novecento wide
Papel	Offset
Número de páginas	212
Impressão e Acabamento	Gráfica Epecê

