

DESERCIÓN ASPECTOS CONCEPTUALES

Documento preparado para la V conferencia Latinoamericana sobre
abandono CLABES Universidad de Talca 11 al 3 de noviembre del 2015
Junio del 2015

Luis Eduardo González
Oscar Espinoza

Resulta obvio que la calidad de “desertor universitario” es de por sí transitoria, o bien puede tratarse solo de un cambio de carrera o de institución y puede revertirse siempre que el individuo decida hacerlo, en la medida que no hay impedimento alguno para retomar los estudios abandonados en algún momento. La deserción, entendida como una forma de abandono de los estudios superiores, adopta distintos comportamientos en los estudiantes afectando la continuidad de sus trayectorias escolares. Estos comportamientos se caracterizan por:

- Abandono o suspensión voluntaria y definitiva de los estudios y del sistema de educación superior por parte del alumno.
- Salida de alumnos debido a deficiencias académicas y consecuentemente bajo rendimiento escolar.
- Cambio de carrera (el alumno continúa en la misma institución pero se incorpora a otra cohorte generacional) o de institución.
- Baja de los alumnos que alteran el orden y la disciplina institucional. Generalmente, obstaculiza el ingreso a otra escuela o facultad (Tinto, 1989).

(Espinoza pag 4)

la deserción debe ser considerada como el producto de la interacción de múltiples factores, que relacionan el sistema educativo y la estructura social y económica de la sociedad; y como una manifestación de los profundos cambios que han acaecido en las instituciones universitarias, en la composición del alumnado y en el mercado de trabajo. FALTA LO PERSONAL)

Siguiendo la argumentación de González (2005), es razonable sostener que la deserción tiene **consecuencias sociales en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias; emocionales por la disonancia que se genera entre las aspiraciones de los jóvenes y sus logros; y, también, importantes consecuencias económicas tanto para las personas como para el sistema en su conjunto.** De la misma forma, quienes no concluyen sus estudios se encuentran en una situación de empleo desfavorable respecto a quienes terminan. Algunos estudios estiman una diferencia en más de un 45% en los salarios a favor de quienes terminan sus estudios universitarios, respecto de quienes no lo hacen.

Espinoza p 11

Ahora bien, el reingreso a la educación terciaria varía significativamente según el tipo de institución y carrera en que el estudiante ingresó y abandonó. En efecto, del total de matriculados en primer año el año 2008, la mayoría de los desertores se concentró en las instituciones no universitarias (entre 36% y 37% de deserción en CFT e IP, respectivamente). Durante los tres años siguientes, el 13,4% del total de matriculados de la cohorte se reintegra a la educación superior. Esta cifra es cerca de dos puntos porcentuales más baja en los CFT (11,4%), pero un punto porcentual más alta en los IP (14,4%), mientras que las universidades se mantienen cerca del promedio (13,7%).

Por otra parte, los datos permitieron comprobar que del total de desertores de 1er año de universidades de la cohorte 2008, alrededor del 54% volvió al sistema en los tres años siguientes (11,8% del total de estudiantes de la cohorte de referencia), mientras que esa proporción se redujo a un 39% en los IP y a un 32% en los CFT. Lo anterior supone que mientras uno de cada dos desertores de universidades reingresa en un lapso de tres años, sólo uno de cada tres estudiantes de CFT lo hacen en igual período (SIES, 2013a).

Al analizar los datos por tipos de carrera se pudo constatar que existían importantes diferencias en la retención de 1er año. En las carreras profesionales la retención es casi 9 puntos porcentuales más alta que en las carreras técnicas. En cambio, en las carreras técnicas casi un 12% de quienes se matricularon en ellas (cohorte 2008) desertaron el 1er año, pero volvieron al sistema en los tres años siguientes. En el caso de las carreras profesionales, ese porcentaje alcanzaba al 14,3%.

Otro antecedente relevante a tener en cuenta al momento de estudiar el fenómeno del abandono temporal y la deserción en la educación superior dice relación con la variable tipo de establecimiento secundario de origen. En esta línea, el Mineduc arribó a la conclusión que el porcentaje de retención de 1er año es 10 puntos porcentuales más alto para los alumnos de establecimientos particulares pagados — cerca del 80% — respecto de quienes provienen de la educación municipal. Asimismo, es 8 puntos más alta en los particulares pagados que en los subvencionados.

De igual manera, cabe resaltar que del total de estudiantes que desertaron en el 1er año de la cohorte 2008, el 45,6% de los alumnos provenientes de establecimientos municipales y el 53,4% de los estudiantes procedentes de particulares subvencionados se reincorporaron al sistema terciario en los siguientes tres años. La brecha es importante cuando se compara el reingreso de los alumnos que cursaron la enseñanza media en un establecimiento particular pagado y en un establecimientos subvencionados, pues mientras

en el primer caso se verifica que 3 de cada 4 jóvenes retoman sus estudios, en el segundo caso solo 1 de cada 2 estudiantes de establecimientos subvencionados reingresa al nivel post secundario en los tres años siguientes al momento del abandono (SIES, 2013a).

Espinoza 12

El Cuadro 6 consigna las tasas de retención de estudiantes de primer año que ingresaron al sistema terciario chileno entre los años 2007 y 2012 según tipo de institución. Los datos ahí contenidos permiten concluir que durante el periodo estudiando hay mayores tasas de retención en el sector universitario (alrededor del 75% al término del primer año) en contraposición a lo que sucede en los CFTs e IPS donde la tasa en cuestión bordea el 64%.¹ Desde el punto de vista lógico lo normal es que la deserción en las carreras cortas sea menor que en las carreras largas por lo que la alta tasa de deserción que muestran los datos al interior de los CFTs podría atribuirse a razones económicas (Espinoza & González, 2015).

Como reseñan Espinoza & González (2015), en general, no hay mayores variaciones entre las cohortes 2007 y 2012 con la excepción de los IPs, donde se ha producido una mejoría importante en este aspecto. En consecuencia, podría concluirse que la permanencia de los nuevos estudiantes en el sistema no se ha visto mayormente alterada en el último quinquenio, con excepción de lo observado en los IPs.

Cuadro 6. Tasa de retención de primer año por tipo de institución postsecundaria (cohortes de ingreso 2007 a 2012)

Tipo de institución	Cohorte 2007	Cohorte 2008	Cohorte 2009	Cohorte 2010	Cohorte 2012	Diferencias de retención en primer año 2007-2012
CFTs	62,5	64,0	65,7	64,7	63,4	0,9
IPs	58,1	63,0	63,5	64,3	63,9	5,8
Universidades	75,0	74,6	74,5	77,5	74,6	-0,4
Total	67,9	69,4	69,6	70,9	68,7	0,8

Fuente: Ministerio de Educación, Sistema de Información de la Educación Superior (SIES) (2012, 2013b).

Ahora bien, la permanencia en carreras de pregrado puede ser abordada mediante el indicador “proxi” tasa deserción de estudiantes de primer año. En esa línea, el SIES (2014) condujo en fecha reciente un estudio que revela que la deserción se ha mantenido estable en los distintos tipos de instituciones post secundarios en el período 2008-2012. Sin embargo, al contrastar las realidades entre distintos tipos de establecimientos se corrobora que la mayor tasa de deserción se produce en las instituciones no universitarias (CFTs e IPs) donde la tasa de deserción en estudiantes de primer año ha oscilado entre 35% y 37%. Dicho panorama contrasta con el observado entre las universidades del CRUCH donde la población que ha desertado en el mismo lapso ha oscilado entre el 18% y 20%. Las

¹ Estos resultados son similares a los obtenidos en el estudio desarrollado por el Mineduc el 2006.

universidades privadas, en cambio, se ubican en un plano intermedio con tasas que han variado entre el 24% y 30% en el quinquenio 2008-2012 (Ver Cuadro 7).

Cuadro 7. Evolución de la deserción de 1er año para carreras de pregrado según tipo de institución

Tipo de Institución	2008	2009	2010	2011	2012
Universidades CRUCH Estatales	20,0	19,6	19,9	23,7	19,9
Universidades CRUCH Privadas	17,7	17,3	16,0	20,0	18,4
Universidades Privadas	29,4	27,2	24,2	27,6	29,8
Institutos Profesionales	37,0	35,8	35,5	35,9	36,1
Centros de Formación Técnica	37,4	32,9	36,0	38,4	36,6
Total General	30,9	29,2	29,0	31,6	31,3

Fuente: SIES (2014).

Al revisar, por otra parte, las cifras de tasas de retención de estudiantes de primer año según tipo de carrera cursada, puede concluirse que mientras a nivel de las carreras técnicas se ha producido una mejora si se comparan los años 2007 y 2012 (alrededor de 4 puntos porcentuales), en el ámbito de las carreras profesionales dicha tasa se ha mantenido estable y casi sin variaciones (Ver Cuadro 8). Dado ello, podría inferirse que se han hecho avances en materia de equidad para apoyar la permanencia de los nuevos estudiantes en lo que respecta a las carreras técnicas pero todavía la razón de estudiantes que sobrevive al primer año en este tipo de carreras está muy por debajo de la observada en las carreras profesionales donde prácticamente tres de cada cuatro jóvenes prosiguen sus estudios una vez concluido el primer año (Espinoza & González, 2015).

Cuadro 8. Tasa de retención de primer año por tipo de carrera para las cohortes de ingreso 2007 a 2012

Año Cohorte de Ingreso	Carreras técnicas	Carreras profesionales
2007	59,2	72,5
2008	63,5	72,4
2009	64,3	72,7
2010	64,7	74,9

2012	63,3	72,1
------	------	------

Fuente: SIES (2012, 2013b).

Permanencia en las IES según establecimientos secundario de origen

Ahora bien, al observar los datos de retención en estudiantes de primer año según tipo de establecimiento secundario de procedencia (Ver Cuadro 9), pueden constatarse dos situaciones en relación con la permanencia y el abandono: primero, tanto a nivel de estudiantes ligados a establecimientos municipales como a nivel de estudiantes provenientes de colegios particulares subvencionados hubo un pequeño incremento en la tasa de retención al comparar los cohortes de ingreso 2007 y 2010; segundo, los estudiantes que estudiaron en colegios particulares pagados mantuvieron una tasa de retención similar para el caso de las cohortes 2007 y 2010 que se ubica muy por encima de la observada en los casos de estudiantes que cursaron estudios en el sector municipal y particular subvencionado (Espinoza & González, 2015).

Cuadro 9. Tasa de retención de estudiantes de primer año por establecimiento de origen (Cohortes de ingreso 2007 a 2010)

Tipo de establecimiento de origen	Cohorte 2007	Cohorte 2008	Cohorte 2009	Cohorte 2010
Municipal	68,1	69,7	70,1	70,1
Particular subvencionado	70,5	72,0	72,4	73,3
Particular pagado	80,4	79,9	78,3	80,4
Total	70,8	72,1	72,2	72,8

Fuente: SIES (2012).

Un interesante estudio digno de citarse es el concluido hace un par de años por Larrañaga, Cabezas & Dussailant (2013). En él, tras siete años de seguimiento a una cohorte de estudiantes de enseñanza media técnico profesional del año 2003, se pudo concluir que poco más del 75% de los jóvenes de dicha cohorte que ingresaron al sistema terciario no desertaron. Debe hacerse, sí, la distinción entre el 23% que concluyó sus estudios respecto al 53% que estaba rezagado y aun no se había titulado a pesar de haber cumplido los plazos estipulados para ello. Llama la atención que la deserción para el caso de los egresados de la EMTP casi duplica a la observada para el caso de los egresados de la EMCH.

Por otra parte, de la cohorte 2003 de estudiantes EMTP estudiada el 45,9% (de los quintiles I y II por igual) continuaba estudiando en alguna institución de educación superior hacia el año 2011, mientras que alrededor del 50% del quintil V estaba en la misma situación (Larrañaga et. al., 2013). El hecho que las variaciones entre quintiles no sean muy significativas podría explicarse por el mayor grado de homogeneidad de la población que asiste a la EMTP y porque ella se concentra en los quintiles más pobres.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se provee una aproximación al marco conceptual y teórico que contextualiza el presente estudio. En esa perspectiva, se discuten en este apartado los conceptos de deserción, abandono temporal, fracaso académico, y retención/permanencia, así como los tipos de deserción y abandono temporal observables en la realidad cotidiana. Junto con ello se exponen distintos enfoques explicativos que permiten entender por qué se produce tanto el abandono temporal como la deserción en el nivel terciario. En último término, se identifican los factores que detonan el abandono y la deserción de acuerdo con diferentes marcos interpretativos.

La creciente preocupación por el abandono académico en las instituciones de educación superior, dice relación con el alto porcentaje de estudiantes que abandonan las carreras, los programas o el sistema en última instancia.

3.1. El concepto de deserción

En la actualidad, aun cuando la definición de deserción estudiantil está en discusión, existe consenso en definirla como un abandono voluntario o permanente de una carrera o institución que puede ser explicado por diferentes razones, incluyendo: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas. La forma de operacionalizar las mismas depende del punto de vista desde el cual se haga el análisis; esto es, individual, institucional, estatal o nacional. Tinto (1989) plantea que el estudio de la deserción en la educación superior es extremadamente complejo, ya que implica no sólo una variedad de perspectivas, sino que, además, una gama de diferentes tipos de abandono. Agrega el mismo autor que ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno, quedando en manos de los investigadores la elección de la definición que mejor se ajuste a sus objetivos y al problema a investigar.

La deserción se puede definir como el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella (Universidad de la República de Uruguay, 2003). Por lo general, el fenómeno de la deserción se asocia a la eficiencia del sistema. La deserción en la educación superior ha sido definida en forma más operativa como “la cantidad de estudiantes que abandona el sistema de educación superior entre uno y otro período académico (semestre o año). Se calcula como el balance entre la matrícula total del primer período, menos los egresados del mismo período y más los alumnos reintegrados en período siguiente, lo cual genera el nuevo estado ideal de alumnos matriculados sin deserción” (ICFES, 2003).

La calidad de “desertor universitario” puede ser transitoria cuando se trata de la postergación temporal de los estudios, de un cambio de carrera o de institución (en cuyo caso estaríamos hablando de abandono temporal) y puede revertirse siempre que el individuo decida hacerlo, en la medida que no hay impedimento alguno para retomar los estudios abandonados en algún momento. La deserción, entendida como una forma de abandono de los estudios superiores, adopta distintos comportamientos en los estudiantes afectando la continuidad de sus trayectorias escolares. Estos comportamientos se caracterizan por:

- Abandono o suspensión voluntaria y definitiva de los estudios y del sistema de educación superior por parte del alumno.
- Salida de alumnos debido al bajo rendimiento académico.
- Cambio de carrera (el alumno abandona la carrera y se cambia a otra) o de institución.
- Baja de los alumnos que alteran el orden y la disciplina institucional. Generalmente, esta situación obstaculiza el ingreso a otra escuela o facultad (Tinto, 1989).

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

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

- La transición entre el nivel secundario y universitario 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 que 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, al abandono temporal o a la deserción del sistema.

- 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.

3.2. El fracaso académico y la deserción

El fenómeno del abandono temporal y la 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 la perspectiva del “fracaso escolar” o “fracaso académico” (Latiesa, 1992). El fracaso académico es asociable a tres componentes que están vinculados entre sí, a saber: repitencia, rezago y deserción (González, Espinoza & López, 2013).

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 estudio se focaliza en el abandono que experimentan algunos estudiantes en el conjunto de carreras de pedagogía que ofrece la UMCE, o dicho de otro modo, en el análisis de quienes inician una carrera pedagógica y no la terminan en la misma unidad académica.

Otros autores como Tinto (1982) definen la deserción como “la situación que enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo”. Empero, 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; y, 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 & Terenzini, 2005; Wylie, 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 identificables en la literatura, 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 solo 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; Fonseca, 2013). En Europa se han introducido incluso incentivos (monetarios) para que las instituciones instauren estrategias que permitan reducir las tasas de abandono y deserción (Gaebel et. al., 2012; Troelsen & Laursen, 2014)

En esta línea, cabe destacar los trabajos de Coulon y Dubet que desde mediados de la década de 1980, dieron origen a una tendencia de investigación comprensiva de la retención estudiantil universitaria. Los estudios de Coulon (2005) consideran el ingreso a la universidad como un rito que incorpora tres etapas: “el tiempo de la extrañeza” que constituye una fase de ruptura con relación a la condición anterior; “el tiempo de aprendizaje” frase que utiliza para referirse a la adaptación a una especie de ambigüedad entre las anteriores y nuevas normas y la “fase de afiliación”, proceso complejo que propicia el control y la conversión, permitiendo al estudiante interpretar las nuevas reglas.

Dubet (2005), por su parte, entiende la experiencia estudiantil en la universidad como un recorrido en donde los estudiantes universitarios se enfrentan a un problema de aculturación durante el cual “se vuelven estudiantes” o bien no pueden lograrlo y desertan. Lo anterior, pone énfasis en las trayectorias estudiantiles, reconociendo por un lado, la multiplicidad de éstas y por otro, el contexto institucional que propicia una serie de varios obstáculos para los estudiantes.

La “persistencia”, a su turno, 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”, en cambio, 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”, a su vez, implica una mirada más global que considera la situación de toda una cohorte de estudiantes y que puede incorporar la repitencia y el rezago.

3.3. 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 definitiva 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. A su vez, 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 expertos (Tinto, 1989) en la trayectoria de los estudiantes es posible identificar tres períodos críticos para explicar por qué se produce la deserción:

a) La transición entre el nivel secundario y el universitario 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. En efecto, en el primer semestre, en particular en las primeras seis semanas, se pueden presentar grandes dificultades. Esto es observable en las grandes universidades, porque los estudiantes son obligados a transitar desde el ambiente conocido y relativamente seguro del colegio, al mundo en apariencia impersonal de la universidad, en el cual deben valerse por sí mismos, tanto en el aula como en los distintos espacios institucionales. La rapidez y el grado de la transición plantean serios problemas en el proceso de ajuste a muchos estudiantes que no son capaces de cumplir en forma independiente (Montes, 2002).

Cabe destacar que durante el proceso de transición el abandono (la mayor parte son deserciones voluntarias) es más frecuente en la última fase del primer año de estudios y antes del comienzo del segundo (Tinto, 1989). Las razones que explican este fenómeno se asocian principalmente a la incapacidad de los educandos de satisfacer exigencias académicas. En ese escenario, es más frecuente que los estudiantes se inscriban en otras instituciones a que abandonen en forma permanente el sistema de educación terciario.

El problema de la transición en la universidad es común para una diversidad de estudiantes, no sólo para aquellos que pasan desde la enseñanza media a una institución de educación terciaria, con grandes espacios para la vida académica, sino que, también, es una cuestión no menos importante, en aquellas instituciones con gran cantidad de estudiantes de generaciones anteriores o que albergan a estudiantes de diferentes grupos étnicos, particularmente cuando estos representan a la minoría (Meuwise, Severiens & Born, 2010). Sin lugar a dudas, los problemas que se originan en el tránsito de la educación secundaria a la educación superior pueden ser igualmente severos para jóvenes provenientes de comunas rurales y pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos, ya que poseen condiciones económicas y sociales, en términos relativos, desventajosas al ingresar a una universidad o carrera que posee mayoritariamente estudiantes pertenecientes a los estratos superiores.

b) 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. En este sentido, es fundamental que la institución, a través de los distintos canales de comunicación o medios publicitarios, genere expectativas realistas y precisas acerca de las características de la vida institucional en los estudiantes que ingresan.

c) 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.

3.4. El abandono temporal

El abandono temporal de un estudiante de una unidad académica determinada o institución de nivel superior constituye la etapa previa a la deserción. Algunos estudios han señalado que el abandono de un estudiante del sistema terciario puede suponer más de 10.000 dólares de costo a la sociedad. A esto habría que añadir otras consecuencias no menos importantes como la propia frustración del estudiante, la problemática en su entorno familiar y, particularmente, el impacto que puede tener sobre la cualificación de la mano de obra en un país desarrollado o en vías de desarrollo (Arriaga, Burillo, Carpeño y Casaravilla, 2011; González, 2006; Silva, 2007; De los Santos, 2013; González, Espinoza & López, 2013; Larsen, 2000; Sommersel, Larsen, 2013).

Distintas son las definiciones que se han plasmado en la literatura sobre el fenómeno del abandono temporal en la educación superior. Una de ellas sostiene lo siguiente:

“El cese de la relación entre el estudiante y el programa formativo conducente a la obtención de un título de Educación Superior, antes de alcanzar la titulación. Un evento de carácter complejo, multidimensional y sistémico, que puede ser entendido como causa o efecto, fracaso o reorientación de un proceso formativo, elección o respuesta obligada, o como indicador de la calidad del sistema educativo” (Proyecto Alfa, 2013).

Se ha planteado, adicionalmente, que se considera como alumno que abandona temporalmente aquel que no se matricula después de dos períodos académicos consecutivos y que no ha terminado la carrera que había iniciado. Esta definición, sin embargo, no incorpora información sobre si el abandono es fruto o no de una decisión propia, o si continua estudios y de qué tipo y en qué universidad (Madrid, 2007; Ribeiro, 2005; Arriaga, et. al., 2011. En algunas investigaciones este comportamiento se denomina como “primera deserción” (first drop-out) ya que no se puede establecer si pasado este periodo el individuo retomará o no sus estudios o si decidirá iniciar otro programa académico (Ministerio de Educación de Colombia, 2009).

Ciertamente, cuando un estudiante cesa su relación con un programa formativo -ya sea en el pre o postgrado-, conducente a la obtención de una certificación en el nivel terciario antes de alcanzar la titulación, pudiera estar abandonando su proyecto formativo sin alcanzar su objetivo. Ahora bien, de acuerdo con autores tales como, Ristoff (1999), Silva (2007), González, Espinoza & López (2013), las consecuencias de tal salida serán diferentes si pasado un tiempo vuelve a la misma carrera en la misma institución, o si prosigue otros estudios en la misma Institución o en otra, o si continua estudios superiores, en la misma disciplina o en otra, o si abandona el sistema educativo en forma definitiva.

Si bien el abandono de una carrera, unidad académica o institución puede ser temporal en un primer momento y luego transformarse en un proceso de deserción pasado

un tiempo, también tiene su arista positiva ya que este paso puede asociarse con la decisión que adopte un estudiante en orden a optar por una mejor preparación académica o para tener más éxito en la consecución de su proyecto formativo.

El fenómeno del abandono temporal puede clasificarse desde distintas perspectivas todas las cuales son útiles para entender y analizar el problema en diferentes contextos espaciales y temporales (asociados a la trayectoria educativa). Esta situación adquiere más validez considerando los distintos escenarios observables en América Latina, y en Chile, obviamente (Tinto, 1989; Espíndola & León, 2002; González, 2005; Castaño et al, 2006; Díaz, 2008; Silva, 2011; Espinoza et al, 2012; González, Espinoza & López, 2013; Ministerio de Educación de Colombia, 2009; Proyecto Alfa, 2013).

A partir de lo anterior es factible distinguir distintas dimensiones del abandono temporal al interior de una carrera o institución, incluyendo: a) el abandono según trayectoria académica; b) el abandono según la permanencia en el sistema educativo; c) el abandono según escenario del sistema educativo; y d) el abandono según reorientación profesional.

A continuación, se describen cada una de dichas tipologías y sus alcances.

3.4.1. El abandono según trayectoria académica, supone considerar diferentes momentos posibles en los que se produce el abandono. Ellos son el abandono pre-ingreso y el abandono post-ingreso.

Abandono pre-ingreso. En este caso, el abandono se produce cuando el estudiante es admitido para cursar alguna carrera en la educación superior pero por alguna circunstancia no culmina el proceso de matrícula. Algunos denominan la no matrícula del estudiante una vez fue admitido, como abandono “precoz”.

Abandono post-ingreso. Este tipo de abandono se produce cuando el estudiante ha formalizado su matrícula en la institución de nivel terciario y no ha concluido los estudios dentro de un determinado programa formativo. En este caso el abandono podría estar supeditado a las características de la población (que varía de región en región) y a distintos factores, tales como: la existencia o no de una “Ley de Permanencia”, el costo de la matrícula y colegiatura, la existencia o no de programas de ayuda estudiantil, los criterios de acceso, entre otros. En este plano, a su vez, es posible distinguir entre el “abandono temprano” y el “abandono tardío”.

El “abandono temprano”, es el que se produce en el primer tramo de la carrera. Diferentes estudios señalan los dos primeros años como aquellos en los que se producen la mayor tasa de abandono y desde el punto de vista del interés social constituye la parte del problema más sustantiva (Ver, por ejemplo, Cabrera et. al, 2006; Castaño et al., 2004; Ministerio de Educación de Colombia, 2009).

El “abandono tardío”, por su parte, hace referencia al abandono del estudiante que ha superado más de la mitad de la carga lectiva asociada a la carrera que está estudiando. Naturalmente, este tipo de abandono supone una salida más “costosa” tanto en términos personales como financieros. Una proporción importante de jóvenes estudiantes que abandona sus carreras poco antes de concluirla lo hace ya sea porque se incorpora al mercado laboral o para cambiarse de carrera (Ministerio de Educación de Colombia, 2009; Arriaga et.al., 2011).

3.4.2. El abandono según la permanencia en el sistema educativo, implica considerar la nueva posición del estudiante en relación con su proceso formativo y avance en el desarrollo de su trayectoria educativa. Para caracterizar esta categoría son necesarios dos tipos de variables: el nivel de los nuevos estudios que inicia el estudiante y el tiempo que tarda en iniciar dichos estudios.

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

Período de latencia. Es el tiempo que transcurre desde que el estudiante ha abandonado una carrera e inicia otros estudios oficiales. Puede dividirse en tres opciones principales:

- 1) “Inmediata”, que es cuando el estudiante al año escolar siguiente se matricula de nuevo en otra carrera ya sea dentro de la misma institución de educación superior, o en una entidad diferente, y de esta forma no permanece ningún período académico inactivo.
- 2) “Corto Plazo” alude a la incorporación del alumno al sistema educativo (ya sea en la misma carrera o en una carrera diferente) pasado unos pocos años tras el abandono (podrían cifrarse en menos de cinco años).
- 3) “Larga duración” referido al estudiante que después de haber estado cinco o más años alejado vuelve a integrarse al sistema educativo.

Esta segunda categoría de abandono es relevante porque las causas que originan el abandono son diferentes y, por ende, requieren distintas actuaciones “post-abandono” para reducir el tiempo de latencia lo más posible.

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

3.4.3. El abandono según escenario del sistema educativo, implica considerar diferentes destinos del estudiante que abandona. De acuerdo con este criterio es posible visualizar dos tipos de abandono:

- a) Abandono interno: Se refiere a si el estudiante que ha abandonado la carrera e inicia otros estudios, lo hace en la misma Institución.
- b) Abandono externo: Se refiere a si el estudiante inicia estudios en otra institución educativa.

Es indudable que hay factores circunstanciales ajenos al estudiante (condiciones institucionales, familiares, económicos, psicológicos, entre otros) que pueden condicionar mucho la situación de abandonar una carrera o institución. Así, por ejemplo, el tamaño de la propia Institución, la infraestructura y recursos educativos disponibles, su oferta formativa y su variedad, son elementos que influyen en las posibilidades de permanencia del estudiante. Del mismo modo, factores como la proximidad geográfica de otras instituciones puede determinar la decisión última del estudiante. A dichos aspectos, deben agregarse los costos de la colegiatura y de matrícula, el nivel de endeudamiento familiar, etc. (González, Espinoza & López, 2013; Espinoza & González, 2011; González & Espinoza, 2008).

3.4.4. El abandono según reorientación profesional, implica considerar diferentes ámbitos de estudios que llevan al estudiante a cambiar de horizontes. En este caso, el estudiante abandona una carrera ya sea para iniciar la misma en otra institución o bien para iniciar una nueva (acá podía ser en un campo educativo similar o diferente).

3.5. Distintos modelos y enfoques explicativos para entender el fenómeno del abandono temporal y la deserción

En la literatura, (Himmel 2002; Donoso y Schiefelbein, 2007; Díaz, 2008; Donoso, 2010; González, Espinoza & López, 2013), se pueden encontrar cinco tipos de modelos explicativos del abandono y 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 al logro y el grado de control sobre su entorno.

La teoría de las atribuciones asume 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 y 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; Argentin et al., 2011; Hovdhaugen, 2011; Glocker, 2011; Slepickova & Fucik, 2013).

En tercer lugar, la perspectiva económica ha abordado los fenómenos del abandono y la deserción investigando cómo la asistencia financiera incide en la permanencia o el abandono de una carrera, programa o del sistema (Tinto, 1982; Braxton et al., 2000; Cabrera, Nora & Castañeda, 1993; Moissidis, Schwartz, Yndigegn, Pelikka & Harvey, 2011; Groebel et al., 2012; Quinn, 2013). 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; y St. John et al., 2000).

En cuarto término, los modelos organizacionales plantean que el abandono y la deserción dependen de las características de la institución educativa y en la forma que el estudiante se vincula a ella (Berger y Milem 2000; Berger 2002; Kuh 2002; Lassibille, 2008; Oosterbeek et al., 2010; Glocker, 2011; Garcés et al., 2011).

Por último, existe un quinto tipo de modelos llamado de integración académica y social, que explican el abandono y la deserción en correspondencia con el grado de ajuste entre el estudiante y la entidad educativa referidas a las experiencias académicas y sociales (Larsen, 2000; Bennet, 2003; Suhre et al., 2007; Baars et al., 2009; Belloc et al., 2009). 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

americanos que relacionan la deserción con factores externos a la institución (Bean y Vesper, 1990; Tinto, 1975, 1987, 1989, 1993).

3.5.1. Evolución de los enfoques según el foco de la investigación sobre el abandono, 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).²

3.5.1.1. 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 se asocia a una “culpabilizarían de la víctima” (Tinto, 2007a; Di Pietro et al., 2008; Hoff et al., 2009; Van Bragt et al., 2011).

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).

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 solo del estudiante, es decir, fallan los estudiantes, no las instituciones (Pantages & Creedon, 1978; Tinto, 2007a; Van Bragt et al., 2011).

² Para realizar este análisis fueron considerados 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.

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.

3.5.1.2. Segunda etapa: La investigación integra 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 & Terenzini, 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 puzle 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.

3.5.1.3. Tercera etapa: La investigación que relaciona al estudiante y la institución desde la adaptación

Un tercer enfoque “relacional” que se inicia contar 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 al abandono y la deserción como un fenómeno individual (Loyens et al., 2007; Belloc et al., 2009; Thomas, 2012).

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 y las normas pedagógicas, los valores y las prácticas. En este caso, la universidad considera el fracaso como una consecuencia que depende solo 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 (Tinto, 1982). 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).

3.6. Factores o causales que determinan el abandono y 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, el marco conceptual y el marco multicausal.

3.6.1. De acuerdo al marco interpretativo

De acuerdo al marco interpretativos 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 y 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; Powdthavee & Vignoles, 2009; De los Santos, 2013).

3.6.2. 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 son visualizados 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 la involucración 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; Arulampalam et al., 2007; Lassibille et al., 2009; O'Neill, 2011).

- 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 destaca el hecho de que las actitudes y comportamientos individuales son moldeados por los entramados institucionales. 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; Pohlenz et al., 2004; Soo, 2009). 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.

3.6.3. 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).

Las principales causas o factores incidentes en la deserción se pueden agrupar en cuatro categorías: las externas al sistema de educación superior de carácter sistémico (factores sociales, culturales y económicos), las propias del sistema e institucionales (que se relaciona con los ámbitos organizacional y disciplinario), las causas académicas y las de carácter personal y o psicológico.

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.

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.

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

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

Carácter de la decisión	Eje de Locus					
	Factores personales	Factores internos o institucionales			Factores externos o sistémicos	
	<i>Motivacionales y Psicológicas</i>	<i>Académicas</i>	<i>Organizativas</i>	<i>Disciplinares o de comportamiento</i>	<i>Sociales y Culturales Sociológicas</i>	<i>Económicas</i>
Voluntaria	Mala relación con los pares y/o académicos	Vocacionales Estructura curricular	Desagrado con el régimen organizacional Adaptación		Compatibilización entre estudio y trabajo Prestigio institucional	Búsqueda de menores costos de aranceles Búsqueda de trabajo
Forzosa	Psicológica (Motivación, autoeficacia, procesos cognitivos, atribuciones) Habilidades (facilidades y estilos de aprendizaje)	Rendimiento académico Formación previa Información sobre la carrera Insuficiente preparación de los profesores	Problemas de clima organizacional Convivencia restringida desadaptación a medio	Expulsión reglamentaria	Migración Perspectivas laborales Tiempo para estudiar Capital cultural Interacción con el medio ambiente	Financiamiento, costo oportunidad Obligaciones familiares (embarazo, pérdida de sostenedor Pérdida de apoyo económico

Fuente: González, Espinoza & López (2013).

3.7. Implicancias del abandono temporal y la deserción

En cuanto a las implicancias que conlleva el abandono temprano y la deserción del nivel post secundario, pueden distinguirse tres tipos: sociales, institucionales y personales (Espinoza y González, 2008).

- 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 del abandono temporal o la deserción permanente del sistema (Larsen, 2000; Bound & Turner, 2011).
- Entre las implicancias institucionales se cuentan 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 que se generan por matrícula y a los costos adicionales que devienen para las universidades tanto públicas como privadas (Larsen, 2000; Ulriksen et al., 2010).
- Entre las implicancias personales que pueden asociarse al abandono y 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, y, la postergación de expectativas económicas individuales y familiares dado que la tasa de retorno privada se ve mermada (Edwards & Cangemi, 1990; Ulriksen, 2010).

3.8. Propuestas para superar el abandono temporal y la deserción

Tomando en consideración las consecuencias e implicancias que acarrea tanto el abandono temporal como la deserción del sistema terciario en los planos individual, institucional y social, resulta pertinente detenerse un momento para pensar en algunas propuestas (recomendaciones) que permitan superar el problema. En esa línea, los estudios de Espinoza & González (2008) y González, Espinoza & López (2013) proponen un conjunto de acciones que podrían disminuir las tasas de abandono temporal y deserción. Dichas propuestas se pueden clasificar en cuatro niveles: nivel teórico-conceptual, nivel sistémico, nivel institucional y nivel pedagógico.

- En el plano teórico se recomienda 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

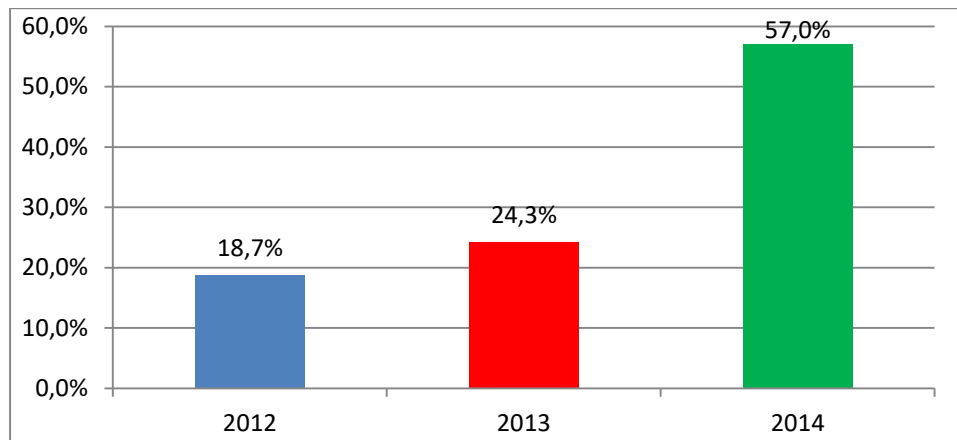
ampliamente compartido a nivel regional y nacional. En esta línea, sería conveniente profundizar en la investigación experimental para establecer las ventajas, desventajas y riesgos de utilizar diferentes modelos y procedimientos con el fin de evitar incursiones innecesarias con gastos de tiempo y recursos.

- A nivel de sistema de educación superior se propone: 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 plantea la necesidad de 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 sugiere: 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, mejorar la administración curricular otorgando certificaciones tempranas y creando salidas intermedias, mejorar la transición entre la formación académica y el empleo tanto al nivel de egreso como durante la carrera, y, generar a través de las redes de universidades y organismos especializados (nacionales e internacionales) las instancias de cooperación y los mecanismos para compartir experiencias, con el fin de beneficiarse mutuamente y optimizar recursos disponibles.
- A nivel pedagógico se plantea: incrementar la autoestima y autoconocimiento, crear redes de apoyo, trabajar la motivación y autodeterminación, perfeccionar los procesos cognitivos y meta cognitivos, 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 recomienda 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 sugiere desarrollar acciones tendiente a: la detección temprana de posibles desertores e identificar los momentos críticos. También se propone 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.

Según se desprende de la base de datos entregada por la Oficina de Registro Curricular y Admisión, durante los años 2012, 2013 y 2014 un total de 610 estudiantes de las carreras de pedagogía que ofrece la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación, abandonaron sus estudios, ya sea de forma temporal o permanente. De los 610 estudiantes que abandonaron sus estudios, un 18,7% (114 casos) lo hizo el año 2012, un 24,3% (148 casos) el año 2013 y un 57% (348 casos) lo hizo durante al año 2014. Según se puede observar durante estos tres años, el porcentaje de abandono ha ido en aumento constante, incrementándose notablemente la tasa durante el año 2014 (Ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Porcentaje de Estudiantes que Abandonó sus Estudios en las Carreras de la UMCE (Años 2012, 2013 y 2014)
% sobre el total de estudiantes que adesertaron en el periodo los ultomo 3 años



Espinoza 71