

DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: TEORÍAS SOBRE DESERCIÓN ESTUDIANTIL.

Ministerio de Educación de Colombia

Las primeras investigaciones en el tema de la deserción estudiantil tomaron como base conceptual la teoría del suicidio de Durkheim (1897), y los análisis costo beneficio de la educación desde una perspectiva económica. En la primera aproximación se toma la deserción como análoga al suicidio en la sociedad, de ahí que los centros de educación superior se consideren como un sistema que tiene sus propios valores y estructura social (Spady, 1970), donde es razonable esperar que bajos niveles de integración social aumenten la probabilidad de desertar. Sin embargo, estas investigaciones no pasaron de ser estudios longitudinales y cualitativos que abordaron el problema desde una perspectiva individual (integración social) y algunos factores externos que pudieran afectarla (usos alternativos del dinero invertido en educación).

De ahí en adelante, los desarrollos en el tema de la deserción estudiantil dividieron la investigación en aquellos estudios que apuntaban a la profundización teórica del problema y los interesados en encontrar las causas del fenómeno a través de la evidencia empírica. Aunque actualmente la definición de deserción estudiantil continúa en discusión, existe consenso en precisarla como un abandono que puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas. Sin embargo, la forma de operacionalizar las mismas depende del punto de vista desde el cual se haga el análisis; esto es, individual, institucional y estatal o nacional. Autores como Tinto (1989) afirman que el estudio de la deserción en la educación superior es extremadamente complejo, ya que implica no sólo una variedad de perspectivas sino también una gama de diferentes tipos de abandono. Adicionalmente, sostiene que ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno, quedando en manos de los investigadores la elección de la aproximación que mejor se ajuste a sus objetivos y al problema por investigar.

Desde el punto de vista institucional todos los estudiantes que abandonan una institución de educación superior pueden ser clasificados como desertores; en este sentido, muchos autores asocian la deserción con los fenómenos de bajo rendimiento académico y retiro forzoso. Así, cada estudiante que abandona la institución crea un lugar vacante en el conjunto estudiantil que pudo ser ocupado por otro alumno que persistiera en los estudios. En este caso, la pérdida de estudiantes causa problemas financieros a las instituciones al producir inestabilidad en la fuente de sus ingresos.

Además de la relación de la institución de educación superior con los estudiantes, la deserción es un problema que afecta otras relaciones como las del Estado con las instituciones de educación superior públicas, en el sentido del incumplimiento de las políticas y las metas sociales establecidas, generando, al igual que en el caso anterior, pérdidas financieras. Otra relación que se ve afectada es la que se establece entre la familia y la institución de educación superior, en la

que los costos sociales de la deserción pueden asociarse a la pérdida de productividad laboral derivada de la menor acumulación individual de capital humano. Esta pérdida se evidencia en la comparación del nivel de ingreso alcanzado por aquellos estudiantes que terminan su proceso de formación profesional y aquellos que no lo hacen.

Sin embargo, no es claro que todos los tipos de abandono requieran la misma atención o exijan similares formas de intervención por parte de la institución. Allí radica la gran dificultad que enfrentan las instituciones educativas con la deserción. El conocimiento de los diferentes tipos de abandono constituye la base para elaborar políticas eficaces con el fin de aumentar la retención estudiantil. Desde esta perspectiva, existen variables externas e internas que determinan la probabilidad de deserción de los estudiantes, siendo las más comunes las académicas y socioeconómicas y las menos exploradas las individuales e institucionales.

Desde el punto de vista del sistema de educación superior, los abandonos que implican transferencias entre instituciones pueden no significar deserciones en el sentido riguroso del término, ya que sólo se trata de cambios efectuados al interior del sistema. En este sentido, sólo aquellas formas de abandono que significan a la vez el abandono del sistema formal de educación superior son consideradas como deserciones, y, en contraste, todos aquellos estudiantes que realizan transferencias interinstitucionales pueden entenderse como migraciones dentro del sistema. Desde este enfoque se destacan los trabajos realizados en Panamá (2001), México, Argentina y Costa Rica (1984), en los cuales las crisis económicas se convierten en un determinante de la deserción de instituciones privadas hacia instituciones públicas y del abandono definitivo del sistema educativo.

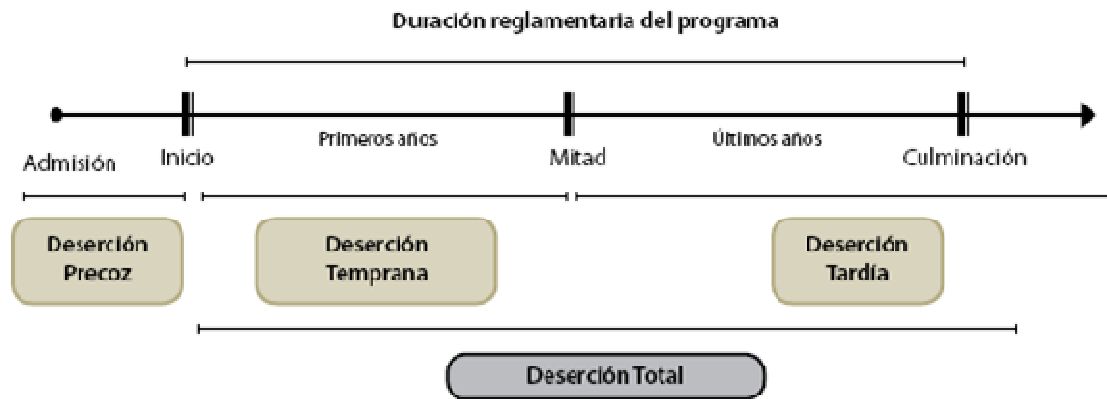
De acuerdo con lo anterior y al conjugar las definiciones de deserción dadas por Tinto (1982) y Giovagnoli (2002); se puede definir la deserción como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos lo cual equivale a un año de inactividad académica. 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. Esta es la definición que ha adoptado el Ministerio de Educación Nacional para la medición y seguimiento de la problemática.

A partir de tal definición, se pueden diferenciar dos tipos de abandonos en estudiantes universitarios: uno con respecto al tiempo y otro con respecto al espacio.

La **deserción con respecto al tiempo** se clasifica a su vez en:

- i) **Deserción precoz:** individuo que habiendo sido admitido por la universidad no se matricula.
- ii) **Deserción temprana:** individuo que abandona sus estudios en los primeros semestres del programa.
- iii) **Deserción tardía:** individuo que abandona los estudios en los últimos semestres. En el Diagrama 1, se muestran los diferentes tipos de deserción de acuerdo con el momento del recorrido académico en el que se presente.

Diagrama 1. Clasificación de la deserción de acuerdo con el tiempo



Las características de la deserción son diversas debido a la pluralidad de estudiantes que acoge una institución de educación superior. Tales características son también irregulares, dependiendo del momento en el cual se presentan durante la carrera. En este sentido, se podría decir que existen dos periodos críticos en los que el riesgo de deserción es más alto. El primero se da cuando el estudiante tiene el primer contacto con la institución y en el cual se forma las primeras impresiones sobre las características de la institución. Esta etapa hace referencia al proceso de admisión y, por ejemplo, la falta de información adecuada y veraz de la institución al estudiante puede conducir a su deserción precoz (Tinto, 1989). El segundo se presenta durante los primeros semestres del programa cuando el estudiante inicia un proceso de adaptación social y académica al tener contacto directo con el ambiente universitario. En este momento, algunos no logran una buena adaptación o simplemente deciden retirarse por razones diferentes a aquellas en las que la institución puede intervenir, presentándose la deserción temprana. En este segundo periodo la formación de expectativas equivocadas sobre las condiciones de vida académica y estudiantil en el medio universitario, la falta de adaptación por parte del estudiante al ambiente institucional, la ausencia de compatibilidad entre sus intereses o preferencias y las exigencias de la vida académica, o simplemente la conclusión de que completar los estudios universitarios no constituye una meta deseable pueden conducir a decepciones que llevan a la deserción temprana (Tinto, 1989).

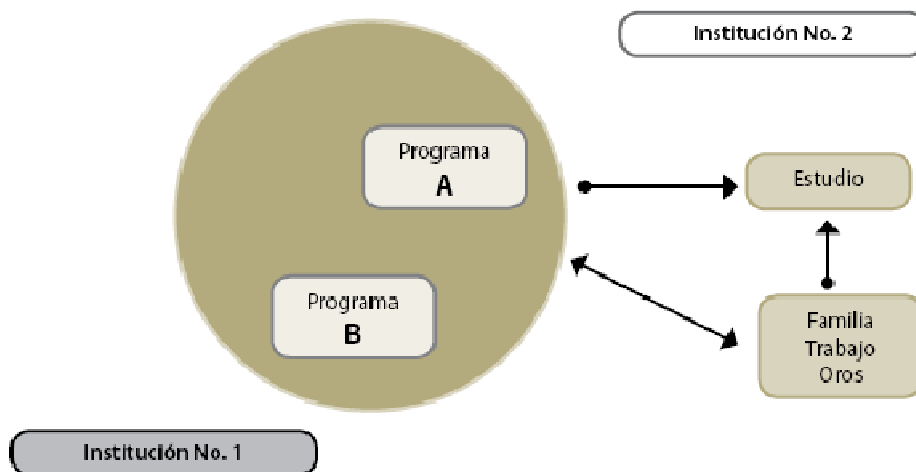
Adicionalmente, este periodo representa, tanto para los estudiantes nuevos como para los de reingreso, un proceso de ajuste que, en muchos casos, conlleva problemas que no todos son capaces de superar. Las dificultades para cumplir la transición a la educación superior acontecen no sólo en el típico estudiante que se traslada desde un pequeño colegio a una institución de educación superior grande, lo que puede implicar residir fuera del hogar, sino también en otros estudiantes para quienes la experiencia es completamente extraña. Esta situación puede involucrar a aquellos que pertenecen a minorías, a extranjeros, a los que asisten a una institución de educación superior medio tiempo y a los de mayor edad, entre otros (Tinto, 1990).

En el periodo académico restante, es decir en los últimos años de la carrera, la deserción tiende a disminuir, ya que abandonar los estudios puede representar un costo de oportunidad muy alto en términos del conjunto de inversiones que el estudiante ha realizado hasta ese momento. Sin embargo, siempre habrá algunos estudiantes cuyas metas educativas son más limitadas o más amplias que las de la institución a la cual ingresaron. Para los alumnos con metas educativas restringidas, su actuación en la educación superior a menudo sólo implica acumular una cantidad determinada de créditos necesarios para certificaciones con fines profesionales o para lograr ascensos en el trabajo. Para los estudiantes que trabajan, asistir a la universidad puede implicar el propósito de adquirir un conjunto de habilidades específicas requeridas por las tareas que desempeñan. Para ellos, completar un programa de pregrado puede no constituir un fin deseable ya que una corta asistencia a la universidad podría resultar suficiente para lograr sus metas (Tinto, 1990).

De otra parte, la **deserción con respecto al espacio** se divide en:

- i) **Deserción institucional:** caso en el cual el estudiante abandona la institución
- ii) **Deserción interna o del programa académico:** se refiere al alumno que decide cambiarse a otro que ofrece la misma institución de educación superior. En el Diagrama 2 se presenta una ilustración de las posibilidades de migración que tienen los estudiantes de acuerdo con el espacio.

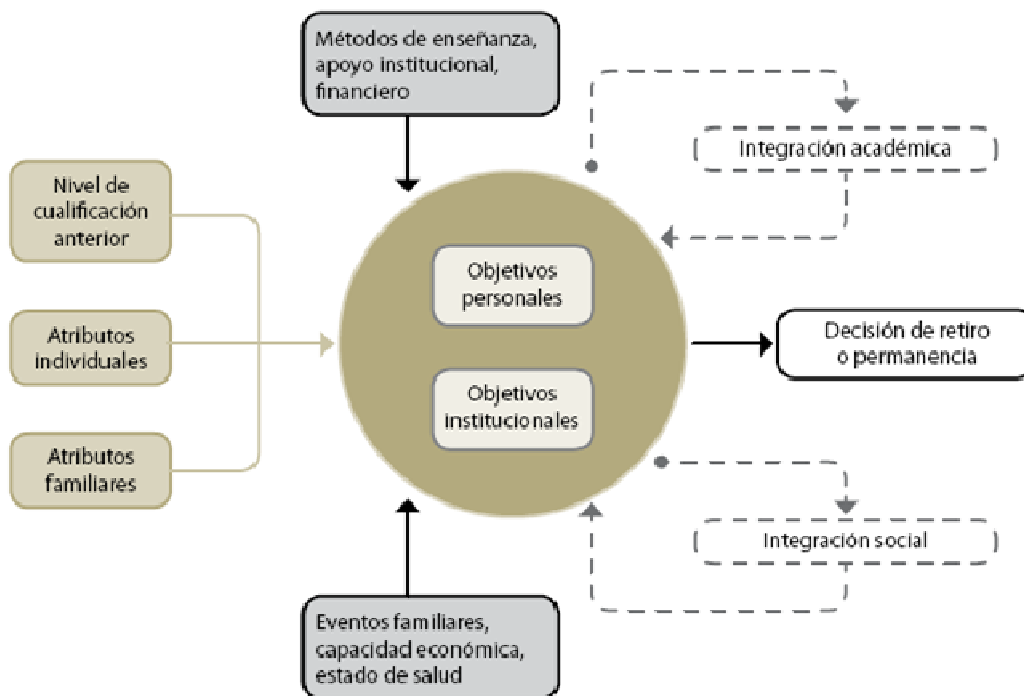
Diagrama 2. Clasificación de la deserción de acuerdo con el espacio



De otra parte, los modelos sociológicos desarrollados por Bean (1980), Spady (1970) y Tinto (1975), explican los motivos por los cuales los estudiantes deciden abandonar una institución de educación superior a partir de dos conjuntos de factores. El primer modelo argumenta que un estudiante toma la decisión de desertar influenciado por factores ajenos a la institución, mientras que el segundo explica que esta decisión depende del grado de integración del estudiante con el ambiente académico y social de la institución.

El Diagrama 3 describe la idea teórica desarrollada por Tinto (1975). El modelo inicia suponiendo que los individuos poseen unas características que son predeterminadas; dichas características influyen la delimitación de los objetivos individuales. La experiencia institucional y algunos factores externos interactúan con los objetivos del estudiante y determinan el éxito o fracaso en su proceso de adaptación académica y social. A partir de estos modelos se han desarrollado trabajos como el de Cabrera, *et al* (1993) en donde se tienen en cuenta tanto los factores institucionales como los personales para explicar la deserción estudiantil.

Diagrama 3. Modelo de deserción estudiantil en la educación superior

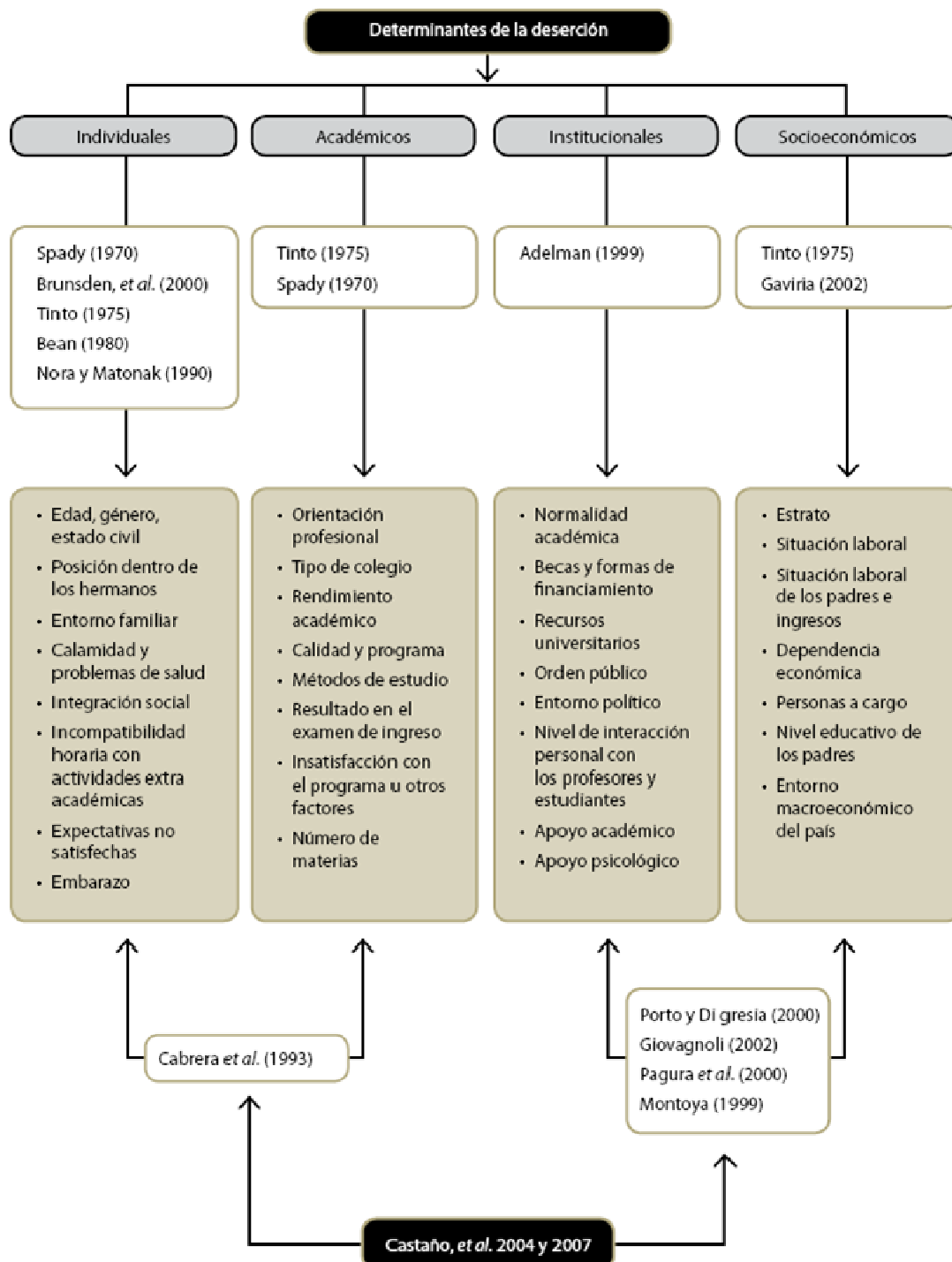


Otras investigaciones han involucrado gran cantidad de variables explicativas relacionadas con las condiciones socioeconómicas y el desempeño académico, encontrando por ejemplo que los estudiantes con menores ingresos al momento de iniciar sus estudios tienen mayores probabilidades de desertar Montoya (1999), y que la retención de alumnos con padres de menor nivel de educación es muy baja, Porto, *et al* (2001). Sin embargo, en términos generales y de acuerdo con la revisión de la literatura, se puede decir que existen más trabajos que destacan la perspectiva institucional y en los que los diferentes conjuntos de variables (institucionales, socioeconómicas, académicas y personales) son analizados de manera independiente y no como un conjunto de factores que determinan la decisión de desertar.

En el Diagrama 4 se muestra esquemáticamente el estado del arte de los determinantes de la deserción estudiantil.

En el Diagrama 4 se resumen los autores y perspectivas del análisis en el estudio de la deserción, además, se agrupan las variables más utilizadas en las cuatro categorías relevantes o determinantes del problema. En éste, se evidencia que el problema se ha abordado desde un marco estático ignorando la evolución del evento a lo largo del tiempo (Giovagnoli, 2002) y con poca interacción entre las categorías. En este sentido, algunos investigadores han aplicado la técnica de análisis de historia de eventos en el estudio de temas de educación, en particular, se destaca el trabajo realizado por DesJardins, Ahlburg y MacCall (1999), en el que se argumenta que los enfoques metodológicos tradicionales en la investigación de la deserción estudiantil describen el por qué un estudiante decide abandonar sus estudios pero no permiten explicar el proceso de abandono. Con el enfoque de historia de eventos, por el contrario, se obtiene una descripción y explicación de la naturaleza longitudinal del proceso de deserción, ya que el método de análisis permite seguir la variable dependiente hasta que ocurra el evento de interés; este tipo de análisis también se conoce como análisis de supervivencia, de duración o de modelación de riesgo.

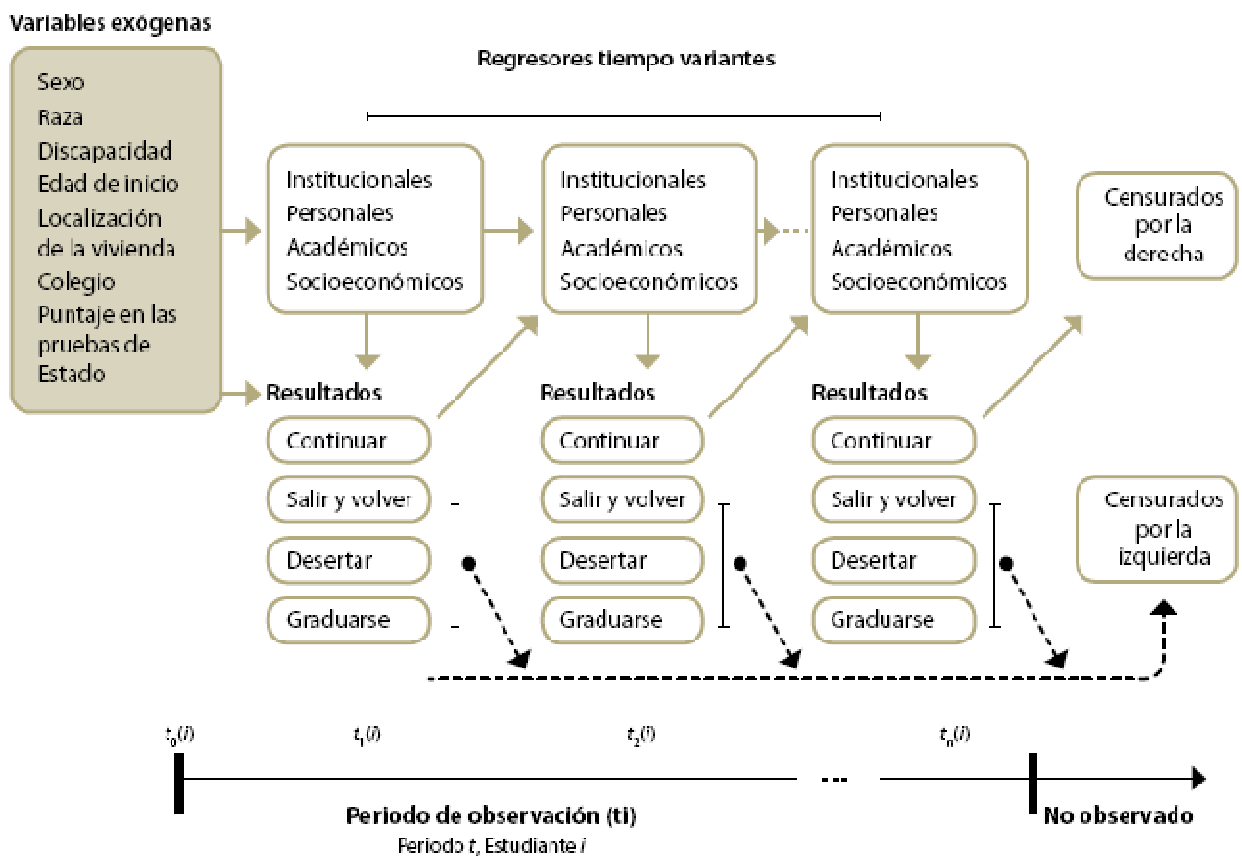
Diagrama 4. Estado del arte de los determinantes de la deserción estudiantil



En este último grupo de investigaciones se incluye la dimensión dinámica del proceso de deserción y se compara la probabilidad de abandonar los estudios en cada periodo, concluyendo en general, que la posibilidad de desertar (o graduarse) no es constante a lo largo del tiempo⁷. En este sentido, la estructura conceptual del proceso comprende cuatro posibles resultados de interés en cada período observado y para cada estudiante, esto es: suspender los estudios por un tiempo y luego regresar, desertar, graduarse o continuar estudiando; cada uno de estos resultados son afectados por variables exógenas tanto tiempo variantes como estáticas, y aunque los valores de éstas últimas variables exógenas son constantes en el tiempo, el efecto que tienen en la decisión de abandono cambia, por eso se recomienda incluirlas en el análisis, entre estas variables están: género, raza, discapacidad, localización de la vivienda, edad de entrada a la institución, colegio y puntaje en los exámenes de Estado.

En el Diagrama 5 se describe el proceso que debe tenerse en cuenta para el análisis dinámico de la deserción.

Diagrama 5. Timing para el análisis dinámico de la deserción



También es importante destacar, como lo argumenta David Kember (1989), que aunque el modelo propuesto por Tinto es el más utilizado para estudiar la deserción estudiantil, tal modelo no es directamente aplicable en sistemas de educación no tradicionales como la educación a distancia, debido a que esta última tiene características diferentes que generalmente incluyen la idea de separación geográfica entre profesores y estudiantes; por ejemplo en cuanto al proceso de adaptación académica y social.

Así, antes de plantear el modelo para estudiar la deserción en programas de educación a distancia es necesario conocer sus diferencias respecto a los métodos tradicionales de educación superior. Moore (1973) introdujo la teoría de la independencia en el aprendizaje y sugirió que el éxito del proceso de enseñanza puede alcanzarse incluso, si el profesor y los estudiantes están físicamente separados durante este proceso. En este caso, profesores y estudiantes juegan diferentes roles ya que se requiere de un esfuerzo conjunto mediado por límites de tiempo y espacio, así, el docente no es la única fuente de conocimiento y actúa como tutor al facilitar el proceso, y el estudiante participa activamente en el qué y el cómo es entregado el conocimiento (Galusha, 1997).

En la actualidad, el avance tecnológico en las comunicaciones ha ampliado la posibilidad de interacción por lo que los medios disponibles facilitan la relación entre grupos de estudiantes y entre estudiantes y profesores que participan en programas de educación a distancia. En este orden de ideas Stojanovic (2001) diferenció tres etapas por las cuales ha pasado el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación a distancia; dichas etapas han marcado y modificado la definición de este sistema de educación no tradicional.

- **Etapa 1:** caracterizada por el uso de material escrito entregado vía postal y por la carencia de una interacción auténtica entre profesor–estudiante.
- **Etapa 2:** se distingue por el uso de varias tecnologías como radio, audio, televisión, y con una difusión masiva de mensajes. Sin embargo, predomina la comunicación unidireccional.
- **Etapa 3:** basada en una comunicación que permite interacción entre quien origina el material, el docente, y el estudiante; también se promueve la participación e intervención ya sea en forma individual o grupal. Las tecnologías de esta generación son materiales impresos, uso del internet, video conferencias y cursos virtuales entre otros.

Holmerg (1989) definió a la educación a distancia como un término que cubre varias formas de estudio, que no son continuas ni directamente supervisadas por el profesor en el salón de clase. Sin embargo, motivan la generación de un sistema de guías y tutorías. En Keegan (1990) la educación a distancia se definió en términos de una separación entre profesores y estudiantes que requiere del uso de diversos medios de comunicación bidireccional y de la influencia de un sistema de educación y una base de operación industrial. Finalmente, el Instructional Technology Council —ITC's— define la educación a distancia como un proceso de extensión del aprendizaje o de entrega de instrucciones, recursos y oportunidades fuera del salón de clase, trasladadas a los estudiantes a través de video, audio, ordenadores, computadores, multimedia o alguna combinación de estos medios con los utilizados en los métodos de enseñanza tradicional.

En Colombia, el Consejo Nacional para la Acreditación —CNA— ha definido de cuatro formas el concepto de educación a distancia:

- i)* Enfoque y estrategia metodológica de organización y administración que busca ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior, formal y no formal, facilitando el ingreso a esta modalidad educativa de un mayor número de estudiantes. Pretende, además, que las oportunidades de instrucción y aprendizaje ocurran lo más cerca posible del lugar de residencia del estudiante y dentro de sus disponibilidades de tiempo sin la asistencia permanente al aula y mediante el uso de métodos de enseñanza innovadores, apoyados por los medios de comunicación colectiva y por la tecnología educativa.
- ii)* Forma de educación que permite al estudiante seguir un determinado programa de estudios sin necesidad de la diaria o muy frecuente relación presencial con el docente en el espacio físico institucional donde, en el modelo tradicional, éste imparte el conocimiento directamente a todo el grupo de estudiantes. Y como aquella forma de educación que le permite al estudiante seguir un programa de estudios valiéndose de diferentes medios y tecnologías que le posibilitan el acceso directo al conocimiento, permaneciendo la mayor parte del tiempo en su lugar de residencia o de trabajo.
- iii)* Sistema educativo abierto que propende por la formación integral de individuos con énfasis en la autogestión del aprendizaje a través de diversos medios, mediaciones y acciones pedagógicas que articulan la experiencia vital del estudiante, las necesidades y potencialidades de los entornos socioculturales y el saber académico para la permanente significación y transformación individual y colectiva.
- iv)* Se centra en ampliar el acceso a la educación, liberando a los alumnos de las limitaciones de tiempo y espacio, y ofrece oportunidades flexibles de aprendizaje y formación.

Particularmente, el estudio de la deserción en educación a distancia ha sido especialmente importante en países como Estados Unidos, Inglaterra y Australia, y aunque estas investigaciones, en su mayoría, han utilizado el modelo propuesto por Tinto (1990); todos coinciden en afirmar que un sistema de educación a distancia se destaca por tener alumnos adultos, estudiantes de tiempo parcial, trabajadores de tiempo completo, con responsabilidades familiares y que viven en zonas rurales o alejadas, en este sentido los factores o barreras más importantes para culminar con éxito un programa de pregrado a distancia se refieren a las características personales, el tipo de programa y el soporte que da la institución a esta clase de estudiantes; lo que incluye los medios que la institución utiliza en el proceso enseñanza aprendizaje, tales como videos, conferencias, contacto telefónico, reuniones ocasionales y disponibilidad tecnológica entre otros; más que la integración académica y social.

En este sentido, se ha encontrado que los factores más relevantes para explicar la deserción son: carencia de tiempo, escasa tutoría, poca información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, falta de soporte y dificultad de comunicación con las instituciones (Fozdar, Kumar y Kankan, 2006). Fue así como Kember en 1989 propuso un modelo longitudinal para estudiar los factores que determinan la deserción en programas de educación a distancia. En dicho modelo se

incluyen aspectos de motivación y componentes de integración académica y social. A diferencia del modelo propuesto por Tinto (1989), la integración social se refiere a la capacidad del estudiante para alternar el estudio con la familia, el trabajo y la sociedad. Finalmente, Kember incluye un análisis costo beneficio cuando el estudiante valora el costo de oportunidad del tiempo dedicado a estudiar y el beneficio percibido por la eventual cualificación. Este modelo unido a las ideas propuestas por Galusha (1997) y Fozdar, Kumar y Kankan (2006) permite establecer las variables que posiblemente explicarían el proceso de deserción de un estudiante en un programa de educación superior a distancia. Este esquema de análisis sirve, además, para evaluar la viabilidad de los programas ofrecidos por las instituciones, en este último caso, el análisis costo beneficio evaluaría el impacto del programa en el desarrollo de la región. En el Diagrama 6 se presenta el modelo de análisis para estudiar la deserción en programas de educación a distancia.

Diagrama 6. Análisis de la deserción en programas de educación a distancia

