

Fenómenos  
**Cultiva**

ACACIA CULTIVA



# Fenómeno **Deserción en Cultiva**



Cofinanciado por el  
programa Erasmus+  
de la Unión Europea

## Título del documento:

*Fenómeno Deserción en Cultiva*

Resultado del proyecto ACACIA (561754-EPP-1-2015-1-COEPKKA2-CBHE-JP) cofinanciado por el programa Erasmus+ ACACIA: Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria.

## Autores:

Dora Inés Calderón (UDFJC)  
María de Jesús Blanco Vega (CUI)  
Jaime Alberto Ayala Cardona (CUI)  
Cristian Merino Rubilar (PUCV)  
Esther Espinoza Reátegui (UNMSM)  
Mailing Rivera Lam (UA)  
Blanca Nevai Centeno Bravo (URACCAN)  
Mibsam Aragón Gutiérrez (URACCAN)  
Odalye Laguna Laguna (UNAN-León)  
Gabriela Alfonso Novoa (UPN)  
Jeison González González (UDFJC)  
Márcia Lopes Reis (UNESP)  
Juanita Reina Zambrano (UPN)

## Colaboradores:

Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo (UNED)  
Paola Fontana Adasme (UA)  
Gladys Molano Caro (CUI)  
Jaime Méndez (CUI)  
Andrés Villanueva (CUI)  
Caterine Pardo Mojica (UPN)

## Evaluador:

Dr. Carlos Molina Rodríguez - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

## Revisores:

Dora Inés Calderón (UDFJC)  
María de Jesús Blanco Vega (CUI)  
Odalye Laguna Laguna (UNAN León)  
Cristian Merino Rubilar (PUCV)  
Esther Espinoza Reátegui (UNMSM)  
Mibsam Aragón Gutiérrez (URACCAN)

## Diseño, diagramación y accesibilidad:

[Mauricio Vargas Rincón](#) (UDFJC), Colombia

Esta obra se distribuye bajo Licencia Creative Commons AttributionNoComercialSinDerivar 4.0 Internacional.



## Cómo citar este documento:

Calderón, D., Blanco, M.J., García, A., Ayala, J., Merino, C., Espinoza, E., Rivera, M., Centeno, B., Aragón, M., Laguna, O., Alfonso, G. González, J, Reis, M., Reina, J. (2018). Fenómeno Deserción en Cultiva. Proyecto ACACIA. Disponible en: <https://acacia.red/udfjc/>



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

# Instituciones Proyecto ACACIA



Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Colombia



Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) | España



Universidade Nova de Lisboa (UNINOVA) | Portugal



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) | Chile



Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) | Brasil



Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) | Perú



Universidad de Antofagasta (UA) | Chile



Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) | Nicaragua



Universidad Pedagógica Nacional (UPN) | Colombia



Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) | Brasil



Universitatea "1 Decembrie 1918" Alba Iulia (UAB) | Rumania



Corporación Univesitaria Iberoamericana (CUI) | Colombia



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN-León) | Nicaragua



Universidad Continental | Perú



Red Alter-Nativa | Colombia

## Índice

# General

Lista de abreviaturas y acrónimos	Página 6
Introducción	Página 7
<b>1. Panorama estadístico de la deserción en educación superior en América Latina y el Caribe (ALyC) y en España</b>	Página 9
1.1. Caso Colombia	Página 14
1.2. Caso Chile	Página 25
1.3. Caso Nicaragua	Página 35
1.4. Caso Perú	Página 42
1.5. Caso Brasil	Página 50
1.6. Caso España	Página 52
<b>2. El fenómeno deserción en el ámbito universitario</b>	Página 55



Cofinanciado por el  
programa Erasmus+  
de la Unión Europea

# Índice General

<b>3. Indicadores de deserción</b>	Página 61
3.1. Desde la dimensión psicológica	Página 63
3.2. Desde la dimensión sociológica	Página 64
3.3. Desde la dimensión institucional	Página 66
<b>4. Valoración en Cultiva</b>	Página 71
4.1. De las condiciones individuales del estudiante	Página 73
4.2. Del contexto sociocultural del estudiante (Dimensión sociológica)	Página 76
4.3. Desde el contexto institucional (Dimensión institucional)	Página 78
<b>Activación del Módulo</b>	Página 83
<b>Bibliografía</b>	Página 90



Cofinanciado por el  
programa Erasmus+  
de la Unión Europea

# Lista de abreviaturas y acrónimos

<b>ALyC =</b>	América Latina y el Caribe	<b>RCA =</b>	Referentes Curriculares Alter-Nativa
<b>CADEP =</b>	Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional	<b>UA =</b>	Universidad de Antofagasta
<b>CONTINENTAL =</b>	Universidad Continental	<b>UDFJC =</b>	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
<b>CUI =</b>	Corporación Universitaria Iberoamericana	<b>UFOPA =</b>	Universidad Federal do Oeste Do Pará
<b>IES =</b>	Instituciones de Educación Superior	<b>UNAN-LEON =</b>	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León
<b>IESAL =</b>	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.	<b>UNED =</b>	Universidad Nacional de Educación a Distancia
<b>MinEducación =</b>	Ministerio de Educación Nacional de Colombia	<b>UNESP =</b>	Universidad Estadual Paulista
<b>Mineduc =</b>	Ministerio de Educación de Chile	<b>UNMSM =</b>	Universidad Nacional Mayor de San Marcos
<b>PUCV =</b>	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	<b>UPN =</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>SPADIES =</b>	Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior	<b>URACCAN =</b>	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense

# Introducción

## FENÓMENOS CULTIVA

### Fenómeno Deserción en Cultiva

Este documento es resultado del trabajo del equipo Cultiva del proyecto ACACIA - Centro de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria -. Proyecto financiado por el Programa Erasmus + Capacity Building de la Unión Europea (2015-2018) es realizado por un consorcio de 11 Universidades de América Latina y tres (3) de Europa. El propósito del proyecto es fomentar la integración universitaria a partir del diseño y validación de un sistema de Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional – CADEP - en América Latina, mediante la cooperación intra e interinstitucional en la producción y desarrollo de recursos didácticos y tecnológicos, y en la generación de estrategias de fomento socio afectivo a poblaciones en riesgo de exclusión universitaria.

El fenómeno deserción, en las instituciones de educación superior (en adelante IES), es uno de los cuatro macroindicadores identificados por el equipo del Módulo Cultiva del proyecto ACACIA, como efecto o como generador de situaciones problemáticas, particularmente en el plano de lo didáctico, que afectan la permanencia y finalización de los estudios universitarios por parte del estudiantado de este nivel educativo. En este contexto, el equipo encargado del estudio de este fenómeno realiza un análisis a partir de la incorporación de los

aportes empíricos y teóricos de las universidades socias y de la revisión de fuentes bibliográficas existentes sobre el tema. Se identifican indicadores de deserción y se define la valoración de este fenómeno para las problemáticas en torno a los factores pedagógicos y didácticos de la deserción que el Módulo Cultiva está llamado a: estudiar, monitorear y considerar como detonador de la acción de este Módulo.

Así, el quipo Cultiva, bajo una intencionalidad pedagógica y didáctica, que es la naturaleza del Módulo, se propone un estudio del fenómeno Deserción integrando cinco grandes aspectos: 1. Un panorama estadístico de la deserción en los países e instituciones socias del proyecto ACACIA, 2. Factores del fenómeno deserción en el ámbito universitario, 3. Indicadores de deserción, 4. Un conjunto de pautas de valoración de los indicadores para Cultiva y 5. La activación del Módulo Cultiva. Como resultado, se pretende ofrecer a la comunidad universitaria un referente que sirva de pauta para la valoración de casos de riesgo de deserción y su relación con el desempeño pedagógico y didáctico de profesores y de estudiantes de las IES. Es decir, una herramienta heurística para la toma de decisiones ante problemáticas educativas relacionadas con prácticas didácticas y pedagógicas que repercuten en la baja retención estudiantil y, por supuesto, sobre la finalización y titulación de profesionales. En principio esta herramienta está orientada a los países socios del proyecto ACACIA de América Latina: Chile, Perú Nicaragua, Brasil, Colombia y de Europa: España, Portugal y Rumania. Se busca que en el desarrollo del Observatorio ACACIA<sup>(01)</sup>, la herramienta pueda ser útil a la comunidad universitaria en general.

En esta perspectiva, el documento constituye una primera base de caracterización del fenómeno deserción en las IES, propuesto

01- Uno de los resultados del proyecto ACACIA pretende ser un Observatorio del rendimiento académico y la deserción estudiantil para América Latina y el Caribe, como un aporte a la comprensión de los factores que afectan la educación superior en este sector del mundo.

como un producto en constante construcción y desarrollo. Se espera que la vida del Módulo Cultiva en los CADEP Acacia favorezca la revisión, ampliación y actualización continua de los estudios de este fenómeno. Esto, con la finalidad de que se constituya en una herramienta de análisis para la comunidad universitaria -directivos de las IES, investigadores, profesores, estudiantes, personal administrativo y académicos en general- interesada en el fenómeno deserción y sus efectos sobre la retención y titulación profesional.



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea



Fenómenos  
Cultiva

1. Panorama estadístico de la deserción en educación superior en América Latina y el Caribe (ALyC) y en España

Este capítulo pretende compilar información estadística que sirva como marco de comprensión de la propuesta de caracterización de este fenómeno y de sus respectivos indicadores y criterios de valoración que realiza el equipo Cultiva del proyecto ACACIA. La base de este capítulo la constituye un conjunto de documentos que reportan estudios sobre la deserción en la Educación Superior en América Latina y el Caribe (ALyC), de modo específico en las universidades miembro del consorcio ACACIA en el Módulo Cultiva: Colombia, Chile, Nicaragua, Perú y Brasil; también se incluye información de España.

Las fuentes principales son los reportes UNESCO (IESALC)<sup>(02)</sup>, artículos publicados en revistas de educación y los documentos de los ministerios de educación de los países referidos y de las universidades del Consorcio: de Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), Corporación Universitaria Iberoamericana (CUI) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN); de Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y Universidad Continental; de Chile, Universidad de Antofagasta (UA) y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV); de Nicaragua, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-León; y de Brasil, Universidad Estatal Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); y de España, aportada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Es importante aclarar que los datos más consolidados cubren el periodo entre 2000-2005 para los informes generales. Las universidades del Consorcio ACACIA hicieron el esfuerzo por reportar datos más recientes de sus países e instituciones, por lo que se seleccionó el periodo 2010-2015.

En una búsqueda de estadísticas de deserción en ALyC, se encontró que uno de los estudios consolidados data de 2005 (OREAL, UNESCO-IESALC). Para los cinco años precedentes a este informe (2012-2016) no se encuentran estudios unificados, sí se reportan numerosos informes por países, como se verá en los casos que comprenden la siguiente parte de este capítulo de universidades del consorcio ACACIA Capacity Building Erasmus + de la Unión Europea.

El Reporte Regional de Revisión de la Educación para Todos al 2015 (OREALC/UNESCO Santiago, de octubre de 2014) presenta un diagnóstico del estado de avance de los países de América Latina y el Caribe con respecto al cumplimiento de los seis objetivos de una Educación para Todos establecidos en el marco de acción de Dakar en 2000 e identifica las brechas pendientes, los desafíos y temas emergentes que debiesen formar parte de la agenda educativa post-2015 para la región. Este documento puede constituir un interesante elemento para contrastar los resultados sobre deserción y bajo rendimiento de los estudiantes universitarios en América Latina y el Caribe.

De acuerdo con distintos análisis reportados por diferentes países de ALyC, "la deserción universitaria es un mal común en Latinoamérica". En este sentido, uno de los retos para las IES públicas y privadas de ALyC es reducir la alta deserción y mejorar la calidad de la enseñanza, sin dejar de lado las estrategias que garanticen el acceso masivo de la población que desea cursar estudios universitarios en nuestra región.

Según Pedro Henríquez Guajardo, director IESALC, en Latinoamérica hay aproximadamente 600 millones de habitantes y "más de 10,000 instituciones de educación, el 37% de esas

---

02- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Organismo de la UNESCO dedicado a la promoción de la educación superior. Contribuye a implementar en la región latinoamericana y caribeña el programa que, en materia de educación superior, aprueba bianualmente la Conferencia General de la UNESCO.

universidades albergan unos 19 millones de estudiantes”<sup>(03)</sup> En este contexto, otros estudios, como los reportados por el Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (de la IESALC), reconocen que la educación superior afronta fenómenos contemporáneos como la masificación de la educación superior (que da como resultado la proliferación de IES públicas y privadas); la internacionalización de lo local como una exigencia de la globalización; la prevalencia de los sistemas de calidad (la acreditación como requisito de funcionamiento de las IES); y la incorporación de las TIC, entre los fenómenos más evidentes. Desde este punto de vista, es posible considerar que existe una creciente oferta educativa de la educación superior, que pareciera incrementar el acceso a la educación terciaria en la región. Sin embargo, la IESALC llama a “que las instituciones se autoenfocuen, vean por dónde tienen que ir y puedan ponerse a la altura de los tiempos” (ver nota 1).

En términos de una mirada global a la región, si bien países como Argentina, Brasil y México cuentan con el mayor número de universidades y las mejores posicionadas en ALyC y, que por ello, registran un “alto nivel de matriculación, distintos informes reportan que como contrapartida también muestran índices muy altos de deserción, particularmente en los primeros años de las carreras”. Así, los datos del informe IESALC-UNESCO (2005) evidencian que en América Latina “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” (p. 158). En este sentido, el mismo informe indica que:

La deserción global en los sistemas de Educación Superior se estimó sobre la base de la “eficiencia de titulación” o eficiencia

académica, entendida como la proporción de estudiantes que se titula en un año en comparación con los que ingresan en el año correspondiente a la duración de las carreras. El cálculo se hizo para el promedio de los últimos cinco años. Si bien se trata de un estimado y no de una proporción exacta, se puede señalar que con excepción de Cuba, anualmente se gradúan, en un período normal, del orden del 43% de los que ingresan (que a manera de indicador proxy podría considerarse como los graduados para la cohorte de ingreso en el tiempo duración estipulada en cada carrera, **lo cual implica que la deserción sería del orden del 57%<sup>(04)</sup>** asumiendo que la tasa de repitencia es similar al incremento por titulados rezagados). Esta situación, por cierto, no es satisfactoria (p. 159).

Esta información de 2005 lastimosamente parece mantenerse en el 2014. Al respecto, Henríquez Guajardo afirma que “Los datos son duros en el ámbito de la deserción y que la principal causa es socio-económica”. Informa que en la región la cobertura neta en enseñanza superior alcanza un máximo de 44%. En ese sentido, reconoce que es “indiscutible el incremento en la matrícula en la región en los últimos años”, pero a la vez hace un llamado a ser más exhaustivos y realizar seguimientos continuos para determinar “cuánto de esa matrícula que ha aumentado efectivamente logra el rendimiento final y regresa”. Este llamado es ratificado por rectores de universidades y otras autoridades universitarias latinoamericanas en el 2014 (seminario IESALC. Panamá, 2014), al identificar como uno de los mayores retos que afronta la educación superior que los estudiantes terminen sus estudios.

Como referencia para las comparaciones actuales del comportamiento del fenómeno de deserción universitaria en ALyC,

03- La nota se toma de la publicación reportada en: <http://yucatan.com.mx/imagen/universitarios-temas/la-desercion-universitaria-mal-comun-en-latinoamerica>

04- El subrayado es nuestro.

el informe IESALC (2005) aporta un resultado global de distintos países de la región:

Tabla 1. Eficiencia de titulación promedio para los últimos cinco años, según tipo de institución

PROMEDIO DEL ÚLTIMO QUINQUENIO			
PAÍSES	UNIVERSIDADES PÚBLICAS	UNIVERSIDADES PRIVADAS	TOTAL
Argentina			
Bolivia			26.7
Brasil	26.0	46.0	41.0
Chile	50.0	37.4	46.3
Colombia	49.0	49.0	49.0
Costa Rica	46.0	73.0	
Cuba	75.0		75.0
Guatemala	24.2	12.8	
Honduras			51.0
México			

PROMEDIO DEL ÚLTIMO QUINQUENIO			
PAÍSES	UNIVERSIDADES PÚBLICAS	UNIVERSIDADES PRIVADAS	TOTAL
Panamá	58.0		
Paraguay	67.0	21.0	
República Dominicana	24.0		24.0
Uruguay	28.0	28.0	28.0
Venezuela	40.0	57.0	48.0
Promedio	44.3	40.5	43.2

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

**Nota:**  
Considera solo dos Universidades.

Como complemento, el mismo informe (p. 160) reporta datos por área de conocimiento, mostrando 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.

Tabla 2. Eficiencia de titulación promedio para los últimos cinco años según áreas del conocimiento

PROMEDIO DEL ÚLTIMO QUINQUENIO											
Países	AGROPECUARIA	ARTE Y ARQUITECTURA	CIENCIAS BÁSICAS	CIENCIAS 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											49.9
Costa Rica	30.0	34.0	35.0	49.0	48.0	28.0	64.0	34.0	50.0	40.0	46.0
Cuba	70.5	74.0	76.8	84.0	81.0		65.2	76.3	80.8	91.4	75.0
Guatemala	30.5	8.6	8.3	10.6	25.9	22.4	11.0	14.7	21.1	13.5	17.2
Honduras				39.0			13.9	13.5	21.4		
México	44.0		36.0	50.0		39.0	39.0	40.0	57.0	50.0	47.0
Panamá	26.0	42.0	70.0	82.0	76.0	30.0	66.0	56.0	71.0	57.0	58.0
Paraguay	46.0	93.0	35.0	59.0				54.0	82.0	62.0	67.0
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	43.0

Fuentes: Elaborado sobre la base de los informes nacionales IESALC. Notas: \* Solo considera Universidades Públicas \*\* Solo Universidad Estatales

En este mismo informe se identifica un conjunto de causas que acrecientan el fenómeno de deserción, bien provenientes del sistema educativo en general, bien de las instituciones universitarias; tales causas son las que se señalan a continuación:

[...] el **incremento de la matrícula**, particularmente en los quintiles de menores ingresos que requieren de mayor apoyo debido a su deficiente preparación previa; la **carencia de mecanismos adecuados de financiamiento** del sistema en especial para el otorgamiento de ayudas estudiantiles, créditos y becas; las **políticas de administración académica** (ingreso irrestricto, selectivo sin cupo fijo o selectivo con cupo); el **desconocimiento de la profesión y de la metodología** de las carreras; el **ambiente educativo e institucional y la carencia de lazos afectivos con la universidad**. Entre las causas de orden académico se pueden considerar la **formación académica previa**, los **exámenes de ingreso**, el **nivel de aprendizaje** adquirido, la **excesiva orientación teórica** y la **escasa vinculación de los estudios con el mercado laboral**, la **falta de apoyo y orientación** recibida por los profesores, la **falta de información al elegir la carrera**; la **carencia de preparación para el aprendizaje** y reflexión autónoma, los **requisitos de los exámenes** de grado en la selección de la carrera; la **excesiva duración de los estudios**, la **heterogeneidad del estudiantado** y la insuficiente preparación<sup>(05)</sup>. (Informe IESALC, 2005: p. 169).

Las anteriores causas constituyen un punto de referencia para compararlas con las que se reportan en informes más recientes. El panorama puede ser desalentador, pues parecen prevalecer todas. Para los análisis más amplios sobre el estado de la educación superior y los índices de deserción, vale la pena revisar el documento de López Segre (2016) quien en una comparación

de las tendencias mundiales de la educación superior presenta 19 aspectos que las afectan, entre ellos, indica que:

[...] la masificación: la tasa bruta de matrícula (TBM) a nivel mundial pasó de 13 millones de estudiantes en 1960 a 198 millones en 2013 según el último Informe del Instituto de Estadística de UNESCO de junio de 2015. Las diferencias regionales y nacionales en tasas de matrícula revelan la desigualdad mundial: 8% en África Subsahariana, 77% en América del Norte y Europa Occidental, **44% en América Latina y el Caribe**, 26% en Asia Central, 23% en Asia Occidental y del Sur, 33% en Asia del Este y Pacífico, 28% Estados Árabes, 71% Europa Central y del Este (UNESCO.UIS, 2015: p. 16).

Con base en esta información de deserción en ALyC, a continuación se presentan datos más precisos de los países involucrados en el Consorcio ACACIA, considerando que este amplio marco estadístico es la base para consolidar características, indicadores y formas de valoración y de afrontamiento del fenómeno deserción en el proyecto ACACIA Erasmus+.

## 1.1. Caso Colombia

El Ministerio de Educación Nacional – (en adelante MinEducación) – en el 2015, a partir de un proceso de seguimiento y la información registrada sobre el fenómeno deserción a través del Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior – SPADIES –, evidencia que en los últimos años en Colombia ha disminuido la deserción estudiantil en educación superior, dado que la meta prevista por el Gobierno Nacional en el Plan Nacional de Desarrollo “Todos por un nuevo país” era de 9.7 y se logró reducir a 9.3.

05- Las negrillas son nuestras.

A partir de datos de la cohorte abril 2016 de SPADIES, sistema que permite medir la deserción por cohorte (entendido cohorte como la deserción acumulada en cada semestre para un grupo de estudiantes que ingresan a primer curso en un mismo periodo académico y que se registra en un semestre décimo a nivel universitario) expone que para la universidad, el 46.1% de los estudiantes que ingresan en un periodo, abandonan la formación. Esta información evidencia que en promedio cerca de la mitad de estudiantes que ingresan a un programa de formación universitaria se retiran sin terminarlos.

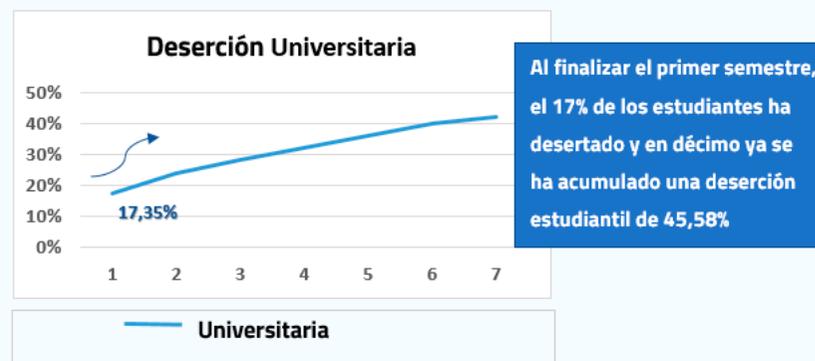
Al respecto, MinEducación ha venido aunando trabajo y acciones con las políticas públicas en educación superior y las IES del país con el fin de centrar los esfuerzos en la calidad educativa y así dar cumplimiento al Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 ejecuta acciones como el fortalecimiento de un modelo de gestión de la permanencia y graduación que amplíe el acceso y sostenimiento en IES con programas como “Ser pilo paga”; fomentar programas de permanencia con estudiantes en riesgo; integrar nuevas disposiciones de acreditación de alta calidad y llevar a cabo estrategias de articulación de la educación media en términos de los procesos de orientación socio ocupacional como el programa “Buscando carrera”.

De otra parte, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) estipula lineamientos para la calidad educativa y plantea características y aspectos para evaluar la deserción estudiantil; aunque en los últimos años se presenta una evolución en la retención estudiantil, se precisa que el fenómeno de la deserción es multifactorial e impacta a la persona, su familia, su entorno y a la sociedad, muestra que las determinantes están enmarcadas

a nivel individual, académico, institucional y socioeconómico (Barragán-Moreno, 2016), como se analizará más adelante en la caracterización del fenómeno.

Datos y estadísticas de deserción reportados por el MinEducación (2016) mencionan que “la deserción es entendida como el abandono que realiza el estudiante de manera voluntaria o forzosa, por dos o más períodos académicos consecutivos” (p.220) y que las IES a partir del cálculo de este fenómeno pueden realizar comparaciones a nivel nacional, contrastarse con sus pares, evidenciar cómo están los programas que ofrece, mirar el impacto de sus programas y concretar acciones según sus características y las dinámicas de la deserción.

La tasa de deserción por cohorte es una medida agregada semestre a semestre y permite tomar acciones y seguimiento a cada uno de los estudiantes.



Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016

Gráfica 1. Tasa de deserción por cohorte

Esta gráfica evidencia que el 67% del total de la deserción universitaria se presenta en los tres primeros semestres de los programas, por esto la importancia de focalizar acciones para asegurar la graduación de los estudiantes en la educación superior. Las tasas de deserción se toman para el nivel universitario en décimo semestre, de esta forma son esenciales las estrategias abordadas de forma efectiva en los primeros semestres con el fin de tener resultados en el corto plazo.

De igual forma, llama la atención la tasa de deserción por cohorte según el sexo, dado que se observa que los hombres en un 54.39% desertan más que las mujeres. Así como la tasa de deserción por

cohorte según ingreso económico de la familia del estudiante, pues se muestra que la deserción de los estudiantes de familias con ingresos menores a dos salarios mínimos es del 53%, en décimo semestre, esta cifra es mayor que la de educandos provenientes de familias con mayores salarios, que reporta un 39% (MinEducación, 2016).

En cuanto a la tasa de deserción por cohorte según Área de Conocimiento, los programas de ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines son los que presentan mayor número de estudiantes que abandonan sus estudios, con un 55,86% y los programas de Ciencias de la Salud es la menor, con un 39,9%.

Tabla 3. Tasa de deserción por cohorte según Área de Conocimiento

ARQUITECTURA, URBANISMO Y AFINES SON LOS QUE MÁS ABANDONAN SUS ESTUDIOS, CON UN 55,86%, SEGUIDOS...										
	SEMESTRE									
Área de conocimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Agronomía, veterinaria y afines	23,2%	32,8%	38,3%	42,3%	45,4%	48,7%	50,7%	52,2%	53,3%	54,8%
Bellas artes	21,2%	29,7%	35,2%	39,4%	42,9%	46,4%	48,7%	50,3%	51,7%	53,2%
Ciencias de la educación	19,4%	27,1%	32,2%	35,9%	38,6%	40,8%	42,5%	44,2%	46,1%	48,0%
Ciencias de la salud	15,2%	21,9%	26,5%	30,0%	32,7%	34,9%	36,3%	37,6%	38,7%	39,9%

ARQUITECTURA, URBANISMO Y AFINES SON LOS QUE MÁX ABANDONAN SUS ESTUDIOS, CON UN 55,86%, SEGUIDOS...										
	SEMESTRE									
Ciencias sociales y humanas	17,4%	24,70,0%	29,3%	32,7%	35,0%	37,1%	38,7%	39,9%	41,3%	43,8%
Economía, administración, contaduría y afines	20,8%	29,5%	35,0%	38,9%	42,0%	44,8%	46,8%	48,2%	49,3%	51,0%
Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines	22,8%	32,7%	39,0%	43,4%	46,7%	49,6%	51,7%	53,2%	54,4%	55,9%
Matemáticas y ciencias naturales	21,3%	30,6%	36,1%	40,0%	42,6%	45,0%	46,4%	47,6%	48,5%	49,8%

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2016

Esta tabla muestra que en los primeros tres semestres de los programas de formación, la deserción aumenta por lo que la recomendación es observar por semestre el aumento de este fenómeno y se llama a las IES a cuidar el proceso de formación en los primeros semestres.

Teniendo en cuenta una mirada histórica de la deserción en Colombia, se observa un aumento de este fenómeno, dado que la tasa para el año 2002 era de 24,4% y en el año 2009 de 35,5%. La meta fijada por el país es disminuirla al 25% en 2019, según el documento *Visión Colombia II Centenario 2019*. Para una revisión histórica de la deserción se recomienda el documento del Ministerio de Educación Nacional 2009.

**En el caso de la Corporación Universitaria Iberoamericana,** IE perteneciente al consorcio ACACIA, la Tabla 4 presenta la deserción por período de los programas de pregrado ofrecidos en esta universidad y la deserción desde 2010-I hasta 2015-II.

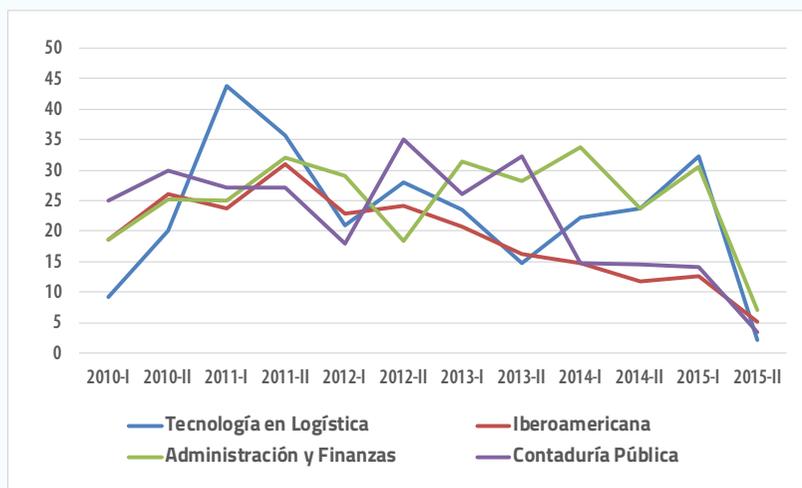
Los datos de 2015-II son preliminares, puesto que la información requerida para su consolidación (de 2016-II) se encuentra en revisión por parte del Ministerio de Educación Nacional. En resumen, los programas académicos y la institución de manera general presentan una disminución en la tasa de deserción entre 2011 y 2015, esto como efecto principalmente de la mayor cantidad de no graduados.

Tabla 4. Deserción por período (%) – Programas pregrado e Institucional

CÓDIGO SNIES	PROGRAMA	2010-I	2010-II	2011-I	2011-II	2012-I	2012-II	2013-I	2013-II	2014-I	2014-II	2015-I	2015-II
103179	Administración Logística												11,11
2648	Administración y Finanzas	18,55	25,20	25,00	32,11	29,00	18,39	31,40	28,24	33,77	23,73	30,63	7,14
102818	Contaduría Pública	25,00	30,00	27,13	27,13	18,00	35,03	26,00	32,17	14,77	14,49	14,02	3,42
2054	Fisioterapia	10,46	19,13	16,67	28,00	21,05	18,39	16,00	17,48	16,07	12,04	5,99	6,30
2055	Fonoaudiología	24,44	26,92	26,92	29,73	20,88	20,20	22,12	13,91	18,59	11,66	13,08	9,32
2053	Licenciatura en Educación Especial	18,75	15,38	9,09	35,29	27,27	13,64	26,32	21,43	26,19	17,02	14,29	2,50
91112	Licenciatura en Educación Especial – Virtual											17,02	28,57
14018	Licenciatura en Pedagogía Infantil	25,00	33,33	34,38	41,43	24,36	22,99	29,03	15,85	27,43	17,95	14,29	4,61
90963	Licenciatura en Pedagogía Infantil – Virtual							1,05	1,71	0,24	0,87	11,83	1,70
102940	Marketing y Negocios Internacionales												4,35
13568	Psicología	19,51	33,33	21,65	32,79	27,52	27,56	21,15	10,75	18,98	16,61	12,60	11,56
52515	Tecnología En Logística	9,09	20,00	43,75	35,71	20,83	28,00	23,53	14,71	22,22	23,81	32,32	2,17
2830	Iberoamericana	18,66	25,96	23,77	30,92	22,88	24,09	20,68	16,17	14,66	11,73	12,68	5,23

Fuente: Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior – SPADIES – Programas (25 de abril de 2017) e Institucional (10 de mayo de 2017).

Como se puede observar en la Tabla 4 el programa de Tecnología en Logística fue el que obtuvo la menor tasa de deserción en 2015-II, con 2 desertores de 119 matriculados en 2014-I. En promedio, entre 2010-I y 2015-I, la menor deserción se reporta por toda la institución seguida del programa de Contaduría Pública.

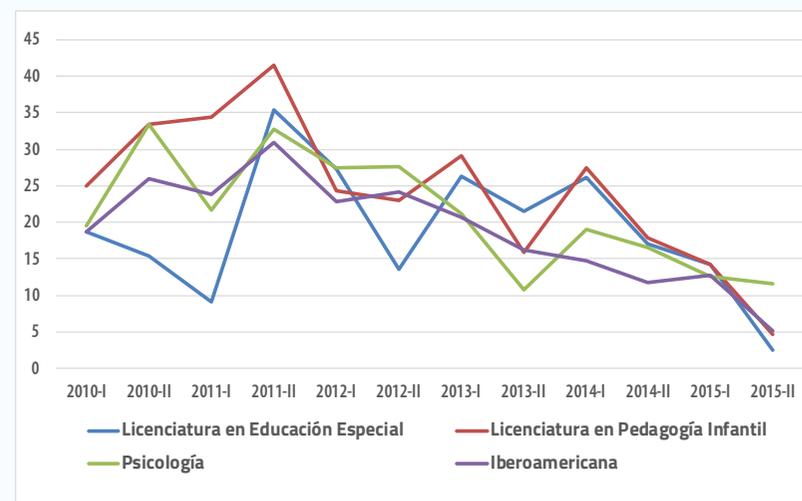


Fuente: Dirección de Planeación según SPADIES programas – 25 de abril de 2017, Institucional – 10 de mayo de 2017

Ilustración 1. Deserción por período – programas de la Facultad de Ciencias Empresariales

Para 2015-II el programa de Fisioterapia obtuvo la menor tasa de deserción en 2015-I, con 33 desertores de 551 no graduados y de 892 matriculados en 2014-I. En promedio, entre 2010-I y 2015-I, la tasa de deserción fue de 45,9% por semestre; este programa

presentó la menor tasa de deserción frente a Fonoaudiología y a nivel institucional en la mayor parte del período de análisis. La mayor tasa de deserción de Fisioterapia fue en 2011-II con 28% y hasta el segundo semestre de 2012 la tasa tuvo un comportamiento similar al de la institución. Fonoaudiología fue el programa con la tercera menor tasa de deserción en 2015-I. La mayor tasa de deserción fue en 2011-II con 29,73% y tuvo un comportamiento similar al de la institución en el período, aunque la deserción del programa fue más pronunciada. En este período se observa que la cantidad de desertores fue menor desde 2012.



Fuente: Dirección de Planeación según SPADIES programas – 25 de abril de 2017, Institucional – 10 de mayo de 2017

Ilustración 2. Deserción por período – programas presenciales de la Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales

De otra parte, como se observa en la Ilustración 2, la Licenciatura en Educación Especial estuvo por debajo del promedio de deserción de los programas de la Iberoamericana en 2015-I, teniendo en cuenta los no graduados y los matriculados en 2014-I. En promedio, entre 2010-I y 2015-I, los desertores fueron 6 por semestre y los matriculados 95,3 estudiantes. La mayor tasa de deserción fue en 2011-II con 35,29%. Este programa fue el de menores tasas en la Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales (FECHS) el 2010-2011 y la menor a nivel institucional.

El programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil también estuvo por debajo del promedio de deserción en 2015-I con relación a 2014-I. En promedio, entre 2010-I y 2015-I, los desertores fueron 19,9 % por semestre. La mayor tasa de deserción fue en 2011-II con 41,43%; registrándose así una de las tasas más altas en los programas presenciales de la FECHS. El programa de Psicología estuvo por debajo de la deserción institucional en 2015-I, con 48 estudiantes que abandonaron la formación, de un total de 381 no graduados y de 336 matriculados en 2014-I. En promedio, entre 2010-I y 2015-I, el promedio de deserción fue de 34,2 % por semestre y la mayor tasa de deserción fue en 2010-II con 33,33%. Desde el año 2013 y hasta el primer semestre de 2015, este programa tuvo las menores tasas de deserción, aunque los estudiantes que no finalizan sus estudios tienen un comportamiento cíclico y volátil.

Es importante anotar que la condición dinámica de la deserción por periodo no solo debe ser considerada desde el último periodo cargado en Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en Instituciones de Educación Superior (SPADIES), sino también tomando en cuenta las variaciones generadas a partir de cada

sincronización<sup>(06)</sup>; estas no se han efectuado desde el pasado 22 de noviembre de 2016, por ende, la información del periodo 2016 II (segunda parte) tampoco se armonizó, sugiriendo que habrá un posterior impacto sobre las cifras actualmente visibles en el SPADIES Web. (Fuente: Mesa de ayuda SPADIES)

Frente a lo expuesto y considerando la naturaleza de las variables que afectan la población atendida, así como la coherencia y eficacia de las estrategias implementadas en los últimos años en la institución gracias a la articulación de los programas académicos, de la Dirección del Medio Universitario y demás instancias, se puede sostener que los niveles de deserción registrados en esta revisión son resultado de los esfuerzos por disminuir el fenómeno y mejorar los niveles de calidad, pertinencia de la carrera, así como de permanencia y graduación de los estudiantes de cada programa.

**En el caso Universidad Distrital Francisco José de Caldas-UDFJC**, la Oficina de Bienestar Estudiantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas - UDFJC - reporta un estado de la deserción incluyendo datos por facultades, por programas y por cohortes. En este caso solo se presentan datos generales y se invita a consultar los documentos Deserción (2016) y Programa de permanencia y deserción (2017) de la Oficina de Bienestar Estudiantil-UDFJC como informes de los últimos siete años (2010-2017).

La Oficina Asesora de Sistema – OAS - reporta información semestral al Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en Instituciones de Educación Superior –**SPADIES**-. Esta es una herramienta para realizar un seguimiento a los índices de deserción, específicamente por cohorte y por periodo.

---

06- Ajuste a la comparación con todos los datos obtenidos de las IES.

Como indica el informe, el SPADIES permite tener siempre información actualizada del comportamiento de la deserción estudiantil en la Universidad y que esta información llegue oportunamente a los Consejos de Facultad para que se puedan discutir acciones y generar programas o posibles estrategias para mitigar el fenómeno de la deserción en nuestra institución.

Teniendo en cuenta que para el SPADIES un desertor es aquel estudiante que no continúa con sus estudios durante dos semestres consecutivos, la OAS reporta que el índice de deserción por periodo muestra el porcentaje de estudiantes que se definieron como desertores en un periodo determinado. El informe de la Oficina de Bienestar presenta el reporte que el SPADIES arroja para la Universidad Distrital en los últimos 5 años (2010-2015):

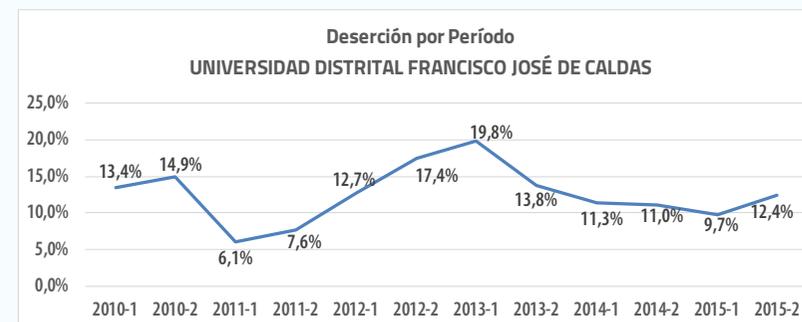
Tabla 5. Datos deserción UDFJC 2010-2015

PERIODO	DESERTORES	DESERCIÓN	RETENCIÓN
2010-1	1498	13,43%	86,57%
2010-2	1750	14,94%	85,06%
2011-1	709	6,07%	93,93%
2011-2	956	7,64%	92,36%
2012-1	1957	12,68%	87,32%
2012-2	2852	17,44%	82,56%
2013-1	3314	19,79%	80,21%

PERIODO	DESERTORES	DESERCIÓN	RETENCIÓN
2013-2	2188	13,77%	86,23%
2014-1	1888	11,31%	88,69%
2014-2	1989	11,02%	88,98%
2015-1	1822	9,73%	90,27%
2015-2	2449	12,39%	87,61%

Tomado de Informe Bienestar Estudiantil- UDFJC, 2016: 3

Complementariamente, estos datos se representan en la siguiente ilustración:



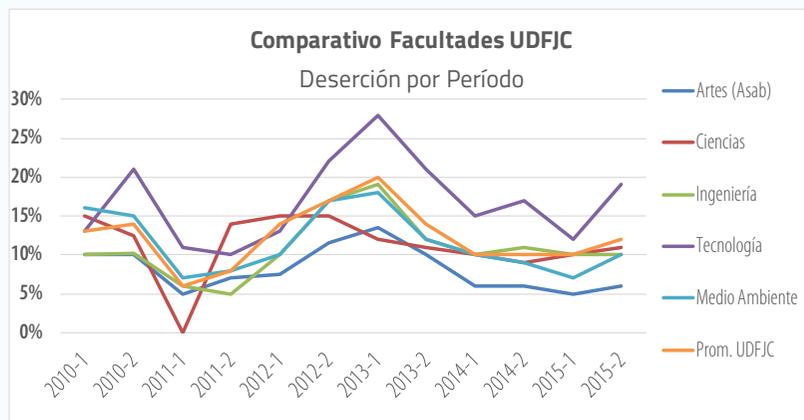
Tomado de Informe Bienestar Estudiantil- UDFJC, 2016: 3

Ilustración 3. Datos deserción UDFJC 2010 - 2015

En la Ilustración 3 se observa que durante el 2012-II y 2013-I, se reportaron los indicadores más altos de deserción de los cinco años.

A partir desde el 2013-2 se presenta un decremento progresivo; no obstante, para el último semestre del reporte (2015-II), las cifras se incrementaron en un 3% aproximado. El índice de deserción por cohorte, muestra el comportamiento a través del tiempo, de los estudiantes matriculados en un período determinado. Según los datos recopilados, se observa que para el primer período la deserción es en promedio del 11.35%; para el sexto período el 43.3%; y para el décimo período alcanza el 49.86%. ***Esta cifra indica que la mitad de los estudiantes que ingresan a la Universidad Distrital no culminan sus estudios.***

A continuación se presenta el comparativo de deserción por período, en las cinco Facultades de la Universidad Distrital, en el periodo 2010 a 2015.



Tomado de Informe Bienestar Estudiantil- UDFJC, 2016: 6

**Ilustración 4. Comparativo Facultades UDFJC Deserción por periodo**

Como reporta el informe, la gráfica muestra que la facultad de Artes se destaca por reportar la deserción más baja del promedio universitario; la facultad del Medio Ambiente también reporta niveles de deserción más bajos de las cinco facultades. Por otra parte, la Facultad Tecnológica, a pesar de registrar un descenso en sus cifras, reporta las cifras más altas de deserción del promedio general. Es importante destacar que el informe reporta datos por cada facultad diferenciando casos de cada carrera. No obstante, en este breve informe no se especificarán casos.

La misma Oficina de Bienestar de la UDFJC emprendió un proyecto de retención estudiantil (2017) y, en primera instancia, se propuso identificar aspectos causantes de la deserción, o por lo menos que generan situaciones de riesgo para los estudiantes. Aplicaron encuestas y en el análisis de sus resultados detectaron estudiantes con síntomas de alarma, cuyo promedio obtenido supera el 6,0. Dentro de este rango se encontraron 117 estudiantes, quienes fueron convocados a proceso de retroalimentación, con el objetivo de establecer contacto inicial para evaluación de caso y según la necesidad, ser remitidos a psicología clínica de Bienestar de cada sede. A continuación, se presentan los síntomas identificados por el estudio, que marcaron mayor puntuación, considerados como indicadores de alarma (Calificación entre 7-10): %.

**Tabla 6. Indicadores de alarma de deserción estudiantil en la UDFJC**

INDICADORES DE ALARMA	
Estar excesivamente cansado la mayor parte del tiempo; no sentirse lo suficientemente descansado y fresco después de dormir.	37%

INDICADORES DE ALARMA	
Encontrar siempre algo por lo que preocuparse.	30%
No ser capaz de concentrarse, en casa o en la universidad en el desarrollo de actividades o rutinas propias de estos espacios; distraerse fácilmente por problemas.	30%
Encontrarse muy indeciso; emplear demasiado tiempo para tomar decisiones, dejando a un lado cosas que tienen que hacerse.	28%
Sensación de falta de energía e impulso.	26%
Tomado de Informe Gestión Programa de Permanencia. Bienestar Estudiantil- UDFJC, 2017: 3	

Los anteriores datos de la UDFJC permiten una base de información que sitúa a esta universidad en el contexto de la deserción estudiantil en Colombia y en América Latina como un caso similar y alarmante. Por ello, la necesidad de que también se avance en la consolidación de análisis y propuestas de tipo multifactorial (académico, sociocultural, de convivencia, entre otros) que tengan mayor incidencia en la disminución del fenómeno de deserción en esta institución universitaria.

**Para el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)** y teniendo en cuenta el planteamiento de que "Es desertor aquel estudiante que ha dejado de matricularse consecutivamente dos semestres", se reporta un análisis de un periodo de cinco (5) años, del 2010 al 2014; en donde un año comprende dos

periodos académicos, así la anualidad involucra dos periodos, por ejemplo 2014-I y 2014-II. La información fue tomada del SPADIES con la siguiente caracterización: origen de institución, carácter de institución y periodo de ingreso 2010-1. Por lo tanto, son aquellos estudiantes que estaban matriculados en "t-2" y debían seguir matriculados en "t" (dado que no se han graduado) y no se encontraron matriculados en "t" ni en "t-1". En consecuencia, la deserción por periodo es la relación entre los desertores por periodo en "t" sobre el total de matriculados de "t-2"<sup>(07)</sup>:

Así las cosas, para la anualidad 2014, la deserción estudiantil corresponde al promedio del porcentaje entre 2014 - I y 2014- II que equivale al 6.99%.

La proyección de deserción para las anualidades 2015, 2016, 2017 y 2018, se obtiene del análisis correspondiente a los niveles de deserción durante los cinco años anteriores, reflejando que de los años calendario 2011 a 2014 ha disminuido en forma proporcional al número de estudiantes matriculados en cada periodo semestral. El nivel de variación favorable oscila entre el 1.17% al 1.60%, existiendo una tendencia a la baja en la deserción estudiantil, es decir, como la deserción no ha sido una constante sino que ha variado durante las cinco anualidades. Para efectos de la proyección de deserción estudiantil se promedió la diferencia en cada periodo con respecto al anterior teniendo en cuenta la diferencia positiva o negativa en cada periodo.

De esta forma, la proyección con base el promedio sería decreciente en un 0.6 %, utilizando exclusivamente el primer decimal"<sup>(08)</sup> Asimismo, se incorpora la respuesta del Grupo de Orientación a Estudiantes (GOAE): Aunque no remiten la procedencia de los datos

07- De acuerdo con la Ficha de Medición de Indicadores de la Universidad Pedagógica Nacional, "t" es el periodo al cual se le determina el porcentaje de deserción, "t-2" corresponde a dos periodos anteriores a "t"; el número de matriculados que no se han graduado corresponde al periodo "t-2"; "t-1" se refiere a un periodo anterior a "t".  
08- Los datos completos se pueden ver en el Documento de informe de Visita de acreditación.

o características de los estudiantes reporta que los datos de los años 2011 al 2016-1 son los siguientes:

Tabla 7. Datos deserción UPN 2011- 2016

PERIODO	NO GRADUADOS	DESERTORES	DESERCIÓN	RETENCIÓN
2011-1	6925	438	6,73%	93,27%
2011-2	6891	455	6,56%	93,44%
2012-1	6682	479	6,92%	93,08%
2012-2	6742	465	6,75%	93,25%
2013-1	6032	481	7,20%	92,80%
2013-2	5757	443	6,57%	93,43%
2014-1	5584	435	7,21%	92,79%
2014-2	5329	452	7,85%	92,15%
2015-1	5896	454	8,13%	91,87%
2015-2	0	467	8,76%	91,24%
2016-1	0	606	10,28%	89,72%

Para medir la dimensión de la deserción en la UPN existen dos indicadores principales que evidencian su magnitud: las tasas de

**deserción anual o por periodo y por cohorte.** La primera mide el porcentaje de estudiantes que estaban matriculados un año antes y que figuran como desertores un año después. En este indicador, **UPN** registra una tasa de **7,85% al cierre de 2014** cifra inferior a la del **promedio Nacional, (14,03) %**.

Por su parte, la tasa de deserción por cohorte muestra el porcentaje de no culminación de estudios, en tanto ilustra la cantidad de estudiantes que desertan de cada 100 que ingresan a algún programa universitario. En este indicador, la UPN alcanza una cifra al cierre de 2014 de **33,98%**, lo que la deja en una mejor posición que el promedio nacional con **50,95%** (lectura para 10 semestre). Fuente: SNIES UPN y SNIES Ministerio (consulta octubre 02 de 2015).



Fuente: Sistema SPADIES UPN y Sistema SPADIES Nacional. Consulta 02 de octubre de 2015. Aplica para todas las gráficas y datos

Ilustración 5. Tasa de Deserción por Periodo

La lectura de las cifras actuales de la UPN registradas en el SPADIES arrojan para el segundo semestre de 2014 una tasa de deserción por periodo de 7,85% mientras que el promedio Nacional se ubica en 14,03%, lo que pone a la UPN en una mejor posición (Consulta realizada el 02 de octubre a SPADIES UPN y SPADIES MEN).

Por su parte, para el periodo 2015-1 la tasa de la UPN, según la foto actual, se ubica en 8,69%, es decir en un 0,84% mayor, situación que se explica en la medida en que un estudiante que es inicialmente contado como desertor por presentar dos semestres consecutivos de no matricularse, puede reintegrarse al tercer o cuarto semestre, y en los nuevos conteos regresar al estado estudiante activo, haciendo que la tasa de ese periodo varíe en el tiempo. De la misma manera ocurre en el registro actual para 2015-II en el que se registra una tasa de 9,42% y que seguramente bajará en la medida en que los estudiantes soliciten posteriormente reintegrarse a la UPN.

## 1.2. Caso Chile

En el contexto de los últimos años y de los grandes avances en el acceso a la Educación Superior en Chile, el desafío de aumentar la permanencia de los estudiantes en las respectivas carreras y programas se torna cada vez más relevante. Aunque las cifras de deserción en Chile son altas —cerca de un 30% de los estudiantes no continúa luego del 1er año de estudios, lo que aumenta a un 43% al 2° año (SIES, 2012) un número importante de los alumnos que se retiran el 1er año vuelven a ingresar al sistema en los años siguientes, matriculándose en otras carreras o instituciones. En

este sentido, la deserción no contempla simplemente el abandono de la Educación Superior, sino que existe un proceso paralelo de reincorporación al sistema en los años sucesivos.

La información que se reporta viene a ser una descripción inicial de las condiciones de Deserción y Reingreso de la cohorte de matriculados de pregrado del año 2008 que se proyecta para los años de matrícula 2009, 2010 y 2011. Los objetivos específicos son caracterizar dicha deserción y reingreso en función de criterios institucionales, carrera y origen socioeconómico; de esa forma dar luces respecto de las condiciones que podrían favorecer o desfavorecer los procesos de reincorporación de los alumnos que desertan en el nivel de Educación Superior.

En cifras globales, al analizar la cohorte 2008 —considerando la matrícula de 1er año en su conjunto— se observa que del 30,6% que deserta en 1er año, existe un porcentaje significativo (44%) que reingresa a Educación Superior en los tres años siguientes. Por lo tanto, del total de estudiantes de 1er año de la cohorte 2008, solo hay un 17,2% que deserta de modo más definitivo y no vuelve al sistema en el corto plazo (al menos en los 3 años siguientes).

Es claro que desertar de una carrera de Educación Superior en un determinado año no implica necesariamente una deserción definitiva. De hecho, puede ser que el estudiante que deserta solo haya suspendido sus estudios en forma temporal debido a diversos motivos (salud, vocación, familiar o económicos) o haya reingresado a un programa de otra institución. En términos globales, como se aprecia en el siguiente cuadro, la tasa de retorno de los desertores en el corto plazo de la cohorte 2008 es de casi un 44%.

Tabla 8. Deserción y Reingreso a Educación Superior por tipo de institución (Cohorte 2008)

TIPO DE INSTITUCIÓN	% DE RETENCIÓN 1º AÑO	% QUE REINGRESA A LOS 3 AÑOS SIGUIENTES RESPECTO DEL TOTAL	% DE ESTUDIANTES DESERTORES QUE NO REINGRESAN A LOS 3 AÑOS SIGUIENTES	% DE ESTUDIANTES DESERTORES DE 1º AÑO QUE VUELVEN
Centros de formación técnica	64,0	11,5	24,5	31,9
Institutos profesionales	63,0	14,4	22,6	38,9
Universidades	74,6	13,7	11,8	53,7
Total	69,4	13,4	17,2	43,9

Fuente: Servicio de Información Educación Superior | <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estudios-recientes>

En el caso de las universidades chilenas pertenecientes al consorcio ACACIA, en las ilustraciones 8, 9 10 y 11 se observan las tasas de retención que bordean el 80% para la Universidad Antofagasta (UA), y el 77% respectivamente para la Pontificia

Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) para un periodo de 10 años (2004-2013). En relación a las tasas de retención de estudiantes de primer año 2015, los valores no son tan disimiles, situándose en 82,9% para la UA y un 77, 8% para la PUCV.

Tabla 9. Tasa de retención Universidad Antofagasta periodo 2004- 2013

Fuente: Consejo Nacional de Educación



Tabla 10. Cuadro comparativo, tasa de retención universidades acreditadas, periodo 2004- 2013  
Fuente: Consejo Nacional de Educación

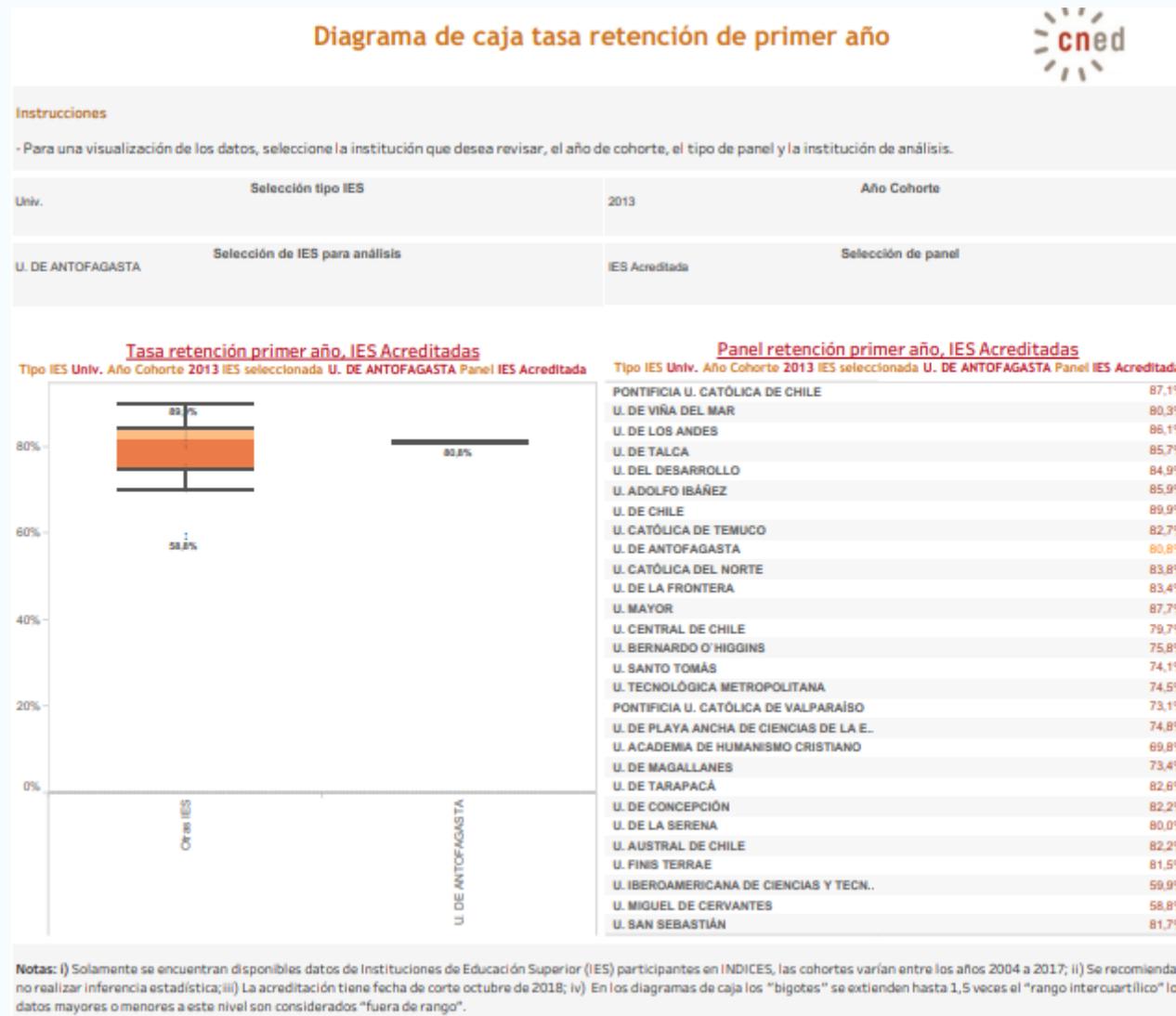


Tabla 11. Tasa de retención Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, periodo 2004- 2013  
Fuente: Consejo Nacional de Educación

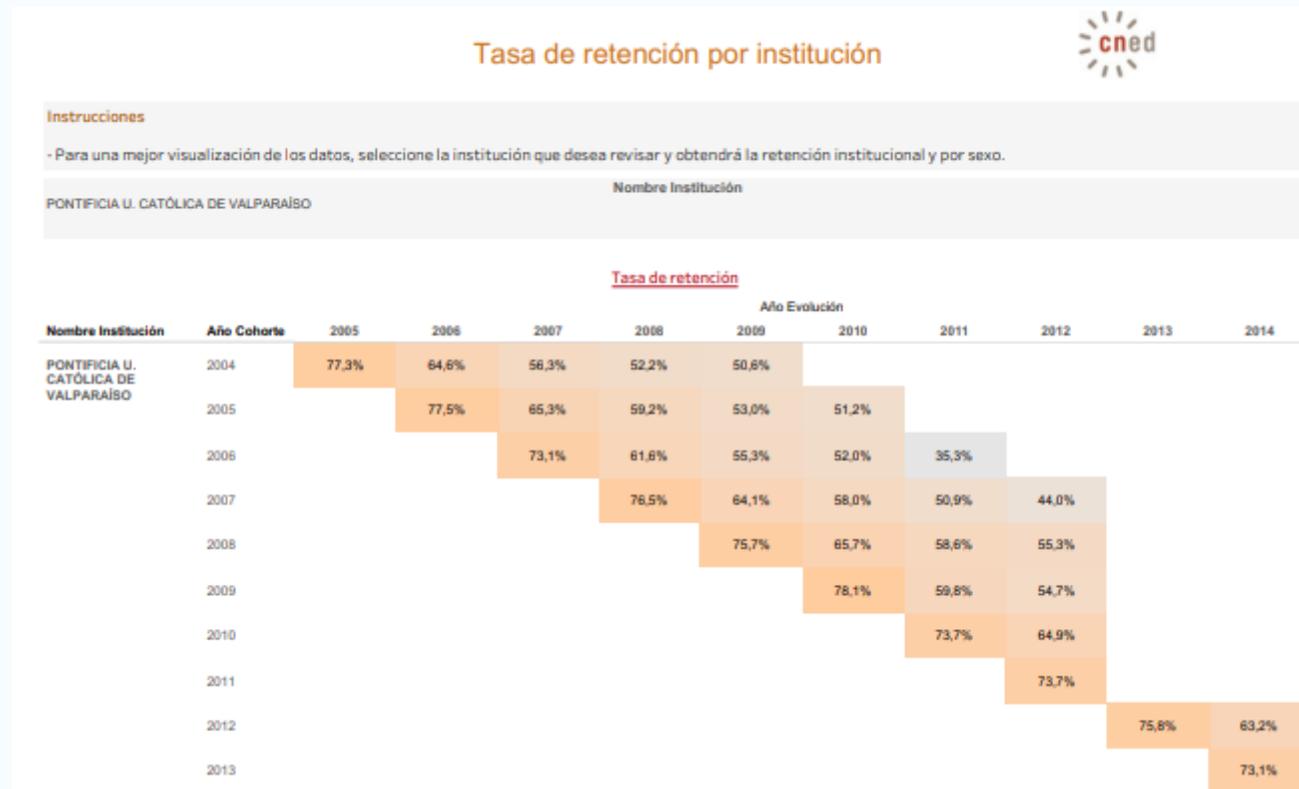
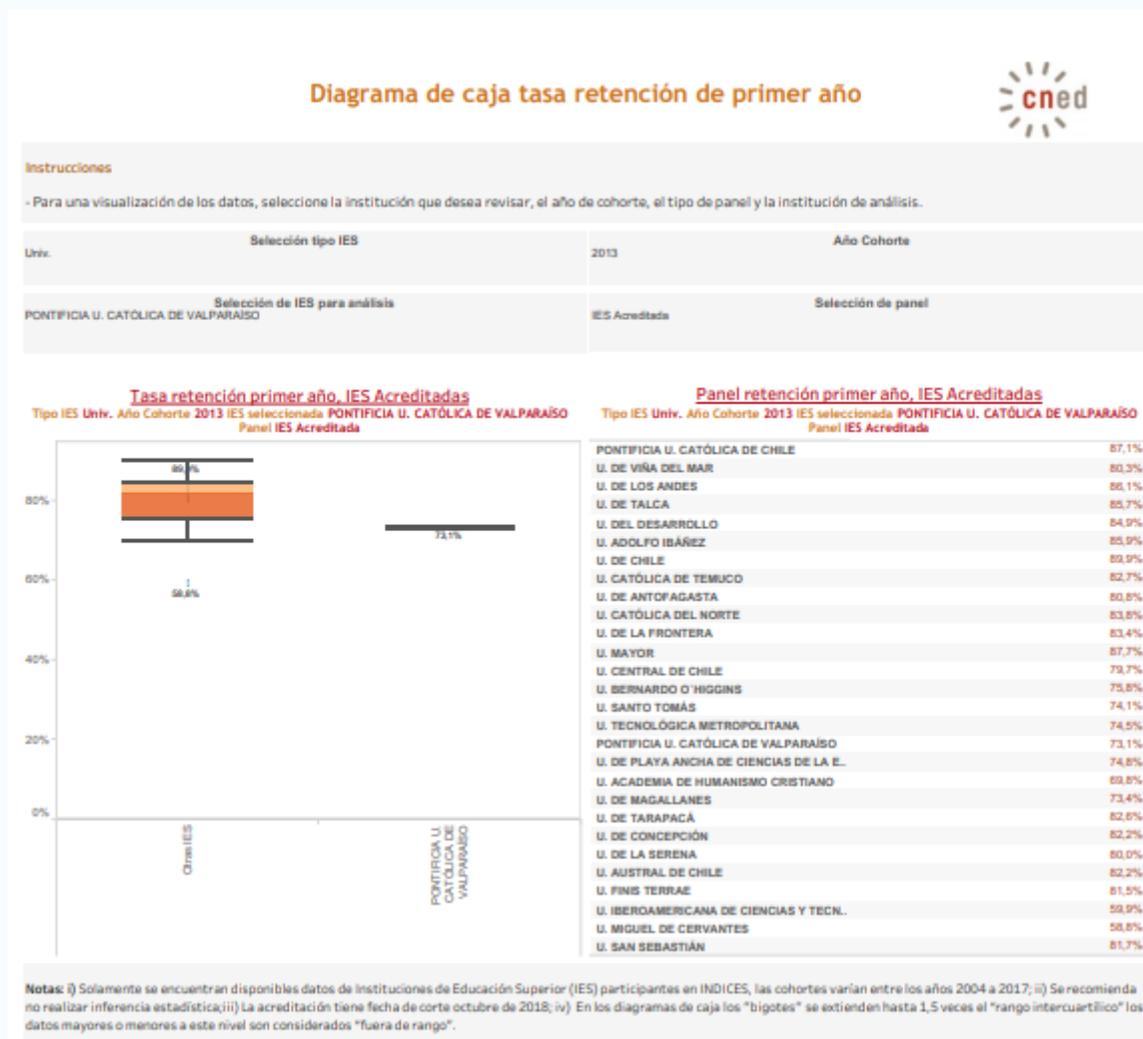


Tabla 12. Cuadro comparativo, tasa de retención PUCV, periodo 2004-2013  
Fuente: Consejo Nacional de Educación



Al revisar el reingreso en los tres años siguientes de los estudiantes provenientes de distinto tipo de establecimiento de Enseñanza Media por tipo de institución en la que se matricularon en 2008, se observan notables diferencias. Para alumnos provenientes de establecimientos municipales, si se matricularon en CFT tienen cerca de un 33% de probabilidades de reingresar en el corto plazo.

Este porcentaje se incrementa a 38% si estudiaron en un establecimiento particular subvencionado y a 45,9% si lo hicieron en un particular pagado, la cifra alcanza un 46%. Esta relación se da con intensidad similar para los matriculados de la cohorte del año 2008 en IP (40,4%, 44,9% y 60,7% en el mismo orden) y en universidades (59,7%, 68% y 76,8%).

En síntesis, los resultados de este ejercicio indican que la deserción y la reincorporación en el corto plazo a la Educación Superior están correlacionadas con el nivel socioeconómico de los estudiantes y con el tipo de carrera que eligen, lo que se expresa en diferencias significativas en el análisis que se realiza según el tipo de institución en que se matricularon.

**Informe de retención SIES 2016.** A partir del año 2011, el Servicio de Información de Educación Superior calcula la tasa de retención de 1° año para programas de pregrado según las distintas variables del sistema chileno.

El informe de retención de primer año de pregrado demuestra que desde el año 2011 al 2015 la tasa de retención de las instituciones

de educación superior a nivel nacional ha mantenido una tendencia a un alza moderada, como se muestra en las siguientes tablas.

**Tabla 13. Evolución de Retención de primer año por tipo de institución**

TIPO DE INSTITUCIÓN	2011	2012	2013	2014	2015
CFT (Centro de Formación Técnica)	61,6%	63,4%	63,9%	64,5%	65,7%
IP (Institutos profesionales)	64,1%	64,6%	66,1%	67,2%	67,6%
UNIVERSIDADES	75,0%	74,9%	75,2%	76,6%	77,2%
<b>TOTAL</b>	<b>68,6</b>	<b>69,1%</b>	<b>69,5%</b>	<b>70,6%</b>	<b>71,3%</b>

Pese a que las universidades tienen mayores tasas de retención que los Institutos Profesionales (IP) y los Centros de Formación Técnica (CFT), si comparamos su crecimiento encontramos que los CFT han aumentado 4 puntos porcentuales, los IP 3,5 puntos y las universidades solo 2,2 puntos. Es decir, desde el 2011 los CFT han aumentado su tasa de retención casi el doble comparado con las universidades.

Tabla 14. Evolución de Retención de primer año por tipo de carrera

TIPO DE CARRERA	2011	2012	2013	2014	2015
Carreras profesionales	73,0%	73,6%	73,9%	75,2%	76,1%
Carreras técnicas	62,7%	63,4%	64,6%	65,5%	66,1%
Total general	68,6%	69,1%	69,5%	70,6%	71,3%

Podemos observar que, al comparar las tasas según tipo de carrera, son las profesionales la que poseen un mayor porcentaje de retención (76,1% en el 2015), mientras que las técnicas tienen solo un 66,1% en el mismo año. En términos de crecimiento, las carreras profesionales han aumentado en 3,1 puntos desde el 2011 y las carreras técnicas 3,4 puntos.

En cuanto al tipo de jornada, encontramos que la jornada diurna tiene un 76,5% de retención, mientras que la vespertina posee un 61,4% de retención. Las carreras profesionales en jornada diurna tienen un 79,2% de retención y en jornada vespertina un 61,9%.

Las áreas de estudio de carreras profesionales con mayor y menor retención son Salud (81,8%), Agropecuaria (79,8%), Humanidades y Arte/ Arquitectura (72,8%) y Tecnología (73%). Las áreas de estudio de carreras técnicas con mayor y menor retención son Salud

(70,9%), Agropecuaria (69,6%), Educación (69,5%), Humanidades (59,4%) y Tecnología (62%). Respecto a Tecnología, cabe destacar que representa casi el 40% de la matrícula de carreras técnicas. El porcentaje de retención según acreditación es 72,7% en instituciones acreditadas y un 57,2% en instituciones sin acreditar.

La tasa de retención, según sexo, el año 2015 fue de un 74,3% para mujeres y un 68,1% para hombres. Es decir, son los hombres quienes tienen una mayor probabilidad de desertar en el primer año de ingreso.

Las siguientes tablas muestran la evolución de la retención por tipo de dependencia del establecimiento de origen y la evolución de la retención por tipo de enseñanza y establecimiento de origen.

Tabla 15. Evolución de la retención 1° año por tipo de dependencia del establecimiento de origen

TIPO DE ESTABLECIMIENTO Y CARRERA	2011	2012	2013	2014	2015
Municipal	67,60%	67,80%	68,00%	68,80%	69,40%
Carreras Profesionales	72,10%	72,30%	72,30%	73,50%	74,30%
Carreras Técnicas	63,00%	63,70%	64,50%	65,10%	65,70%
Particular Subvencionado	70,40%	70,80%	71,20%	72,40%	73,10%

TIPO DE ESTABLECIMIENTO Y CARRERA	2011	2012	2013	2014	2015
Carreras Profesionales	74,60%	75,00%	75,30%	76,70%	77,80%
Carreras Técnicas	63,60%	64,50%	65,70%	67,00%	67,50%
Particular Pagado	78,20%	78,80%	78,20%	79,10%	78,00%
Carreras Profesionales	79,90%	80,70%	80,20%	81,10%	80,20%
Carreras Técnicas	61,10%	61,30%	63,70%	65,70%	63,60%
Retención 1 <sup>er</sup> año total	68,60%	69,10%	69,50%	70,60%	71,30%

Fuente: Elaboración propia -PUCV- Chile

Es importante destacar que en Chile normalmente la asistencia a un tipo de establecimiento (particular, particular subvencionado o municipal) es un indicador del nivel socioeconómico; es decir, aquellos que pertenecen a los particulares poseen mayores ingresos que quienes provienen de los municipales. Como se puede ver en la tabla, los alumnos provenientes de un establecimiento municipal al año 2015 tienen mayores probabilidades de abandonar que quienes provienen de uno particular (en carreras profesionales). Pese a lo anterior, la brecha es mucho menor en las carreras técnicas, con un porcentaje de retención de 65,7% para municipales, 67,5% para particulares subvencionados y un 63,6% para particulares pagados.

En la tabla 15, si se compara el tipo de enseñanza con el tipo de carrera, se observa que quienes proceden de secundaria de una educación técnico- profesional e ingresan a una carrera técnica tienen mayores índices de retención que quienes provienen de secundaria de una educación de orientación científico- humanista: 68,8% y 65,1% respectivamente. Mientras que para las carreras profesionales se produce un fenómeno inverso: los científicos -humanistas tienen un porcentaje de retención de 78,6% y los técnicos profesionales un 71,9%. De acuerdo con lo anterior, podríamos concluir que existe una correlación entre el tipo de enseñanza durante la educación media y el tipo de carrera a la cual se accede.

Tabla 16. Evolución de la retención 1° año por tipo de dependencia

TIPO DE ENSEÑANZA Y CARRERA	2011	2012	2013	2014	2015
Científico Humanista	72,00%	72,30%	72,10%	73,00%	73,40%
Carreras Profesionales	76,50%	77,20%	76,80%	78,10%	78,60%
Carreras Técnicas	62,30%	62,80%	63,80%	64,60%	65,10%
Técnico Profesional	66,20%	66,60%	68,00%	69,20%	69,90%

TIPO DE ENSEÑANZA Y CARRERA	2011	2012	2013	2014	2015
Carreras Profesionales	68,40%	68,10%	69,80%	71,00%	71,90%
Carreras Técnicas	64,50%	65,60%	66,80%	68,10%	68,80%
Retención 1er año total	68,60%	69,10%	69,50%	70,60%	71,30%

Fuente: Elaboración propia -PUCV- Chile

Otro fenómeno que se suma a los aspectos anteriormente mencionados es el siguiente: en el año 2013 se inicia el sistema de considerar el ranking de calificaciones como parte del puntaje de acceso a las Instituciones de Educación Superior. Sin embargo, se develó que cerca de mil estudiantes que habían obtenido el mayor promedio de notas de enseñanza media en sus respectivos establecimientos educacionales, no podrían postular al Sistema Único de Admisión (SUA) porque no alcanzaron el mínimo puntaje exigido en el promedio PSU (Prueba de Selección Universitaria) entre las pruebas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Algunas instituciones como la Universidad de Santiago de Chile decidió entonces, iniciar un proyecto piloto que permitiera: a) contactar oportunamente a algunos de ellos; b) eximirlos de sus puntajes PSU; c) invitarlos a ingresar al programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades;

y d) acompañarlos hasta que alcancen niveles académicos similares a los de sus compañeros. Así, entre los años 2015 y 2016 ingresaron a la Universidad de Santiago de Chile, 10 de estos estudiantes entraron en la cohorte 2015 y 26 en la cohorte 2016. En el estudio de los autores Faúndez y colaboradores (2017) se muestran los primeros resultados de la cohorte 2016 en términos de promedios de notas y retención, comparados con aquellos estudiantes ingresados el mismo año vía DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional), que administra la PSU. Las conclusiones del estudio son reveladoras y proporcionan claras evidencias que sustentan un proyecto como es ACACIA:

1. Los estudiantes que aprovechan al máximo las oportunidades de aprendizajes en sus respectivos contextos escolares -llegando a alcanzar, por ejemplo, 850 puntos ranking- tienen capacidad para responder satisfactoriamente desde el primer año a las exigencias académicas de universidades selectivas, que les ofrezcan planes de nivelación y acompañamiento adecuados a sus potencialidades y necesidades.
2. En la muestra estudiada, la capacidad predictiva del rendimiento en la educación superior del ranking de notas excede al del puntaje PSU, según el cual los estudiantes R850 no cumplían con las condiciones mínimas para postular a instituciones selectivas, menos aún para permanecer en ellas y tener un rendimiento indistinguible.
3. Las universidades cuyos Planes de Desarrollo contemplan crecer en inclusión con excelencia

pueden admitir estudiantes con perfil R850. Para ello es recomendable que cuenten con a) planes de acompañamiento académico adecuado a sus potencialidades y necesidades; b) sistemas voluntarios de acompañamiento socioeducativo orientado a fortalecer su extraordinaria persistencia y determinación; y, c) planes de estudios que favorezcan la transición, tipo bachillerato, universidad, año cero u otro.

4. El acceso de estudiantes meritorios de contextos vulnerados a universidades selectivas no pone en riesgo la excelencia académica de las instituciones, por el contrario la fomenta.

### 1.3. Caso Nicaragua

La deserción estudiantil es un problema que se manifiesta en los tres sistemas educativos. Muchos alumnos universitarios abandonan sus estudios por limitaciones económicas, aunque otros lo hacen porque no pueden cumplir las exigencias académicas. El porcentaje de desertores oscila entre un 30% y 40%, cifras que para algunos nicaragüenses no es alarmante. (Ruíz, 2009, p. 31)

El Consejo Nacional de Universidades (CNU) anualmente redacta un informe de rendición social de cuentas en base al presupuesto que el Estado de Nicaragua designa para la universidades; en la rendición de cuenta del año 2015 realizada en marzo del 2016, no se especifica el porcentaje de deserción a nivel de la Educación Superior, solamente se destaca la retención global, que a continuación describimos por universidad:

Tabla 17. Resumen de indicadores de docencia 2011-2015

AÑO	% RETENCIÓN	% DESERCIÓN
2015	84.72	15.28
2014	87.48	12.51
2013	87.07	12.93
2012	88.86	11.14
2011	88.95	11.05

Fuente: Informe Rendición Social de Cuenta 2015 CNU

Es notable el incremento que se ha dado en la deserción de forma consecutiva en el periodo 2011-2015. Partiendo de este análisis es evidente que esto se debe a algunas de las situaciones que, se plantean en el documento de Deserción (p. 14-15), elaborado en Cultiva como:

- a. Baja motivación por los procesos de aprendizaje.
- b. Bajo nivel de comprensión, argumentación y reflexión crítica.
- c. Baja motivación por la carrera.
- d. Actitud depresiva.

Tabla 18. Retención académica de grado, año 2015

RETENCIÓN ACADÉMICA DE GRADO, AÑO ACADÉMICO 2015			
UNIVERSIDAD	MATRÍCULA INICIAL	MATRÍCULA FINAL	% DE RETENCIÓN
UNAN-LEÓN	21,370	18,082	84.61
UNAN-MANAGUA	36,497	33,453	91.66
UCA (*)	8,981	7,312	81.42
UPOLI	10,444	8,091	77.47
UNI	13,329	11,470	86.05
UNA	4,740	3,834	80.89
UNIAG-RIVAS	1,202	998	83.03
UCATSE-ESTELÍ	1,828	1,497	81.89
URACCAN	4,805	3,833	79.77
BICU	8,011	6,376	79.59
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>111,207</b>	<b>94,946</b>	<b>84.72</b>
<b>AÑO 2014</b>	109,352	94,322	85.68
<b>AÑO 2013</b>	104,319	90,826	87.07

RETENCIÓN ACADÉMICA DE GRADO, AÑO ACADÉMICO 2015

UNIVERSIDAD	MATRÍCULA INICIAL	MATRÍCULA FINAL	% DE RETENCIÓN
<b>AÑO 2012</b>	103,206	91,705	88.86
<b>AÑO 2011</b>	99,063	88,113	88.95
<b>PROMEDIO 2011-2015</b>	105,429	91,982	87.25

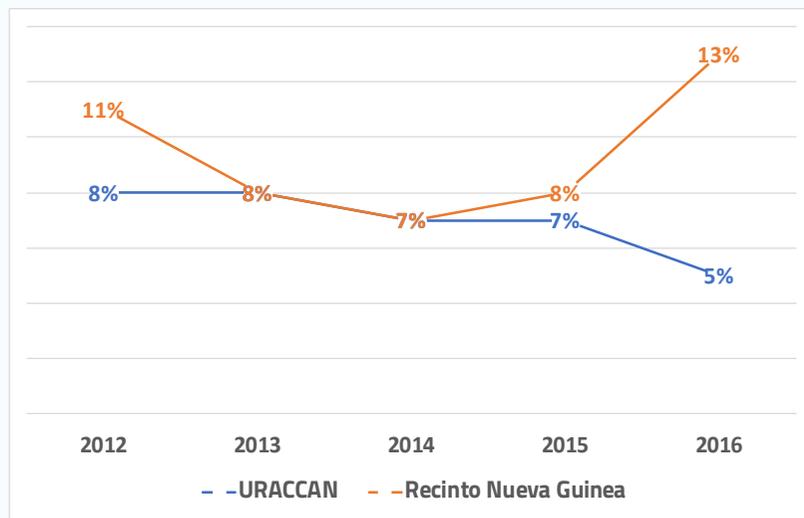
Fuente: Informe Rendición Social de Cuenta 2015 CNU

**Caso URACCAN:** de acuerdo a datos estadísticos del Registro Académico de URACCAN (2017), en los últimos cinco años el comportamiento de la deserción estudiantil ha variado: entre el 2012 y el 2015 se evidencia disminución; sin embargo, el 2016 aumentó. Las causas coinciden con el estudio antes mencionado, a continuación se muestra la tabla:

Tabla 19. Deserción de Estudiantil en URACCAN

AÑO	URACCAN	RECINTO NUEVA GUINEA
2012	8%	11%
2013	8%	8%
2014	7%	7%
2015	7%	8%
2016	5%	13%

Fuente: Registro Académico URACCAN 2017



Fuente: Elaboración propia 2017

Ilustración 6. Comportamiento de la deserción estudiantil en URACCAN

**Caso UNAN-León:** Estudiar una carrera universitaria se ha vuelto un verdadero reto y un sueño para los estudiantes nicaragüenses. Sin embargo, este sueño se ve a veces rodeado de inseguridad y dudas sobre qué carrera elegir, sobre todo por la escasa información que los estudiantes reciben al ingresar a la universidad. UNAN-León, como otras universidades cada año experimenta abandono de estudiantes de sus aulas de clase (Balladares Padilla Carolina, 2009).

Muchas son las razones por las cuales los estudiantes deciden abandonar su formación universitaria. Aquí mencionamos las que prevalecieron según un estudio realizado por estudiantes de la carrera de Psicología de UNAN-León.



Ilustración 7. Razones de deserción universitaria

Fuente: Monografía razones de deserción universitaria en la UNAN-León 2004-2009

A continuación se muestran datos de matrícula inicial, matrícula final y porcentajes de retención y deserción, estos datos permiten determinar la deserción en UNAN-León en los períodos académicos 2015, 2016, 2017.

Tabla 20. Matrícula inicial y final 2015 por sexo

REPORTE MATRÍCULA PERIODO ACADÉMICO 2015 POR SEXO							
No.	CARRERA/ FACULTAD	MATRÍCULA					
		Inicial			Final		
		Total	Femenino	Masculino	Total	Femenino	Masculino
1	CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES	2,802	1,620	1,182	2,584	1,501	1,083
2	CIENCIAS MÉDICAS	3,989	2,530	1,459	3,927	2,491	1,436
3	CIENCIAS QUÍMICAS	2,580	1,627	953	2,494	1,571	923
4	ODONTOLOGÍA	2,004	1,209	795	1,942	1,174	768
5	CIENCIAS TECNOLÓGICAS	3,476	1,547	1,929	3,392	1,519	1,873
6	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	5,632	3,745	1,887	4,880	3,225	1,655
7	CIENCIAS ECONÓMICAS	5,603	3,426	2,177	5,478	3,363	2,115
8	CIENCIAS AGRARIAS Y VETERINARIAS	2,406	1,171	1,235	2,343	1,147	1,196
9	SEDE SOMOTO	2,302	1,322	980	2,085	1,225	860
10	CUR-JINOTEGA	2,705	1,736	969	2,455	1,580	875
11	CUR-SOTOMILLO	2,375	1,469	906	2,248	1,385	863
12	SEDE SAN CARLOS, RÍO SAN JUAN	1,829	1,098	731	1,683	1,004	679
13	SEMESTRE DE ESTUDIOS GENERALES DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN	1,777	985	792	1,389	806	583
14	VIRTUAL						
	TOTAL	39,480	23,485	15,995	36,900	21,991	14,909

Fuente: Informe de retención SIGACAD-UNAN-León

Tabla 21. Matrícula inicial y final 2016

REPORTE MATRÍCULA PERIODO ACADÉMICO 2016 POR SEXO							
No.	CARRERA/ FACULTAD	MATRÍCULA					
		Inicial			Final		
		Total	Femenino	Masculino	Total	Femenino	Masculino
1	CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES	2,630	1,488	1,142	2,455	1,385	1,070
2	CIENCIAS MÉDICAS	4,283	2,761	1,522	4,162	2,674	1,488
3	CIENCIAS QUÍMICAS	2,617	1,655	962	2,507	1,580	927
4	ODONTOLOGÍA	1,988	1,184	804	1,896	1,135	761
5	CIENCIAS TECNOLÓGICAS	3,533	1,571	1,962	3,357	1,498	1,859
6	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	5,543	3,690	1,853	4,609	3,013	1,596
7	CIENCIAS ECONÓMICAS	5,481	3,345	2,136	5,358	3,271	2,087
8	CIENCIAS AGRARIAS Y VETERINARIAS	2,358	1,098	1,260	2,238	1,062	1,176
9	SEDE SOMOTO	2,757	1,610	1,147	2,492	1,484	1,008
10	CUR-JINOTEGA	3,115	1,971	1,144	2,729	1,729	1,000
11	CUR-SOTOMILLO	2,702	1,681	1,021	2,432	1,502	930
12	SEDE SAN CARLOS, RÍO SAN JUAN	1,539	900	639	1,518	889	629
	<b>TOTAL</b>	<b>38,546</b>	<b>22,954</b>	<b>15,592</b>	<b>35,753</b>	<b>21,222</b>	<b>14,531</b>

Fuente: Informe de retención SIGACAD-UNAN-León

Tabla 22. Matrícula inicial y final I Semestre 2017

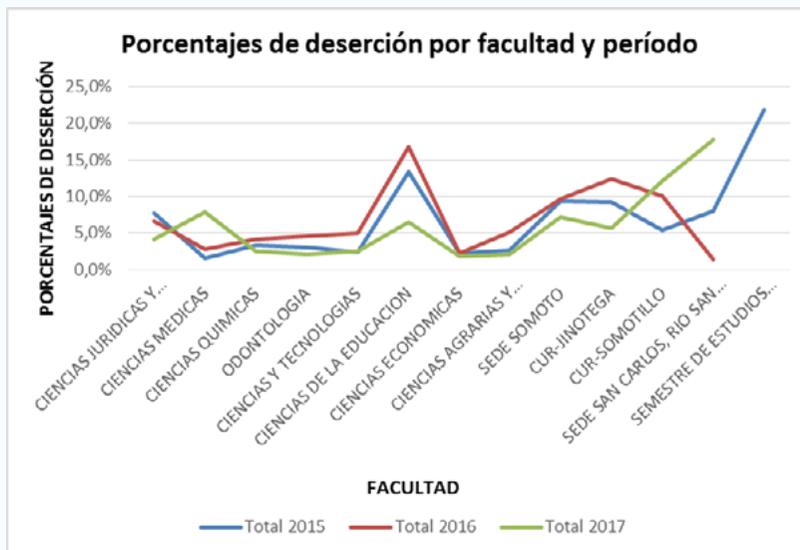
REPORTE MATRÍCULA I SEMESTRE 2017							
		Matrícula					
		Inicial			Final		
N°	CARRERA/ FACULTAD	TOTAL	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL	FEMENINO	MASCULINO
1	CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES	1,324	750	574	1,269	714	555
2	CIENCIAS MÉDICAS	3,257	2,204	1,053	3,001	2,063	938
3	CIENCIAS QUÍMICAS	1,389	975	414	1,355	950	405
4	ODONTOLOGÍA	690	456	234	676	447	229
5	CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS	2,336	891	1,445	2,279	877	1,402
6	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	4,365	3,015	1,350	4,082	2,825	1,257
7	CIENCIAS ECONÓMICAS	4,372	2,706	1,666	4,290	2,66	1,63
8	CIENCIAS AGRARIAS Y VETERINARIAS	1,198	419	779	1,173	413	760
9	SEDE SOMOTO	1,922	1,196	726	1,785	1.137	648
10	CUR-JINOTEGA	2,347	1,563	784	2,214	1,479	735
11	CUR-SOMOTILLO	1,922	1,231	573	1,586	1,072	514
12	SEDE SAN CARLOS, RÍO SAN JUAN	214	150	64	176	129	47
	<b>TOTAL</b>	<b>25,218</b>	<b>15,556</b>	<b>9,662</b>	<b>23,886</b>	<b>14,766</b>	<b>9,120</b>

Fuente: Informe de retención SIGACAD-UNAN-León

Tabla 23. Retención y deserción períodos académico 2015,2016 y 2017

FACULTAD		% DESERCIÓN 2015			% DESERCIÓN 2016			% DESERCIÓN 2017		
N°	CARRERA/ FACULTAD	TOTAL 2015	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL 2016	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL 2017	FEMENINO	MASCULINO
1	CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES	7,8	7,3%	8,4%	6,7%	6,9%	6,3%	4,2%	4,8%	3,3%
2	CIENCIAS MÉDICAS	1,6%	1,5%	1,6%	2,8%	3,2%	2,2%	7,9%	6,4%	10,9%
3	CIENCIAS QUÍMICAS	3,3%	3,4%	3,1%	4,2%	4,5%	3,6%	2,4%	2,6%	2,2%
4	ODONTOLOGÍA	3,1%	2,9%	3,4%	4,6%	4,1%	5,3%	2,0%	2,0%	2,1%
5	CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS	2,4%	1,8%	2,9%	5,0%	4,6%	5,2%	2,4%	1,6%	3,0%
6	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	13,4%	13,9%	12,3%	16,9%	18,3%	13,9%	6,5%	6,3%	6,9%
7	CIENCIAS ECONÓMICAS	2,2%	1,8%	2,8%	2,2%	2,2%	2,3%	1,9%	1,7%	2,2%
8	CIENCIAS AGRARIAS Y VETERINARIAS	2,6%	2,0%	3,2%	5,1%	3,3%	6,7%	2,1%	1,4%	2,4%
9	SEDE SOMOTO	9,4%	7,3%	12,2%	9,6%	7,8%	12,1%	7,1%	4,9%	10,7%
10	CUR-JINOTEGA	9,2%	9,0%	9,7%	12,4%	12,3%	12,6%	5,7%	5,4%	6,3%
11	CUR-SOMOTILLO	5,3	5,7%	4,7%	10,0%	10,6%	8,9%	12,1%	12,9%	10,3%
12	SEDE SAN CARLOS, RÍO SAN JUAN	8,0%	8,6%	7,1%	1,4%	13,0%	1,6%	17,8%	14,0%	26,6%
13	SEMESTRE DE ESTUDIOS GENERALES	21,8%	18,2%	26,4%						
14	DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN VIRTUAL									
	<b>TOTAL</b>	<b>6,5%</b>	<b>6,4%</b>	<b>6,8%</b>	<b>7,2%</b>	<b>7,5%</b>	<b>6,8%</b>	<b>5,3%</b>	<b>5,1%</b>	<b>5,6%</b>

Fuente: Creación propia



Fuente: Creación propia

Ilustración 8. Porcentajes de deserción por facultad y periodo

De la comparación de las tablas anteriores se considera que, si bien existe deserción en UNAN-León, es en menor porcentaje. Además, de la lectura del gráfico es pertinente destacar que en el período académico 2015 se muestra un elevado crecimiento del porcentaje de deserción para la Facultad de Ciencias de la Educación y el Profesorado en Educación Media (PEM) de la Sede San Carlos Río San Juan; cabe señalar que para el 2016 se presenta el mismo comportamiento en la facultad de Educación y más elevado aun, porque agrupa las carreras de Lengua y Literatura, PEM de Matemáticas, Inglés Comunicativo, Comunicación Social, Licenciatura en Geografía, Licenciatura en Biología. Para el período 2017 la tendencia es de crecimiento en el porcentaje de deserción para los Centros Regionales o CUR.

En este contexto del comportamiento del fenómeno Deserción en UNAN-León, identificado para los períodos 2015,2016 y I Semestre 2017, se espera que disminuya, y que el proyecto ACACIA contribuya a bajar los porcentajes de deserción, mejorar la retención, y posibilitar la graduación de los estudiantes en nuestra institución.

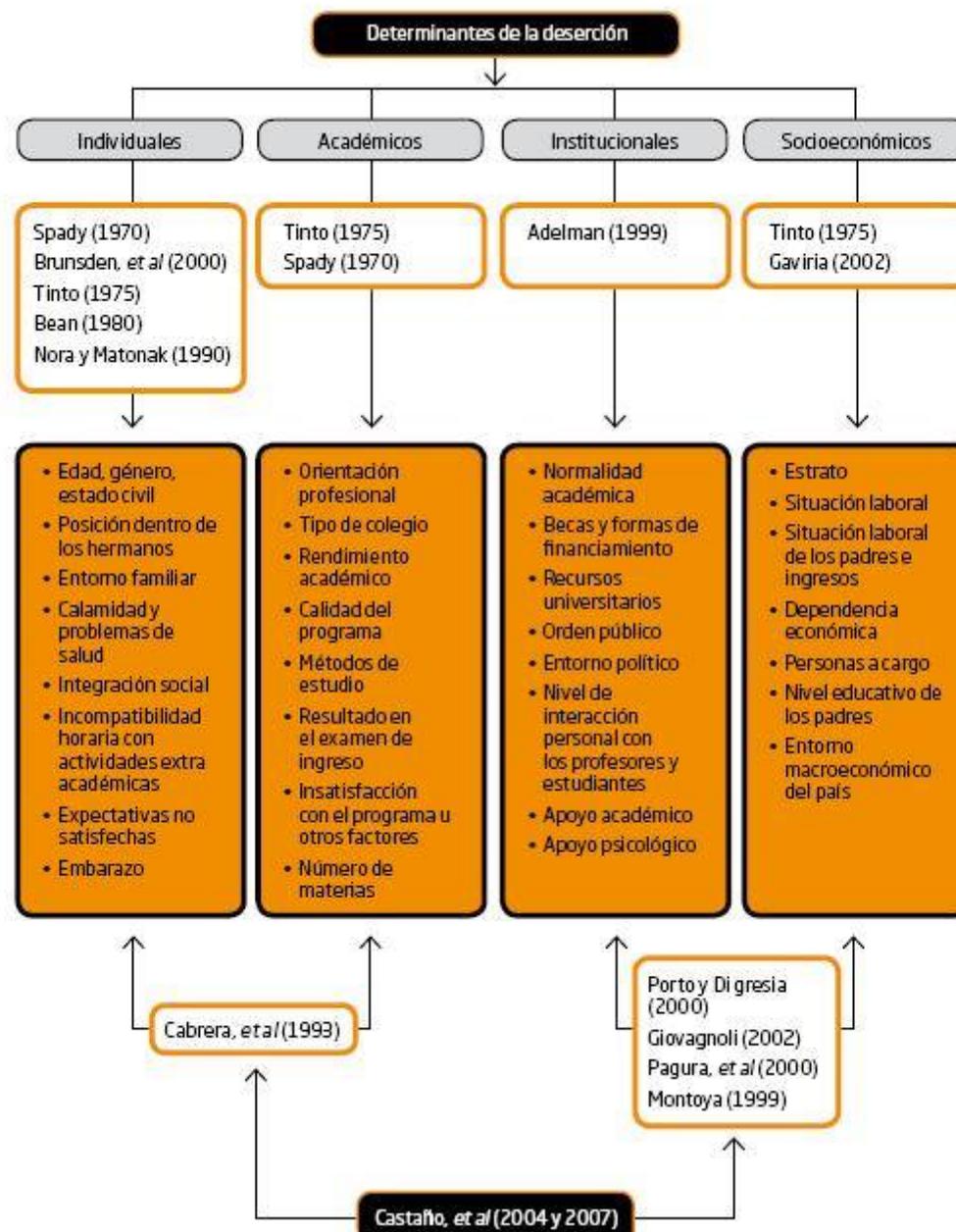
## 1.4. Caso Perú

**Caso UNMSM:** De acuerdo al informe del estado del Arte de la Deserción, en el caso específico de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) de 2016 la deserción universitaria es un problema que acarrea consecuencias en diversos niveles, de acuerdo al tipo de deserción. Según los autores citados por Viale Tudela (ibid.), la deserción puede ser de tres tipos: interna (la cual ocurre cuando el alumno ha dejado una carrera académico-profesional para trasladarse a otra); institucional (en la que el discente decide trasladarse a otra universidad) y total (si el alumno deja de ser alumno universitario).

A continuación brindaremos algunas apreciaciones en torno a dos aspectos de la deserción:

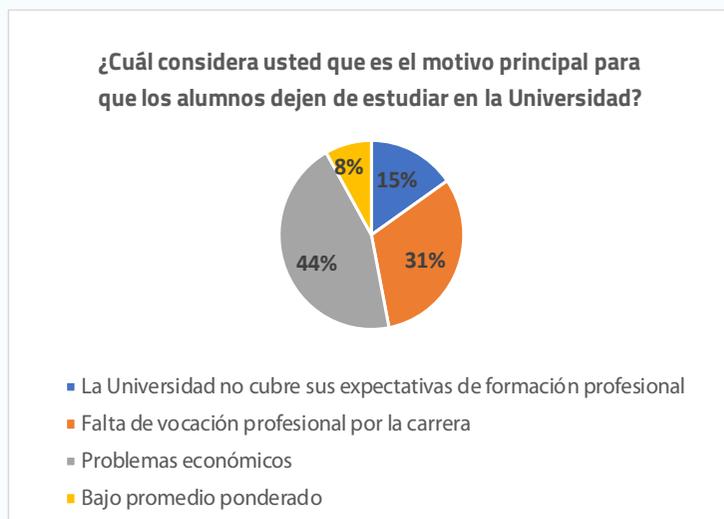
- a. Clases, tipos y causas de la deserción y opiniones de los actores educativos
- b. Datos estadísticos de la deserción

Ahora bien, en cuanto a las variables determinantes de la deserción, es posible considerar hasta cuatro clases. La Ilustración 15 que se presenta a continuación, muestra una clasificación basada en diversos autores, de manera que no es privativo de un solo estudio.



Fuente: Datos recopilados UNMSM  
 Ilustración 9. Estado del arte de los determinantes de la deserción estudiantil

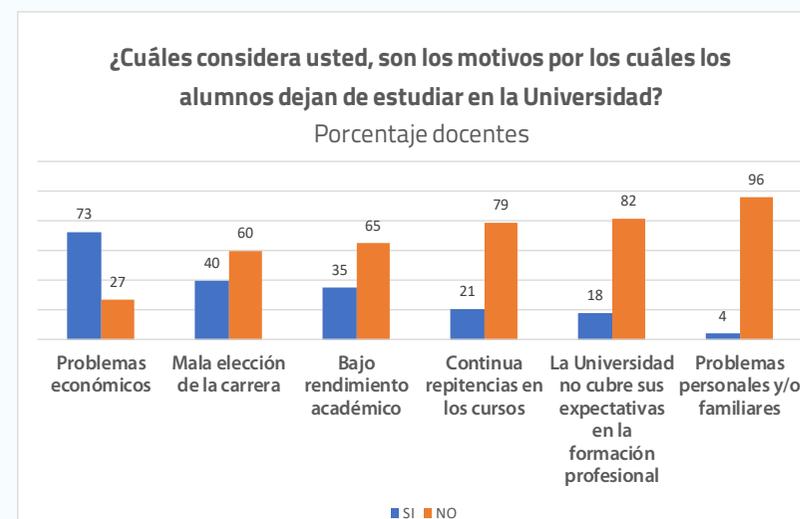
Teniendo en consideración lo que la deserción implica, ya sea su naturaleza o el tipo de deserción, nos enfocaremos en la ocurrencia de esta en la UNMSM. En la figura de determinantes que generan la deserción diferenciamos aquellos que son de carácter individual y los que son de naturaleza institucional. Esto supone que la universidad debe asegurar que los alumnos culminen sus estudios universitarios, a través de instancias que monitoreen la situación de los estudiantes durante la formación profesional. Pues bien, según un estudio sobre las causas de la deserción realizado el año 2009, el principal factor es de tipo económico. A continuación, presentamos el cuadro de porcentajes (Ramírez Ramírez 2009, p. 5):



Fuente: Datos recopilados UNMSM

**Ilustración 10. Porcentajes de motivaciones de deserción en la UNMSM general**

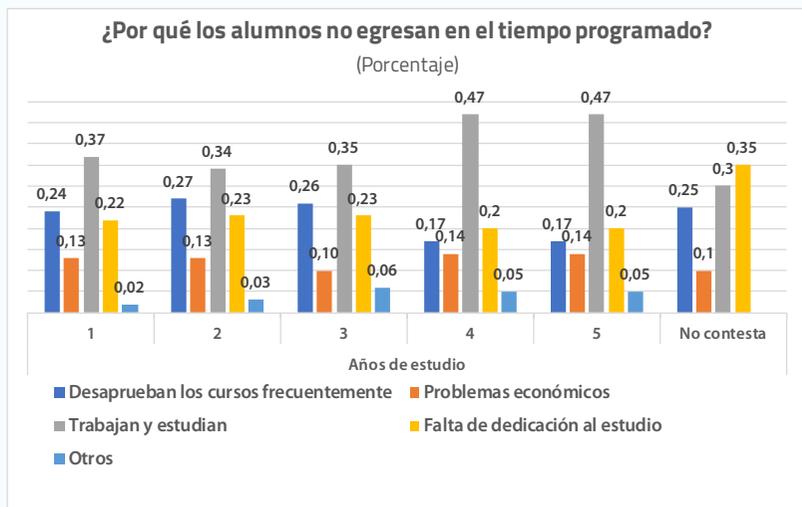
Este estudio, aunque no presenta cuadros desagregados de acuerdo a si el encuestado era alumno o docente, presenta también los siguientes porcentajes respecto de las razones por las cuales los alumnos dejan de estudiar, aunque en este caso las opciones ya se encuentran definidas; a saber, se trata de preguntas cerradas que se orientan a la consecución de respuestas del tipo SÍ / NO.



Fuente: Datos recopilados UNMSM

**Ilustración 11. Porcentajes de motivaciones de deserción en la UNMSM encuesta a docentes**

También se detectan porcentajes acerca de las razones por las que los alumnos no finalizan la carrera en el tiempo de estudios estipulado por la Universidad.



Fuente: Datos recopilados UNMSM

Ilustración 12. Causas de retraso en el egreso oportuno de los alumnos

Ahora bien, este pequeño estudio de rastreo de las variables que intervienen en la deserción universitaria, básicamente se define en las percepciones de los entrevistados; es decir, en las

impresiones particulares acerca de la deserción, a las cuales debe añadirse las cifras y las causas de la deserción que la Universidad debe reportar. Además, un factor a considerar es el hecho de que la Universidad no cobra por concepto de matrícula en todo el año, salvo en ciertas facultades donde el costo es realmente simbólico en comparación con otras universidades del medio. Por consiguiente, el posible gasto económico generado por la institución, gasto que podría ser una de las causas, no debería considerarse como el medular. Probablemente los factores económicos a los que aluden los actores sean los que se refieran a movilidad, alimentación y gastos de estudios (por ejemplo libros) o la situación económica de la familia, a la que el estudiante debe brindar atención. Algunos factores de tipo emocional, vocacional, individual (como el embarazo, por ejemplo), deben ser investigados con mayor exhaustividad a fin de tener un escenario real de la repercusión que ellos tienen en el hecho de que los alumnos prefieren alejarse de la universidad.

b) Datos estadísticos

Observemos dos de los cuadros recopilados en la búsqueda de información acerca del estado de la deserción en el Perú.

Tabla 24. Número de estudiante por año de ingreso según vacantes, ingresantes, matrículas y deserción, 2016

SUCEOS	AÑO DE INGRESO						
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
MATRÍCULA 2012	4894	5238	5625	5450	5887		

SUCESOS	AÑO DE INGRESO						
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
MATRÍCULA 2013	4680	4960	5323	5096	5473	5755	
MATRÍCULA 2014	4508	4727	4992	4782	5183	5366	5740
MATRÍCULA 2015	2786	4583	4785	4620	6742	6797	6776
MATRÍCULA 2016	1425	2995	4630	7478	6066	6007	5988
VACANTES	6243	4630	6283	5651	676	790	789
INGRESANTES	5781	5643	6079	1827			
VACANTES NO CUBIERTAS	462	-1013	204				
DESERCIÓN 2012	887	405	454	201			
DESERCIÓN 2013	214	278	302	354			
DESERCIÓN 2014		233	331		179		

Fuente: Datos recopilados UNMSM

De esta tabla estadística se puede extraer, a modo de síntesis, la siguiente conclusión respecto de la deserción:

El promedio de deserción estudiantil entre los años 2010 y 2013 fue de 18.84%; entre el 2014 y el 2016 esta deserción alcanzó el

14.55%, y del 2015 al 2016, un solo año, llega al 10.67%. Estos dos últimos datos nos permiten avizorar que la deserción podría incrementarse, de no mediar acciones institucionales que lo impidan, por ello es importante que el CADEP San Marcos atienda prioritariamente este fenómeno.

Tabla 25. Presupuesto de la UNMSM, capacidad adquisitiva y per cápita en soles constantes, 2010 - 2016

AÑO	PRESUPUESTO	ÍNDICE DE	PRESUPUESTO	TASA DE CRECIMIENTO ANUAL %		CAPACIDAD	POBLACIÓN ESTUDIANTIL		PÉR CÁPITA	PÉR CÁPITA
	SOLES	PRECIOS	SOLES	PRESUPUESTO	PRESUPUESTO	ADQUISITIVA	N° DE	TAZA DE CRECIMIENTO	CORRIENTE	COSTANTES
	CORRIENTES	(AÑO BASE 2009)	CONSTANTES	CORRIENTES	CONSTANTE		ALUMNOS	ANUAL	POR ESTUDIANTES	POR ESTUDIANTES
2000	202,378,137	80	251,798,374.91			83,16	25363			9,927.78
2001	179,716,261	82	219,271,063.74	-11,20	-12,92	72,42	27479	8,34	7,979.27	7,979.59
2002	200,197,534	82	243,792,344.52	11,40	11,18	80,51	28659	4,29	6,540.13	8,506,66
2003	213,405,015	84	254,129,434.82	6,60	4,24	83,93	29238	2,02	6,985,50	8.691.75
2004	221,024,337	87	253,905,882.58	3,57	-0,09	83,85	29191	-0,16	7,298.89	8,698.09
2005	243,500,933	88	275,273,205.91	10,17	8,42	90,91	29144	-0,16	7,571.66	9,445.28
2006	259,886,972	90	288,032,362.50	6,73	4,64	95,12	27718	-4,89	8,355.10	10,391.53
2007	274,258,414	92	298,648,538.40	5,53	3,69	98,63	27552	-0,60	9,376,11	10,839.45
2008	294,289,047	97	302,927,441.02	7,30	1,43	100,4	26946	-2,20	9,954.21	11.242.02
2009	302,795,828	100	302,795,828.00	2,89	0,04	100,00	28041	4,06	10,921.44	10,798.32
2010	305,190,013	101	302,502,993.86	0,79	-0,10	99,9	28786	2,66	10,798.32	10,508.68
2011	355,158,338	105	338,407,182,47	16,37	11,87	111,76	29749	3,35	10,602.03	11,375.41
2012	379,574,760	109	348,905,928.85	6,87	3,10	115,23	30629	2,96	11,938.50	11,391.36
2013	420,792,632	112	376,246,891.89	10,86	7,84	124,26	30979	1,14	12,392,66	12,145.22
2014	473,658,507	115	410,201,330.60	12,56	9,02	135,47	31802	2,66	13.583.16	12.898.60
2015	500,126,952	120	416,772,460.00	5,59	1,60	137,64	32312	1,60	14.893.98	12,898.38
2016	439,367,116	124	354,328319.25	-12,15	-14,98	117,02	32621	0,96	15,478.06	10,861.97

De esta tabla debemos resaltar, con preocupación, la evolución negativa de la tasa de crecimiento anual de la población estudiantil. Se observa un decrecimiento sostenido de 8.34 en el 2001 a 0.96 en el 2016 periodo en el que, además, se evidencia que entre los años 2004 y 2008 no hubo crecimiento alguno, por el contrario, decreció hasta en -4.89 en el año 2006.

**Caso Universidad Continental:** Como ocurre en otros países, la deserción estudiantil es un problema que se manifiesta en todos

los niveles educativos. En el caso de la educación superior si bien en los últimos años se ha incrementado el acceso a este nivel educativo, las tasas de conclusión de los estudios son bajas y se encuentran entre el 18.2% y 25.8% dependiendo del grupo de edad.

Estas cifras mantienen importantes disparidades entre población de zonas urbanas o rurales, personas que hablan el castellano o idiomas indígenas, y situación de pobreza (ESCALE-MINEDU, 2017).

Tabla 26. Indicadores de acceso y culminación de educación superior en el Perú al 2015 (extraído de ESCALE-Minedu)

	% TASA BRUTA DE ASISTENCIA 17-21 (ACCESO)	% TASA CONCLUSIÓN 22-24	% TASA CONCLUSIÓN 25-34	AÑOS PROMEDIO DE ESCOLARIDAD (25-34)	AÑOS PROMEDIO DE ESCOLARIDAD (25-64)
Perú	66.7	18.2	25.8	11.1	10.0
Femenino	70.8	21.4	27.2	10.9	9.5
Masculino	62.9	15.0	24.4	11.3	10.4
Urbana	77.2	20.4	30.2	11.9	10.9
Rural	30.7	8.0	6.8	7.9	6.4
Castellano	69.3	19.4	28.2	11.5	7.2

	% TASA BRUTA DE ASISTENCIA 17-21 (ACCESO)	% TASA CONCLUSIÓN 22-24	% TASA CONCLUSIÓN 25-34	AÑOS PROMEDIO DE ESCOLARIDAD (25-34)	AÑOS PROMEDIO DE ESCOLARIDAD (25-64)
Indígena	45.0	7.8	11.5	9.1	10.6
No Pobre	77.6	20.2	30.3	11.8	10.6
Pobre No extremo	24.3	8.1	7.5	8.5	7.2
Pobre Extremo	6.3	3.3	2.4	6.4	5.2

Elaborado a partir de: ESCALE- MINEDU (2017) Tendencias. Disponible en: <http://escale.minedu.gob.pe/tendencias>

En relación a la Universidad Continental institución se presentan las cifras actuales de deserción por facultad. Para la elaboración de esta sección se tomaron en cuenta las cifras reportadas por la Oficina de Gestión de la Información y Estadística de la Universidad Continental.

Teniendo en cuenta la deserción por facultades, esta es calculada considerando los matriculados el último período del 2016 menos los matriculados el primer periodo del 2017, sin contar a los estudiantes que ingresan en ese período. Esta resta se divide entre la cantidad de matriculados el último período del 2016 para hallar el porcentaje de deserción.

Tabla 27. Porcentaje de Deserción General y por Facultad - UC  
Fuente: Universidad Continental

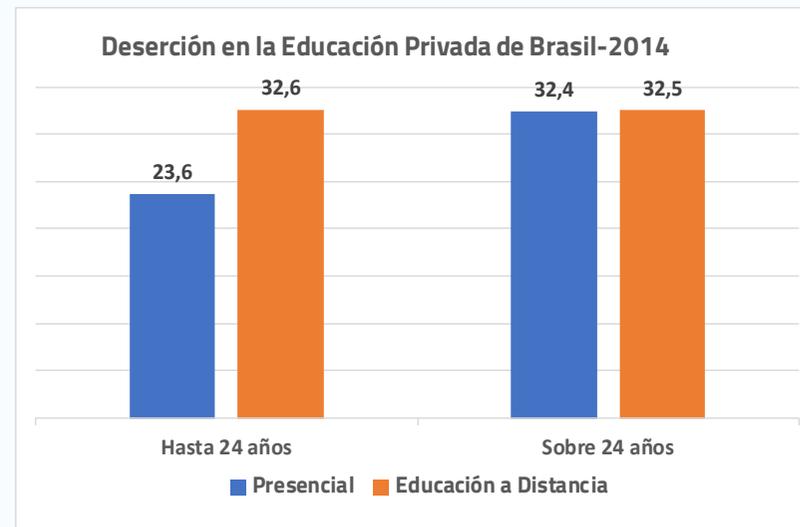
	DESERCIÓN 2017-1
General	15.0%
Facultad de Ingeniería	14.5%
Facultad de Ciencias de la Empresa	17.8%
Facultad de Ciencias de la Salud	13.3%
Facultad de Humanidades	15.9%
Facultad de Derecho	15.7%

Aquí se puede observar que en general la tasa de deserción de la universidad se encuentra en 15%. La facultad de Ciencias de la Empresa tiene un porcentaje ligeramente mayor, y las facultades de Ingeniería y Ciencias de la Salud tiene un porcentaje ligeramente más bajo de deserción.

## 1.5. Caso Brasil

El 40% de los alumnos que ingresan a una universidad pública brasileña abandonan la carrera antes de concluirla. Esta es una de las conclusiones de los estudios más recientes del Ministerio de Educación (MEC). Se considera deserción cuando un estudiante abandona la carrera antes de concluirla, aunque ingrese a otra de educación superior. A pesar de estar dentro del promedio internacional -Estados Unidos y Francia tienen tasas de deserción comparables a las de Brasil, es considerada excesivamente alta y perjudicial para los sistemas federal y estatal. En ese sentido, es necesario comprender la estructura y el funcionamiento de las instituciones de educación superior en Brasil tras la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional (LDBEN 9394/96) que organiza tales instituciones en dos grandes grupos (privados y públicos).

Entre los públicos, quedan las instituciones de nivel federal y estatal. Aunque sea una responsabilidad prioritaria del gobierno federal, el ingreso en las instituciones privadas en Brasil es algo muy distinto y presenta rasgos peculiares, pero distintos modos de comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ende, de la propia deserción. En la siguiente gráfica se presentan datos de deserción en el sector privado.



Fuente: Sindata/ Semesp/ Base: Censo INEP

Ilustración 13. Síntesis deserción sector privado en Brasil

En el área de salud -la que tiene menor promedio de deserción a nivel nacional, el 22,56%- , el perfil del alumno es considerado un factor que favorece la permanencia en el curso. "De modo general, es un alumno que tiene un perfil profesional más bien definido, que sabe lo que quiere", dice José Nagib Cotrim, profesor de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG).

El problema de la deserción es agravado por la retención - cuando los alumnos se quedan en la universidad más tiempo que lo establecido. La mitad de las ocho áreas analizadas tienen retención entre el 8% y el 13%. "Los alumnos se quedan demasiado tiempo en la universidad y sostienen una plaza que podría ser

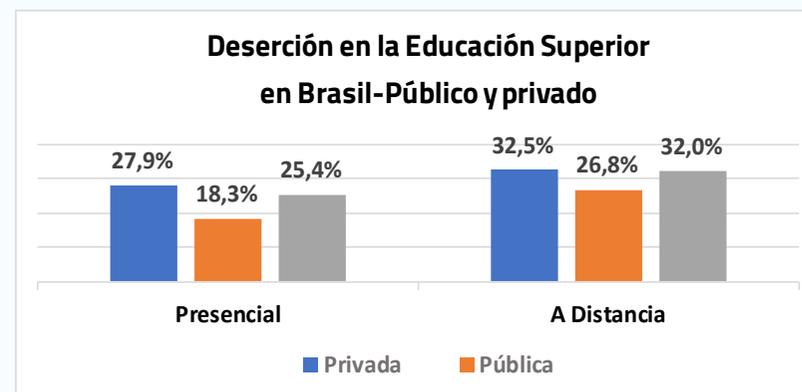
destinada a otro”, dice una profesora de la UNESP –Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”– otra institución del estado de São Paulo, María Aparecida Bicudo.

Este problema puede resolverse con un control más rígido sobre los alumnos, como ocurrió en la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) –que pasó del 35% de deserción, en el 1988, al 19%, en el 1995 y, desde entonces, los porcentajes siguen en este nivel. Las medidas van de la prohibición de doble ingreso en las carreras a la expulsión de alumnos que se ausentan en las tres primeras semanas de clase son parte de ese proceso de minimización de los datos de deserción.

Así que la deserción en la educación superior en el caso de Brasil está relacionada con la gran diversidad del sistema y la especificidad de cada institución. En la búsqueda de respuestas a las causas de este fenómeno hay que analizar lo que está siendo efectivamente implementado para favorecer las condiciones académicas y, consecuentemente, mejorar el sistema de enseñanza nacional.

Ya se sabe que es un fenómeno grave que ocurre tanto en las instituciones públicas como en las privadas y requiere medidas eficaces de combate. Al observar la evolución del número de ingresantes en los últimos años, queda evidente que la matrícula ha aumentado significativamente. En 2015, el número de estudiantes matriculados en la educación superior llegó a 8.033.574. El total representa un crecimiento del 2,5% con respecto a 2014. Los datos son del Censo de Educación Superior 2015, divulgados por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep). De las 8.033.574 matrículas, 8.027.297 están en la graduación y 6.277 en curso secuencial de formación

específica. A pesar del aumento del 2,5% entre 2014 y 2015, hubo desaceleración en la tendencia de crecimiento del número de matrículas. De 2013 a 2014, el crecimiento fue del 6,8%. En los censos anteriores a 2014, los datos también habían mostrado trayectoria de desaceleración. Un detalle fundamental a la comprensión de la deserción en la educación superior de Brasil es que los estudiantes están principalmente en las instituciones privadas. Se concentran 6.075.152 matriculaciones en la graduación y 5.837 en cursos secuenciales (2 años como promedio) y son mayoría en el país (87,5%). Las instituciones públicas son el 12,5% y tienen 1.952.145 estudiantes matriculados en graduaciones y 440 en cursos secuenciales. A continuación, se presenta una síntesis de la deserción universitaria pública y privada en Brasil.

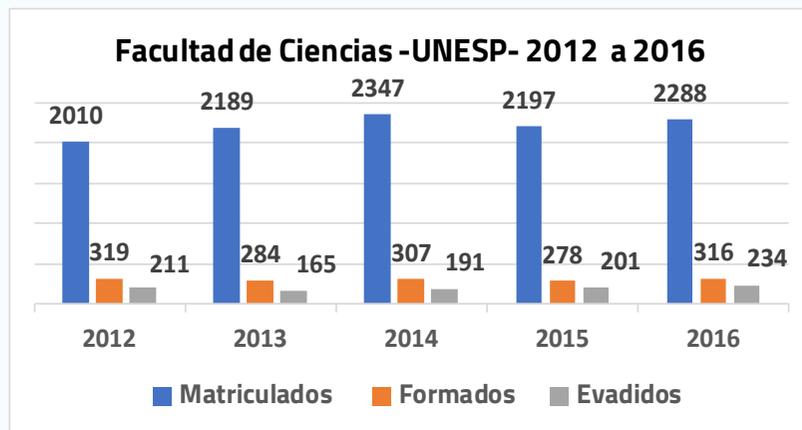


Fuente: Sindata/Semesp/ Base: Censo INEP

Ilustración 14. Síntesis deserción universitaria en Brasil

Por sus múltiples factores de causalidad, la deserción en Brasil sigue siendo un importante reto. Las soluciones que la literatura

analiza van por el camino de las prácticas institucionales y, además de esas, llegan a las políticas de educación superior a nivel macrosociológico. A continuación se presenta un estado actual de la deserción en la UNESP:



Fuente: DTA/UNESP FC, 2017

Ilustración 15. Deserción Facultad de Ciencias UNESP 2012-2016

El Proyecto ACACIA para la UNESP representa parte de esas acciones para hacer frente al complejo tema de la deserción en la educación superior.

## 1.6. Caso España

A continuación se presenta la información proporcionada por el informe de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (Fundación CYD, 2016):

En términos de desarrollo/desempeño académico, se puede especificar, en primer lugar, que en el curso 2013-2014 la tasa de rendimiento del alumnado matriculado en estudios de grado universitario fue del 77,2%, prácticamente un punto por encima del dato del curso anterior (en los últimos tres, de hecho, ha crecido casi cinco puntos porcentuales). Esta tasa se define como la ratio, en porcentaje, entre los créditos aprobados y los créditos matriculados. Por tipos de universidad, dicha tasa fue claramente superior en las universidades privadas que en las públicas y en las presenciales respecto a las no presenciales. Por otro lado, el alumnado femenino registró mejores datos que el masculino, con una diferencia entre ambos en torno a diez puntos (81,5% para las mujeres y 71,8% para los hombres). Por ámbito de estudios, la tasa de rendimiento osciló entre el más del 90% de la formación de docentes de enseñanza infantil y de primaria y enfermería y el menos del 65% de informática, matemáticas y estadística y agricultura, ganadería y pesca. La tasa de rendimiento en los másteres oficiales fue superior de manera clara a la que se alcanzó en los grados. En el curso 2013-2014 se aprobaron el 89,3% de los créditos matriculados en máster, porcentaje muy similar al del curso precedente y superior en doce puntos al dato para el grado.

También es interesante remarcar que en el curso 2013-2014 el número medio de créditos matriculados en el grado fue de 52,6 (lejos de los 60 créditos teóricos, en promedio). Las diferencias entre universidades públicas y privadas fueron mínimas; más elevadas, las que se observan entre universidades presenciales y no presenciales. Psicología, Humanidades e Informática fueron los ámbitos con menos créditos matriculados (entre 43 y 48), mientras que en el lado opuesto hallamos Medicina y Veterinaria (en torno a los 60 créditos). Por otro lado, el número medio de

créditos matriculados en el máster oficial fue inferior que en el grado: 46. De los créditos matriculados, el 12,5% se matricularon en grados en segunda y sucesivas matrículas en el curso 2013-2014.

El dato para las universidades públicas fue peor que el de las privadas, igual como en las universidades no presenciales respecto a las presenciales; el valor para las universidades privadas no presenciales fue incluso mejor que el que se dio para las públicas presenciales. Las mujeres, de nuevo, mostraron un mejor desempeño que los alumnos varones, los cuales se matricularon en segunda y sucesivas matrículas en un 15% del total de los créditos matriculados, a diferencia de las alumnas, quienes lo hicieron en un 10,5%. Por ámbitos, como sucede con la tasa de rendimiento, donde hubo menor porcentaje de créditos matriculados en segunda y sucesivas matrículas fue en formación de docentes de enseñanza infantil y de enseñanza primaria y enfermería (menos del 6%), y se hallan en el lado opuesto arquitectura y construcción, informática y agricultura, ganadería y pesca (casi el 20%). En máster oficial solo el 3,75% de los créditos que se matricularon no fueron en primera matrícula.

En el curso 2013-2014 la tasa de abandono de los estudios en el primer año<sup>(09)</sup> fue del 22,5%, casi un punto y medio por encima del dato para el curso anterior (en los últimos tres años ha aumentado más de tres puntos porcentuales). En las universidades públicas dicha tasa de abandono fue mayor que la de las privadas, igual que en las no presenciales respecto a las presenciales. Por sexos, los alumnos abandonaron más que las alumnas: tasa del 25,4% para ellos y del 20,1% para ellas. Por ámbitos, donde menos abandono hubo (tasa inferior al 10%) fue en, por este orden, medicina,

---

09-Proporción de estudiantes de nuevo ingreso en el curso X, no titulados en ese curso y no matriculados en ese estudio en el curso X+1 ni X+2.

formación de docentes de enseñanza infantil, deportes, veterinaria y formación de docentes de enseñanza primaria; y donde más (tasa superior al 30%), psicología, otras ciencias sociales y del comportamiento, informática, matemáticas y estadística y humanidades. Como sucede con otros indicadores del desempeño, el dato para el máster oficial fue más positivo que el registrado en el grado: la tasa de abandono del estudio en el primer año en el curso 2013-2014 fue del 17%, lo que además supone una reducción de más de dos puntos porcentuales respecto al curso precedente, justo al revés de lo que pasó en el grado.

La tasa de transición de grado a máster fue reducida. Así, solamente el 18,4% de los estudiantes que finalizaron el grado en el curso anterior se habían matriculado en un máster en 2013-2014<sup>(10)</sup>. La tasa fue superior en las universidades públicas que en las privadas y en las presenciales respecto a las no presenciales. Por sexos, la tasa de transición de los hombres superó a la de las mujeres (21,2% frente a 16,7%), mientras que por ámbitos, esta tasa fue máxima (por encima del 55%) en ciencias de la vida, humanidades, derecho y ciencias físicas, químicas, geológicas.

Por comunidades autónomas, la información sobre el desempeño académico en el grado se sintetiza en los cinco mapas que se ofrecen en la página siguiente. Algunas de las cuestiones que se podrían apuntar serían que Navarra destacó en el curso 2013-2014 por ser la región donde más créditos se matricularon en promedio y donde mayor fue la tasa de rendimiento (créditos aprobados respecto a los matriculados), que la menor tasa de abandono la registró Castilla y León, y que el menor porcentaje de créditos matriculados en segunda y sucesivas matrículas se dio en La Rioja.

---

10- Más en concreto esta tasa se refiere al porcentaje de estudiantes que al finalizar un grado comienzan un máster en el curso inmediatamente posterior al de la finalización del grado, en cualquier universidad del sistema.

Tabla 28. Indicadores de desarrollo académico, grado, por tipo de universidad, curso 2013-2014

	TASA DE RENDIMIENTO (%)	NÚMERO MEDIO DE CRÉDITOS MATRICULADOS	% DE CRÉDITOS MATRICULADOS EN SEGUNDA Y SUCESIVAS MATRÍCULAS	TASA DE ABANDONO (%)	TASA DE TRANSICIÓN AL MASTER (%)
<b>TOTAL</b>	77,2	52,6	12,5	22,5	18,4
<b>PRESENCIALES</b>	79,8	56,5	11,9	17,2	18,6
<b>NO PRESENCIALES</b>	51,0	31,4	18,4	42,8	11,7
<b>UNIVERSIDADES PÚBLICAS</b>	76,0	53,1	13,2	23,3	19,9
<b>PRESENCIALES</b>	78,9	56,5	12,5	17,8	20,0
<b>NO PRESENCIALES</b>	42,6	31,4	21,2	45,7	14,2
<b>UNIVERSIDADES PRIVADAS</b>	85,8	49,8	7,1	17,8	13,8
<b>PRESENCIALES</b>	87,4	56,6	6,6	13,3	14,1
<b>NO PRESENCIALES</b>	78,1	31,6	9,6	29,3	9,7



Fenómenos  
Cultiva

## 2. El fenómeno deserción en el ámbito universitario

La Deserción como fenómeno general adquiere acepciones que, según el RAE<sup>(11)</sup>, lo definen como una acción (verbo intransitivo) *efectuado por alguien*, que consiste en el abandono *de algo o de alguien*. Se plantea también que “se trata de abandonar las obligaciones, los ideales... Separarse o abandonar la causa”<sup>(12)</sup>. A partir de esta noción general, y previo a la caracterización que se ofrece en este documento, desde los distintos autores y estudios consultados, resulta importante considerar el sentido que emerge para el acto de desertar, para este caso, de los estudios profesionales. Si el nodo del sentido propuesto por el diccionario de la lengua española es el “abandono”, el acto de desertar implica una filiación vital inicial con lo abandonado. Se descuida lo cuidado antes, se produce un distanciamiento, un alejamiento de ese algo o alguien con quien se sostenía un vínculo importante.

Desde este punto de vista, y en el contexto de la educación superior, la deserción estudiantil universitaria es ante todo un indicador de que existen condiciones, situaciones que generan problemas y mal funcionamiento de algo en el sistema universitario, que causa insatisfacción para quien toma la decisión de desertar. En este sentido, **para Cultiva la acción de desertar constituye un macro indicador de un malestar que genera un claro fracaso tanto para quien deserta como para la institución y el programa abandonado.**

La deserción en la Educación Superior es un fenómeno complejo y multidimensional que manifiesta una serie de factores relacionados con los procesos formativos de los estudiantes y que involucra aspectos intrínsecos y extrínsecos al individuo. En este contexto, conceptualizarlo presenta diversos matices y variables. Inicialmente, este fenómeno es entendido por Himmel como

“el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, considerando un tiempo largo para que el estudiante se reincorpore” (2002, pp. 94-95). Esta deserción puede ser voluntaria en el caso de que el estudiante renuncie por sí mismo, por factores internos o externos, o involuntaria, por caso de decisión institucional, desempeño académico insuficiente o razones disciplinarias (citado por De los Ríos y Canales, 2007).

Tinto (1975), plantea que este fenómeno puede tener un carácter temporal o permanente, este aspecto genera una controversia en la definición del concepto, ya que para otros teóricos como Páramo y Correa (2012) la deserción se refiere al abandono de la formación académica y no solamente al retiro temporal de las aulas. Si el estudiante ingresa nuevamente al mismo programa o a otro diferente, no se puede considerar como deserción. En este sentido, tampoco se puede estimar como deserción a los retiros forzados por bajo rendimiento académico o problemas disciplinarios, sino aquel fenómeno que está directamente relacionado con la decisión personal del estudiante. En términos de Olave, Rojas y Cisneros (2013), los factores de la deserción se clasifican en aspectos académicos (rendimiento escolar) y no académicos (familia, entorno social, institucional y economía). Con respecto a lo académico, se destaca como relevante el dominio de la lengua escrita, ya que esta incide en el desarrollo de las demás áreas del conocimiento y por ende, en los procesos formativos universitarios, dado que las competencias comunicativas son el eje transversal para acceder y evidenciar los saberes en los contextos de educación superior.

Asimismo, Barragán y Patiño (2013) mencionan la importancia de abordar el fenómeno de la deserción desde una perspectiva

---

11- Edición Tricentenario consultable en: <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>

12- Las cursivas son nuestras.

preventiva, que dirija las acciones de las universidades en torno a definir estrategias que consideren los bajos niveles de formación básica y media con la cual inician los estudiantes universitarios y que se convierten en un factor de riesgo al manifestarse en el rendimiento académico en la formación superior. Estos aspectos preventivos son relevantes para el Módulo Cultiva, dado que, en términos de los propósitos de este Módulo, es necesario apoyar a la comunidad de profesores en el diseño y la gestión de ambientes de aprendizaje y propuestas didácticas accesibles que garanticen mejores condiciones académicas y, con ello, la permanencia de los estudiantes.

Desde la perspectiva Cultiva, proponemos la importancia de diferenciar dos características del acto de abandonar: *el carácter de permanente*, que puede constituir claramente la deserción, y *el carácter de temporal* que bien puede reconocerse como una interrupción del proceso formativo, pues se retomará en otro momento. Desde un punto de vista del análisis de las causas que pueden llevar a la decisión de desertar de la carrera, se observa que se tratan de razones muy poderosas que generan ruptura total con los objetivos y las motivaciones previamente establecidos, evidenciando, a la vez, problemáticas más estructurales en el sistema universitario. Por su parte, la decisión de interrumpir temporalmente los estudios universitarios parece estar asociada a razones contingentes (trabajo, carencia económica, familiar, enfermedad, etc.) que una vez resueltas, permitirán al estudiante retomar lo que se quiere alcanzar y culminar. Este último tipo de decisión parece provenir exclusivamente de la situación del estudiante; no obstante, merece la pena estudiar estos casos y establecer, institucionalmente, las estrategias de mitigación de esta situación estudiantil.

De igual manera, en la perspectiva anterior, los costos económicos y los costos en recursos humanos y materiales tanto para quien abandona definitiva o temporalmente los estudios universitarios, como para las instituciones y los programas, son distintos y revisten consecuencias también de distinto orden que bien valdría la pena sopesar en un observatorio del fenómeno deserción.

Con miras a obtener características más precisas, se ha considerado como base el trabajo de Braxton, Sullivan y Johnson (1997), quienes proponen estudiar el fenómeno deserción desde una tipología de acuerdo con el énfasis explicativo que se puede dar al fenómeno desde tres contextos: individual, familiar e institucional y desde cuatro dimensiones que manifiestan distintos aspectos de la vida del estudiante universitario:

**1. Dimensión Psicológica**, está centrada en las características de la personalidad del estudiante, rasgos que distinguen a los estudiantes, dado que las actitudes, las creencias, los saberes y los comportamientos inciden en sus acciones según un modelo referido por Fishbein y Ajzen (1975) y consideramos que también inciden en sus decisiones.

En esta línea, Attinasi (1986) señala otro modelo que analiza cómo la deserción puede ser una consecuencia de las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes, de su vida universitaria a partir de su ingreso. De esta forma, Ethington (1990) crea un modelo que aborda los anteriores y considera el modelo de Eccles, Adler y Meece (1984), centrado en las conductas del logro con categorías como el desempeño, la perseverancia y la elección. Este modelo enfatiza en la importancia que tiene la visualización del proyecto o desempeño futuro del estudiante en el rendimiento académico,

dado que los retos, metas, valores y propósitos planteados ayudan a superar las dificultades y aseguran el éxito formativo. La opinión o juicio que tienen de sí mismos los estudiantes es esencial, ya que, aunado a esta concepción, la familia es un apoyo, a través del estímulo, para cumplir con las expectativas y permanecer en la Universidad. En este sentido, Barragán y Patiño (2013) refieren la aparición de nuevas dinámicas de relación de los jóvenes estudiantes con sus pares, profesores e instituciones y sus representaciones del mundo dentro de las cuales la universidad no es el epicentro que suple sus distintos intereses y expectativas personales, sociales y laborales.

Complementariamente, en la dimensión intelectual, la determinación voluntaria de desertar está relacionada con aspectos propios de los estudiantes tales como sus habilidades y destrezas intelectuales; por esto se plantea la necesidad de identificar y desarrollar diversos procesos del aprendizaje en los estudiantes. Tal como lo refiere el modelo teórico de Schmeck (1980), citado por Fernández, Martínez-Conde y Melipillán, (2009) que propone tres grandes procesos que tendrían que desarrollar las universidades: el Procesamiento Profundo, que hace referencia a los procesos de pensamiento asociados al concepto de aprender: la clasificación, contrastación, comparación, análisis y síntesis; el Procesamiento Elaborativo, referido a la expresión del concepto empleando las palabras del estudiante, expresión que puede ser adaptada a la estructura de pensamiento del alumno; y el Procesamiento Superficial, entendido como la comprensión del concepto desde una perspectiva básica.

**2. Dimensión Sociológica**, enfatiza en las incidencias que tienen los factores externos en el estudiante, especialmente sobre los términos que menciona Spady (1970), quien aborda esta

dimensión en la deserción universitaria y precisa que la baja afiliación social del estudiante puede conllevar a bajos niveles de integración social en Educación Superior; esto, además, puede estar mediado por el ámbito familiar, las aspiraciones y las influencias: aspectos que afectan el rendimiento académico, y entre los cuales, vale la pena contemplar la edad de ingreso de los jóvenes a la universidad. Se observa que cada vez es más temprana y que genera una gran diferencia entre las relaciones, las lógicas y las dinámicas; se evidencia también un desfase entre la vida escolar y la universitaria y por ende, en la relación con los compañeros. Una buena relación con los pares académicos redundaría en el desarrollo intelectual, en la interacción social y en el compromiso de la formación universitaria.

En cuanto a las interacciones, Tinto (1975) contempla la integración y adaptación del estudiante a la institución de educación superior, ampliando los postulados de Spady (1970) y de Nye (1979). Refiere el hecho de que los seres humanos evitan conductas que les implique mayor esfuerzo y dedicación y prefieren las satisfacciones de las interacciones sociales y las relaciones, ya que causan estados emocionales placenteros, sin compromisos institucionales o finalidades que generen afanes mayores en términos académicos. El transitar la vida universitaria del estudiante está influido por los antecedentes familiares, la cultura, el nivel socioeconómico y los valores, factores relevantes para la integración académica, el desarrollo intelectual y el rendimiento académico. En este sentido, el estudiante al desarrollar una integración académica, posee buenas relaciones con sus pares y docentes, participa en actividades institucionales de orden curricular y extracurricular, y por lo tanto, prevalece la meta académica, ya que la social sustenta la proyección y alcance de metas de graduación.

**3. Dimensión Económica**, está direccionada a visualizar la relación de la inversión frente a los beneficios futuros o réditos que se obtendrán a nivel social y económico, a causa de los estudios realizados a nivel de Educación Superior. De esta forma, la capacidad de pago de los estudios incide considerablemente en la continuidad formativa y los subsidios educativos como becas, créditos o reducciones en la matrícula, entre otros, se convierten en una posibilidad de apoyo y permanencia en la Universidad, minimizando la deserción (Cabrera, Nora y Asker, 1993).

**4. Dimensión institucional**, direcciona el fenómeno de la deserción a partir de las particularidades organizacionales de las instituciones de educación superior; específicamente, en los servicios ofrecidos, en términos de la calidad de la docencia, los ambientes de aprendizaje y las vivencias del estudiante en el aula (Braxton, Milem y Sullivan, 2000). Asimismo, inciden las actividades complementarias ofrecidas por cada institución, en cuanto a bienestar universitario, salud, recreación, deporte, cultura, soportes académicos institucionales, recursos bibliográficos, relación numérica de docentes y estudiantes, laboratorios, entre otros (Tillman, 2002).

Otro autor consultado sobre deserción es Bean (1986), quien toma en cuenta la perspectiva de Integración, de Tinto (1975) y agrega la visión de productividad, de Price (1977), para referirse a este fenómeno y señala que la deserción está relacionada con las intenciones conductuales de los estudiantes, dado que las creencias forjan actitudes que pueden ser influidas por la calidad educativa de los programas ofrecidos en las instituciones de Educación Superior. El perfil docente y los pares académicos, así como los factores externos, pueden afectar y redundar en el abandono. Este es un hecho que está vinculado a la dimensión

organizacional y que incide en la decisión de permanecer o de abandonar los estudios: si el estudiante se siente a gusto con su proceso formativo estará dispuesto a terminar sus estudios y graduarse.

Desde la perspectiva institucional podemos mencionar también, que en un estudio sobre retención y titulación -otra forma de mirar la deserción- desarrollado por González, Uribe y González (2005), se identificaron las características de los currículos que tienen menos deserción: requieren una vocación bien definida y bastante identificadora, inician una práctica temprana, tienen asignaturas que aproximan al ejercicio profesional desde los primeros años, los contenidos y las formas de estudiar en varias asignaturas se aproximan a las de los ramos de enseñanza media (secundaria), evidencian una tradición y una preocupación de los profesores frente a resultados negativos, las expectativas de encontrar trabajo estable son mejores que otras áreas, aunque las remuneraciones puedan ser menor que las esperadas y la titulación es requisito para ejercer.

En síntesis, desde la perspectiva organizacional de las IES, la deserción puede estar condicionada por las acciones u omisiones de las instituciones de educación superior, de forma importante; como lo refieren De los Ríos y Canales (2007), citando a Spady (1970) y Tinto (1975), al precisar que “[...] la falta de integración del estudiante a las instituciones educativas como un aspecto de gran relevancia” (p.178). Esto sugiere que los estudiantes abandonan las instituciones cuando ellos no se sienten integrados al sistema académico y social de las universidades y enfatiza en la importancia de que las Instituciones de Educación Superior desarrollen procesos de inclusión y adaptación para mitigar la deserción.

A manera de síntesis de las características del fenómeno Deserción, es posible situar relaciones entre los aspectos que devienen de las distintas dimensiones analizadas anteriormente. Así, desde un enfoque social centrado en el estudiante, el componente antropológico de la deserción se puede describir como el encuentro entre las representaciones sociales que tienen los estudiantes sobre “su propia situación académica” (conocimientos, creencias, opiniones y experiencias) frente a las representaciones sociales que los profesores universitarios les proponen en las interacciones formales o no formales (Rivera, González y Castro, 2011).

Según algunos analistas se pueden identificar tres períodos críticos para la deserción en la trayectoria de los estudiantes (Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA, 2006):

- » La transición entre el nivel medio superior y la licenciatura o la obtención del título profesional, que se caracteriza por el paso de un ambiente conocido a un mundo en apariencia impersonal, lo que implica serios problemas de ajuste para los estudiantes.
- » El proceso de admisión: cuando el estudiante se forma expectativas equivocadas sobre las instituciones y las condiciones de la vida estudiantil que, al no serle satisfactorias, 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.

En conclusión, el fenómeno de la deserción tiene importantes implicaciones personales, institucionales, sociales y económicas que vale la pena estudiar y anticipar, de tal manera que los sistemas educativos se tornen más efectivos para la formación profesional. En lo personal, la deserción implica una condición de fracaso que afecta emocionalmente al estudiante, por la disonancia con las aspiraciones profesionales que pudieron llevarle a matricularse en una carrera universitaria, e incide en la trayectoria ocupacional de los individuos (Magendzo y González, 1988). En lo institucional, conlleva distintas implicaciones: por una parte, desde el punto de vista académico, una disminución del rendimiento de los estudiantes afecta directamente el reporte de rendimiento académico de la universidad y, por ende, sus réditos en acreditación institucional, su prestigio y su reconocimiento en los campos en los que forma; por otra, económicamente para una IES la deserción estudiantil representa pérdidas onerosas de recursos económicos (costo de matrícula en el caso de la educación pública, que ha sido subsidiada por el estado), recurso humano (docencia), recursos en infraestructura física y material (laboratorios, espacios, materiales, etc.). En lo social, la deserción contribuye a generar inequidad y desequilibrios sociales y desvirtúa los objetivos que la sociedad le ha entregado a la educación superior. En definitiva, la deserción es un fenómeno que reporta pérdidas significativas a un sistema social, tanto en las condiciones de formación profesional y desarrollo social como en lo económico, pues el costo que esto implica para los sistemas es enorme.

A large, stylized blue graphic on the left side of the page. It features a central rounded rectangular shape in a medium blue color. Above and below this shape are smaller, rounded rectangular shapes in a lighter blue color. At the bottom, a series of vertical lines of varying heights extend downwards from the main shape. The text 'Fenómenos Cultiva' is centered within the main blue shape.

Fenómenos  
Cultiva

### 3. Indicadores de deserción

El indicador es una manifestación empírica visible que señala el modo de ocurrencia de las experiencias y los fenómenos relacionados con los sujetos o con los procesos (en este caso relacionados con las comunidades universitarias)<sup>(13)</sup>. Para efecto de la construcción de la herramienta de análisis, los indicadores se construyen como descriptores que permiten identificar una situación de alerta en diversos campos formativos y que pueden conllevar a la deserción en Educación Superior. Son elementos esenciales para valorar aspectos, condiciones, factores, contextos y necesidades educativas que se manifiestan y requieren de una identificación, valoración y proyección de mejoras.

En cuanto a los indicadores de deserción que el Módulo Cultiva considera relevantes, estos están asociados a dos grandes componentes de las relaciones didácticas: i) los que devienen de la relación entre los campos de la formación universitaria y los aspectos didácticos y metodológicos y ii) los que emergen de la relación entre los sujetos y los aspectos involucrados en la interacción entre los elementos didácticos.

Respecto a los campos de formación universitaria y los aspectos didácticos y metodológicos, los indicadores de deserción que hacen un llamado a Cultiva, tienen que ver con los siguientes aspectos: el bajo rendimiento académico de los estudiantes, los problemas detectados en el aprendizaje, los elementos problemáticos que provienen del currículo, las dificultades en las estrategias comunicativas, la poca flexibilidad pedagógica y curricular, la falta de estructuras curriculares innovadoras y accesibles, el bajo perfil del docente para abordar las necesidades y contextos de los estudiantes. Estas situaciones pueden llegar a influir de manera significativa en la motivación

por el aprendizaje, la continuidad y finalización del plan de estudios y el programa de formación.

Como indicadores que pueden ser causa de deserción en la interacción entre los sujetos participantes en relaciones didácticas (profesores y estudiantes) se identifican las condiciones vulnerables de los estudiantes, en términos de sus habilidades, destrezas, capacidades, estilos de aprendizaje, contextos culturales y necesidades. Con respecto a los profesores, algunos indicadores de deserción pueden estar relacionados con sus competencias pedagógicas y didácticas para generar ambientes de aprendizaje pertinentes, para diseñar espacios en los cuales las interacciones docente-estudiante sean más efectivas; de igual manera, puede presentarse dificultad por parte del profesor para valorar las mediaciones afectivas, entendidas como la relación que se establece entre el profesor y el estudiante, con el fin de asegurar procesos favorables de desarrollo y una oportunidad de construcción de conocimiento colaborativo.

Teniendo en cuenta que para Cultiva la decisión de desertar es una decisión del sujeto estudiante a continuación se expone un conjunto de indicadores de riesgo que el Módulo Cultiva está llamado a considerar, a prever y a tomar acciones para disminuir dicho riesgo. A partir de la revisión teórica y de los propósitos del Módulo Cultiva, se establecen tres dimensiones asociadas al sujeto estudiante universitario en las que es posible identificar la manifestación de indicadores de riesgo que pueden estar representando un camino hacia la decisión de desertar del programa universitario y de la universidad, y que el Módulo tendrá que considerar para su estudio y su toma de decisiones.

---

13- Esta idea de indicador es construida por Calderón, et al. (2018) para precisar cómo se construyen los indicadores de deserción.

### 3.1. Desde la dimensión psicológica

Teniendo en cuenta que lo observable de la situación de los estudiantes, desde el punto de vista intelectual y afectivo, son las conductas y los comportamientos relacionados con la autoimagen, los imaginarios y las representaciones sociales, que pueden incidir en su actitud hacia la superación de retos, el alcance de metas y propósitos planteados para consolidar el proyecto de vida profesional del estudiante y asegurar su éxito formativo, los indicadores de riesgo asociados a esta dimensión que se identifican como prioritarios para Cultiva son los siguientes:

#### a. En cuanto a la situación del estudiante:

1. **Desmotivación por los procesos de aprendizaje** tanto en entornos presenciales como virtuales (Fernández, Martínez-Conde y Melipillán, 2009) que se revelan en la falta de participación en el desarrollo de las tareas, en la entrega de los resultados, en la capacidad proactiva de proponer y dar soluciones a las solicitudes de las tareas propuestas.
2. **Deficiente nivel de comprensión, argumentación y reflexión crítica** vinculados a procesos de pensamiento (Montes, 2002) y a la producción de conocimiento académico, se evidencia en la deficiencia en la respuesta a las tareas, en una producción discursiva deficitaria (vocabulario restringido, falta de recursos lingüísticos, desconocimiento del lenguaje técnico de los campos de formación), bajo nivel de respuesta frente a las exigencias

de las asignaturas, baja actividad de lectura y bajo nivel de redacción.

3. **Desmotivación por la carrera** que se manifiesta en una falta de comprensión del sentido de la profesión, de la proyección profesional, de las prácticas profesionales y de la vocación profesional. Esta situación puede generar apatía, aislamiento, inasistencia e incumplimientos reiterados.
4. **Actitud depresiva** que puede manifestarse en la inasistencia a las clases, aislamiento, desinterés hacia las asignaturas y hacia las relaciones sociales y actividades de la vida universitaria.

#### b. En cuanto a las condiciones de los profesores

1. **Actitud indiferente ante situaciones vulnerables de los estudiantes por condiciones físicas.** Algunos estudiantes pueden manifestar condiciones físicas que les ocasionen problemas para el acceso a las dependencias institucionales, para el desplazamiento y la convivencia en los espacios institucionales. A la vez, esta situación puede generar dificultades para la asistencia a las clases y desmotivación por su carrera. Este tipo de situaciones puede pasar desapercibido por el profesor, algunas veces por considerar que no es de su competencia o por desconocer posibles recursos políticos, jurídicos, institucionales, etc. que podría gestionar o solicitar.

**2. Falta de re-conocimiento y/o desconocimiento de manifestaciones emocionales depresivas, apáticas o negativas en los estudiantes.** Los estudiantes pueden presentar estados emocionales negativos que afectan su estado de ánimo, su disposición y su autoimagen y seguridad; consecuentemente, se puede afectar el proceso académico del estudiante: su rendimiento, su acceso al conocimiento (Aparicio, 2012), su motivación por las asignaturas, por compartir con sus pares y con sus profesores y por la convivencia con otros distintos a él. Al respecto, el profesor puede no contar con formación que le permita reconocer estas situaciones y desarrollar estrategias de apoyo. También puede desconocer apoyos existentes en la institución, que le permitirían orientar al estudiante hacia su aprovechamiento. El desconocimiento de los estados emocionales por parte del profesor se puede presentar por falta de herramientas o de información tipo diagnóstico evaluativo de las condiciones físicas, psicológicas y sociales de sus estudiantes, que puede ser suministrada por unidades encargadas del apoyo universitario como las denominadas oficinas de Bienestar Universitario.

**3. Indiferencia hacia las tensiones entre estudiantes por condiciones socioculturales distintas.** Este aspecto se refiere específicamente al hecho de que en las aulas y en las IES convivan estudiantes que provienen de diversos sectores sociales, culturales y lingüísticos que pueden incidir en la convivencia respetuosa e incluyente, en la comprensión de las prácticas socioculturales diferentes (religiosas, alimenticias, de moda, etc.) y en las interacciones comunicativas en el aula y fuera de ella. Estas

situaciones pueden afectar los procesos académicos del estudiante, su autoimagen, auto concepto y autoestima y en consecuencia, poner en riesgo su permanencia en la institución y en la carrera. El profesor puede mostrar indiferencia ante estas situaciones, bien sea por falta de atención a sus manifestaciones, por desconocimiento de estrategias que favorezcan la convivencia en diversidad y de herramientas para facilitar la comunicación bilingüe y bicultural o intercultural.

En conclusión, como lo señalan Ethington (1990), González-Frieguen (2005) en las IES puede conjugarse una falta de reconocimiento de condiciones emocionales, socioculturales y lingüísticas en los estudiantes, que contribuye a su decisión de abandonar su carrera profesional.

### 3.2. Desde la dimensión sociológica

Se considera la manifestación de la capacidad del estudiante para la efectiva y adecuada interacción social, su integración a la vida universitaria, su autonomía y participación en los ambientes universitarios, preservando su identidad. Se destaca en esta dimensión, la capacidad del estudiante de relacionarse asertivamente con los pares, docentes y con el personal académico y administrativo en general, en un entorno en el que valora la afectividad, el reconocimiento, la participación y que puede redundar en su mejor desempeño académico para asegurar su permanencia y su crecimiento socio profesional.

Los indicadores de riesgo asociados a esta dimensión son difícilmente separables de los que se manifiestan en la dimensión

psicológica, pues dentro de estos existe un vínculo muy estrecho, asociados todos a las relaciones sociales humanas que desarrolla el estudiante en el entorno universitario. Se identifican dos tipos de indicadores de riesgo:

#### a. Desde las condiciones del estudiante

- 1. Presencia de relaciones conflictivas entre los compañeros o pares académicos.** Este aspecto sociológico se ve reflejado en el estudiantado desde su participación en las clases hasta en su interacción con los demás en los espacios de convivencia social. El estudiante se muestra irascible, intolerante, poco participativo en los planes sociales con sus compañeros o con sus pares en la universidad.
- 2. Escasa participación en las actividades educativas y culturales** que se revela en la poca intervención durante el desarrollo de las clases, afectando su proceso de aprendizaje y que puede tener como efecto la poca comprensión de las temáticas abordadas. También puede observarse poca participación en el desarrollo de actividades colaborativas y en actividades extracurriculares como deportes, danza, teatro, música, etc.
- 3. Actitudes inadecuadas (agresivas) y de rechazo hacia los pares** que se manifiesta en la ausencia de una conducta proactiva frente a situaciones que requieren soluciones conjuntas; en inhibición o rechazo a las relaciones amistosas, de compañerismo, con sus pares o con sus profesores. Muestra actitudes y expresiones descorteses, de poco reconocimiento, de burla, etc.

#### b. Desde las condiciones del profesor

- 1. Falta de incorporación de TIC en los procesos de enseñanza.** Este indicador puede revelar falta de formación del profesorado en el uso didáctico e incorporación curricular de las TIC, ocasionando un debilitamiento en los métodos para una enseñanza eficaz.
- 2. Falta de atención e integración de los estudiantes a las actividades del aula y de la comunidad educativa.** Este aspecto se manifiesta en la falta de planeación, por parte del profesor, de actividades y adecuaciones específicas que permitan la participación de todos los estudiantes. De igual manera, se presenta una escasez de entornos comprensibles para los estudiantes, una deficiencia del trabajo en equipo, que afecta el adecuado acceso del estudiantado a los procesos del aula.
- 3. Actitudes de rechazo encubierto o explícito hacia los estudiantes.** Se revela en desconocimiento de la situación vulnerable de los estudiantes (por ejemplo: por discapacidad, diferencias sociales o culturales o lingüísticas). También se puede presentar rechazo a estudiantes con actitudes y/o aptitudes sobresalientes o con escasos niveles de comprensión, con bajo léxico, entre otros. Este indicador revela estilos de comunicación de los docentes que pueden ser más incluyentes o menos incluyentes. Por esta razón, las carencias señaladas también son observables en la falta de formación del profesor para realizar una práctica de enseñanza inclusiva.

### c. Desde las condiciones institucionales

- 1. Carencia de sistemas apropiados y sistematizados de comunicación de estudiantes con docentes** (Alfonso, Pérez, Pérez y Benítez, 2007) que se evidencia en una falta de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para mediar los procesos de enseñanza, lo que restringe la retroalimentación docente-estudiantes.
- 2. Inexistencia de adaptación de espacios físicos**, que se observan en la falta de accesibilidad a los espacios físicos institucionales.

Como conclusión de la dimensión sociológica, podemos destacar que los indicadores revelan un desconocimiento de las IES sobre estrategias, políticas y condiciones que promuevan la eliminación de barreras de aprendizaje, dificultades cognitivas, comunicativas y de interacción (Espinosa, Gómez y Cañedo, 2012; Concha, del Solar, Burgos y Terrazas, 2013) que surgen en la vida de las IES. A la vez, se manifiesta en la carencia de un sistema educativo que recoja en su sistema pedagógico respuestas de calidad y calidez para todo el estudiantado.

## 3.3. Desde la dimensión institucional

En esta dimensión se relacionan específicamente condiciones institucionales que repercuten en el bienestar del estudiante universitario para garantizar su buen desempeño académico. En este sentido, la docencia se convierte en un servicio universitario; servicio que se presta por la vía de la programación curricular, de la generación y destinación de espacios, de tiempos y de recursos

para la docencia y para el desarrollo de las tareas y actividades académicas de los estudiantes (bibliotecas, disponibilidad de equipos de cómputo, conectividad, recursos materiales necesarios para el desarrollo de actividades, espacios de trabajo estudiantil, procesos y procedimientos bien definidos para el uso de espacios y de recursos, existencia de reglamentos, de políticas y de estrategias institucionales para la participación estudiantil en actividades académicas dentro y fuera de la universidad, etc.).

Se reconoce, de esta manera, la importancia de la calidad de la docencia en el desarrollo organizacional y logístico de aspectos didácticos y pedagógicos; hechos que también incide en la percepción de logro y la apropiación de los ambientes de aprendizaje por parte de los estudiantes. Así, por ejemplo, el papel de los espacios físicos y virtuales, de las tecnologías disponibles en la incorporación de didácticas accesibles, la presencia de apoyos académicos necesarios para asegurar la accesibilidad a los procesos didácticos y a los espacios y actividades académicos internos y externos, todos ellos también repercuten en la calidad de la formación y en la disminución de la deserción como fenómeno que puede devenir también de condiciones estructurales de orden organizativo de los sistemas educativos.

Los indicadores que se vinculan a esta dimensión son los siguientes:

### a. Vinculados a las condiciones y situaciones del estudiante

- 1. Bajo porcentaje de participación de los estudiantes** con diversas condiciones socioculturales, lingüísticas, sensoriales y físicas en la vida universitaria (González-

Frieguen, 2005). Este indicador puede tener su origen en el desconocimiento, por parte del estudiante, de la existencia de proyectos, políticas, propuestas y acciones orientadas al apoyo de la participación de los estudiantes en distintas actividades de la vida universitaria; no existencia de políticas, de unidades, o de acciones concretas institucionales para el apoyo de estudiantes en condiciones vulnerables (físicas, sensoriales, socioculturales, lingüísticas o intelectuales). También puede existir un grado de apatía o de temor de parte del estudiante, para participar o para proponer su participación.

#### **b. Vinculadas a la situación y la acción del profesor universitario**

- 1. Escasa o nula presencia en los registros de planeación curricular y de gestión de la docencia de propuestas didácticas innovadoras**, que requieren usos diversos de los espacios institucionales. Al respecto, Alvarado, Sánchez y Uribe (2000); Apaza, y Huamán, (2012) refieren como un posible motivo de deserción la carencia de diseños didácticos innovadores y alternativos que dialoguen con perspectivas pedagógicas accesibles, mediadas por el reconocimiento del otro y la flexibilización curricular.
- 2. Nivel de formación profesoral** en el tema de la atención a la diversidad de poblaciones y a la vulnerabilidad. Este indicador se manifiesta tanto en los *curriculum vitae* de los profesores, como en su desempeño competente para el desarrollo de espacios de enseñanza aprendizaje de personas con discapacidad o de diferentes condiciones

emocionales, socioculturales y lingüísticas, poblaciones refugiadas o desplazados internos, y reporte de mediaciones tecnológicas a partir de los estados emocionales de los estudiantes (Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., y Moreno, I. D. 2011).

- 3. Poca presencia de materiales diseñados por profesores o escaso empleo de los existentes para el desarrollo de sus clases.** Este indicador puede tener un origen económico por cuanto es probable que la institución comprometa pocos recursos para la obtención y/o producción de materiales didácticos, o que el profesor no se interese por gestionar su obtención. También puede deberse al desconocimiento del profesor sobre el diseño de materiales y entornos de aprendizaje que valoren la experiencia del estudiante, sus conocimientos, habilidades lingüísticas o nivel de concentración (Romo, López, Tovar y López 2004).
- 4. Poca interés del profesorado por la gestión de espacios, materiales y condiciones para el desarrollo de propuestas didácticas innovadoras** y de actividades extracurriculares que redunden en la formación del estudiante. Este indicador puede verificarse en el escaso registro de la gestión de espacios, de recursos y de procesos académicos por parte de los profesores.

#### **c. Vinculados al programa Curricular**

- 1. Inexistencia de documentos de caracterización de las habilidades comunicativas en lectura, escritura y oralidad**

de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje (Aparicio, 2012). Este tipo de informes y de reportes constituye, para el profesorado, una herramienta de consulta y de comprensión de situaciones relacionadas con las necesidades y exigencias académicas para los estudiantes y puede incidir en las organizaciones didácticas y en los modos de evaluación seleccionados, para la gestión didáctica.

2. **Inexistencia de documentos de caracterización de las dificultades de aprendizaje en los estudiantes** (Espinosa, Gómez y Cañedo, 2012). Este tipo de informe y de reporte constituye, al igual que el anterior, una herramienta de consulta y de comprensión de procesos generales relacionados con los aprendizajes en los estudiantes. Por ello puede aportar en la planeación didáctica de los campos de formación y en el diseño de los procesos de evaluación del rendimiento de los estudiantes.
3. **Poca presencia de factores curriculares relacionados con la formación para convivir en diversidad.** Este indicador se manifiesta en la inflexibilidad de los currículos en términos de las perspectivas pedagógicas y didácticas alternativas, que posibiliten el reconocimiento del otro (Ventura, 2011).
4. **Ausencia de criterios curriculares vinculados al cumplimiento de las expectativas de formación profesional** ofrecidas por los programas. Este indicador

revela una debilidad en el diseño curricular del programa ofrecido, en concordancia con las expectativas de formación profesional del estudiante, como lo reportan Apaza, y Huamán (2012).

5. **Poca o nula presencia de espacios académicos y extracurriculares que posibiliten el autorreconocimiento de los estudiantes** como futuros profesionales. La existencia de este indicador manifiesta la inexistencia de procesos y de acciones curriculares que propicien la resignificación personal y profesional del estudiante, de tal manera que validen de forma positiva situaciones que por condiciones físicas, emocionales, socioculturales y lingüísticas afectan su autoimagen, su auto concepto y autoestima y, en consecuencia, su desempeño personal y académico dentro del proceso formativo.

#### d. Vinculados a la organización institucional

1. **Falta de registro de acceso** de las personas con discapacidad o diferentes condiciones emocionales, socioculturales y lingüísticas a la universidad (Concha, del Solar, Burgos y Terrazas, 2013). Este indicador revela una falta de política o de cumplimiento de las políticas de acceso y permanencia de población vulnerable a la IES.
2. **Falta de políticas institucionales de seguimiento académico** y apoyo de aprendizaje a los estudiantes en cada uno de los semestres de formación (Braxton, Sullivan y Johnson, 1997).

Tabla 29. Indicadores de Riesgo desde la perspectiva Cultiva por dimensiones

INDICADORES DE RIESGO DESDE LA PERSPECTIVA CULTIVA POR DIMENSIONES			
DIMENSIONES	ACTOR	PERSPECTIVA	INDICADORES
Dimensión Psicológica	Estudiante	Punto de vista intelectual, afectivo, conductual y comportamental social, que pueden incidir en el éxito formativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Desmotivación por los procesos de aprendizaje.</li> <li>» Deficiente nivel de comprensión, argumentación y reflexión crítica.</li> <li>» Desmotivación por la carrera.</li> <li>» Actitud depresiva.</li> </ul>
	Profesor	Actitud del profesor frente a situaciones del estudiante en su proceso formativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Actitud indiferente ante situaciones vulnerables del estudiante.</li> <li>» Falta de re-conocimiento y/o desconocimiento de manifestaciones depresivas, apáticas o negativas del estudiante.</li> <li>» Indiferencia hacia las tensiones entre estudiantes por situaciones socioculturales distintas.</li> </ul>
Dimensión Sociológica	Estudiante	Características y tipo de relaciones del estudiante con sus pares académicos, profesores y actitud frente a sus espacios formativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Presencia de relaciones conflictivas entre compañeros o pares académicos.</li> <li>» Escasa participación en las actividades educativas y culturales.</li> <li>» Actitud inadecuada (Agresiva) y de rechazo hacia los pares.</li> </ul>
	Profesor	Comportamiento, relaciones y actitudes del profesor frente a las dinámicas del proceso formativo del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Falta de incorporación de TIC en los procesos de enseñanza.</li> <li>» Falta de Atención e integración de los estudiantes a actividades del aula y la comunidad educativa.</li> <li>» Actitudes de rechazo encubierto y explícito hacia los estudiantes.</li> </ul>
	Institución	Situaciones a nivel institucional que inciden en la formación del estudiante a nivel social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Carencia de sistemas apropiados y sistematización de comunicación de estudiantes con profesores.</li> <li>» Inexistencia de adaptación de espacios físicos.</li> </ul>

INDICADORES DE RIESGO DESDE LA PERSPECTIVA CULTIVA POR DIMENSIONES			
DIMENSIONES	ACTOR	PERSPECTIVA	INDICADORES
Dimensión Institucional	Estudiante	Acciones y estrategias planteadas a nivel institucional para que el estudiante lleve a cabo su proceso formativo.	» Bajo porcentaje de participación de los estudiantes en la vida universitaria.
	Profesor	Acciones y estrategias planteadas desde el currículo para que el profesor desarrolle su labor formativa.	» Escasa presencia de planeación curricular y gestión de propuestas didácticas innovadoras. » Deficiente nivel de formación profesoral. » Poca presencia de materiales diseñados por el profesor. » Poco interés por la gestión de espacios, materiales y condiciones para desarrollar propuestas didácticas innovadoras.
	Currículo	Aspectos que desde el currículo inciden en el desarrollo formativo del estudiante.	» Inexistencia caracterización de habilidades comunicativas de estudiantes. » Inexistencia caracterización de dificultades de aprendizaje en los estudiantes. » Poca presencia de factores curriculares relacionados con la formación para convivir en diversidad. » Ausencia criterios curriculares vinculados al cumplimiento de las expectativas de formación profesional. » Poca o nula presencia de espacios académicos y extracurriculares que posibiliten el autorreconocimiento de los estudiantes.
	Institucional	Acciones a nivel organizacional.	» Falta de registro de acceso. » Falta de políticas institucionales de seguimiento académico

Fuente: elaboración propia 2018

A large, stylized blue graphic on the left side of the page. It features a central rounded rectangular shape with the text 'Fenómenos Cultiva' inside. The word 'Fenómenos' is in a smaller, lighter blue font, and 'Cultiva' is in a larger, bold, white font. The graphic is decorated with several smaller blue rounded shapes: one at the top, one at the bottom left, and one at the bottom right. A series of vertical blue lines of varying lengths extends from the bottom left of the main shape.

Fenómenos  
**Cultiva**

## 4. Valoración en Cultiva

A partir de los indicadores de deserción identificados en las dimensiones psicológica, sociológica e institucional en el capítulo anterior, a continuación se propone un rango de valoración de tales indicadores para el Módulo Cultiva. En primera instancia, y como se ha manifestado anteriormente, los aspectos que se tendrán en cuenta para Cultiva son los referidos prioritariamente al estudiante, por ser el actor involucrado en el fenómeno de deserción. Las preguntas iniciales para el Módulo son:

- » ¿Qué le pasa a ese sujeto que toma la decisión de desertar? y
- » ¿Cuáles son los aspectos más relevantes en esa decisión?

Estas preguntas se tornan relevantes para ser analizadas en el Módulo, para la toma de decisiones y para actuar. Para ello, es necesario definir rangos de valoración de los indicadores con relación a la naturaleza, función y propósitos del Módulo Cultiva, en términos de:

- » **Alto riesgo:** cuando el indicador remite a un aspecto de tipo didáctico, pedagógico o curricular. Es decir, si la situación negativa que ocasiona el malestar proviene de temas, procesos y dinámicas del ámbito didáctico, tales como: la relación de los estudiantes con los contenidos, con las actividades propuestas, con los instrumentos o recursos empleados en las clases o con la interacción con el profesor, constituyen aspectos de alto riesgo desde la perspectiva didáctica y pedagógica. Por lo tanto el Módulo Cultiva está llamado a proponer o apoyar una solución en estos casos.
- » **Medio riesgo:** cuando el indicador remite a aspectos no directos del ámbito didáctico, pero que llegan a

afectar estos procesos; por ejemplo, relaciones entre estudiantes, convivencia universitaria, aspectos económicos, etc. El módulo puede apoyar a otro módulo en la generación de una solución.

- » **Bajo riesgo:** cuando el indicador alude a una situación distinta a lo didáctico, curricular o pedagógico, pero que a mediano o a largo plazo puede afectar este ámbito; por ejemplo, la situación socioeconómica de los estudiantes, condiciones de salud, condiciones de género, entre otros. En este caso, Cultiva no será quien resuelva la situación, pero sí puede direccionar hacia otro módulo y, en caso de ser necesario, apoyar la generación de la solución.

Teniendo en cuenta los indicadores de riesgo desde el Módulo Cultiva, se presenta la escala de valoración:

1. **Bajo Riesgo:** no alude a aspectos de Cultiva (1 – 2.4)
2. **Medio Riesgo:** aspectos no relacionados directamente con Cultiva (2.5 – 3.9)
3. **Alto Riesgo:** alude a aspectos didácticos, pedagógicos o curriculares (4 – 5)

En el marco de los indicadores revisados previamente en la dimensión psicológica, sociológica e institucional que pueden afectar a todos los actores educativos, se propone considerar los siguientes aspectos relacionados con los contextos individual, sociocultural e institucional que inciden exclusivamente en el estudiante.

## 4.1. De las condiciones individuales del estudiante

### 1. Aspectos Intelectuales (Dimensión Psicológica)

#### a. Manifestaciones y/o conductas de bajo nivel de logro y bajo desempeño académico. (Riesgo Alto)

Las manifestaciones de logro académico en los estudiantes (reportes de evaluaciones, observaciones de profesores, expresiones del mismo estudiante con respecto a su avance intelectual, entre otras) constituyen un aspecto relevante, dada su incidencia en la valoración, tanto del mismo estudiante como de los profesores y de la institución, de su desempeño académico y, por consiguiente, en las acciones relacionadas con sus expectativas de formación y proyecto de vida.

Las perspectivas psicológicas han establecido que la personalidad diferencia al individuo y que sus creencias y actitudes determinan su comportamiento. Estos aspectos enmarcan la intención conductual del sujeto e inciden en su forma de interacción con el entorno y con los demás, a partir de sus propias convicciones. La conducta se asume como una respuesta o acción que describe lo que hace el individuo ante una situación particular (Woolfolk, 2010). Desde este enfoque, las experiencias y vivencias previas en torno al alcance de metas y logros, incide en los comportamientos y conductas para afrontar situaciones cotidianas y futuras.

Estas conductas de logro se relacionan con la perseverancia, la capacidad de elegir y, en términos académicos, en su desempeño

formativo, relacionado con el alcance de conocimientos, la transformación de saberes y la adquisición de competencias y habilidades según el área de formación de interés del estudiante. La capacidad de superar retos está forjada desde los principios y valores que poseen los sujetos y esto posibilita regular la conducta para tener una convivencia y relación con el entorno, más amable.

En este sentido, la conducta de logro y su relación con el desempeño académico se visualiza en la persistencia del estudiante y está directamente relacionado con sus motivaciones. En este aspecto de la motivación, el docente cumple una labor esencial en la medida que es la persona que puede fomentar conductas nuevas o transformar las existentes, a partir de la atención y reconocimiento de habilidades, capacidades y virtudes del estudiante.

#### b. Bajos desarrollos discursivos en lectura, escritura y oralidad (Riesgo Alto)

La evidencia de una relación entre desarrollo lingüístico discursivo y construcción de conocimiento (Calderón, 2005) es abundante en el ámbito de la investigación educativa. Por ello, tanto desde sectores intelectuales de la pedagogía y la didáctica de las distintas áreas, como desde las políticas internacionales, se reconoce la necesidad de un buen desarrollo de habilidades comunicativas, en especial de la lectura y la escritura como garantía de éxito académico de los estudiantes. En general, se reconoce que una buena base discursiva para garantizar mejores desempeños académicos tendría indicadores como:

i. Capacidades de relación con otras lenguas

ii. Capacidades en relación con la propia lengua

Desde este punto de vista, bajos desempeños de los estudiantes en su capacidad de lectura, de escritura y de expresión oral y de escucha, constituye un riesgo alto para su permanencia y éxito en la formación universitaria.

**c. Evidencias de problemas en los procesos de aprendizaje. (Riesgo Alto)**

Este indicador hace referencia a la posibilidad de identificar, por parte del profesor o del sistema curricular (a partir de resultados de pruebas, evaluaciones diarias en clases, aplicaciones de conocimiento, expresiones del mismo estudiante acerca de su incomprensión de los contenidos, etc.), la existencia de problemas en el aprendizaje, la apropiación y el avance del estudiante en los contenidos de la carrera.

**2. Aspectos Psicoafectivos (Dimensión Psicológica – Dimensión Sociológica)**

**a. Evidencias de bajo nivel de autorreconocimiento, autoimagen, auto concepto (Riesgo Alto-medio)**

Este aspecto es relevante para Cultiva en la medida en que una baja autoestima y auto concepto generan una condición de inseguridad en las personas y, en el contexto de formación universitaria, repercute de manera importante en el desarrollo intelectual del estudiante. El hecho de conocerse a sí mismo, de aceptarse y de identificarse como un sujeto importante para

sí y para su entorno, propiciará un desempeño exitoso en su formación académica y en su desarrollo identitario. Esto, por cuanto la identidad se refiere al sentido general que tienen los seres humanos de sí mismos aunado a las actitudes y creencias en el marco de lo que el sujeto es y desea (Roeser, Peck y Nasir, 2006). De igual manera, un sujeto con buen auto concepto desarrollará autonomía, autocontrol y la autoconfianza, cualidades que le permitirán desarrollar la responsabilidad y el autocuidado del individuo. Condiciones estas que, en el ámbito del estudiante, favorecerán el desarrollo de procesos de formación personal comprometidos con propósitos claros de alcance de metas y logros, además de permitirle un desempeño académico adecuado.

**b. Baja motivación por la carrera (Riesgo Alto)**

La motivación tiene que ver con el nivel de interés vital y científico que el estudiante tenga por su carrera y la proyección socio profesional que encuentre en ella. La profesión es uno de los aspectos de realización de los seres humanos. En este sentido, en la motivación de una persona inciden aspectos internos del mismo sujeto y aspectos externos. Así, el estado emocional y afectivo del estudiante incidirá en cómo se sitúa en la carrera, qué valoración le asigna en su proyecto de vida y cómo decide transitar y permanecer en ella. Muchas veces, una baja motivación por la carrera es consecuencia de una inadecuada selección de la misma y de la construcción del proyecto de vida.

En la motivación externa tanto el profesor como la institución cumplen un papel importante, pues en la medida en que la relación, de unos y otros, con la misma carrera (su misión, su visión, el papel formador que ostentan, etc.) y con los estudiantes

permita fomentar aprecio, arraigo, e identidad en la comunidad universitaria, podrá decirse que profesores e institución motivan a los estudiantes, lo atienden y lo reconocen en sus habilidades, capacidades y virtudes y lo guían en su formación.

**c. Baja capacidad de interacción social y de adaptación al entorno universitario (Riesgo Alto-medio)**

Se considera que un indicador de *baja capacidad de relacionarse con sus pares y con los profesores y funcionarios de la institución*, revela problemas para la adaptación al entorno universitario y, por lo tanto una incidencia en el aprovechamiento de los procesos de formación profesional y en la decisión de permanecer en la carrera.

**3. Condiciones Personales (Dimensión Psicológica - Dimensión Sociológica)**

**a. Extra edad (Riesgo medio)**

Los estudiantes muy jóvenes o de edades mayores a las que en promedio ingresan y realizan estudios universitarios, puede ocasionar un riesgo en la permanencia y finalización de los estudiantes en la carrera. Los estudiantes pueden llegar a sentirse fuera de lugar porque el sector etario no les corresponde o porque sus actividades sociales los distancian de las que se realizan en la vida universitaria. También, cuando los estudiantes tienen edades muy avanzadas al promedio, pueden tener largos tiempos sin experiencia universitaria y por ello sentir mucha distancia cognitiva y social con los procesos académicos requeridos, que llevan a la decisión de abandonar la carrera.

**b. Estado civil que compromete la vida familiar (Riesgo medio)**

La vida de las personas que ya se encuentran o adquieren compromisos con formación de familia exige la manutención económica del hogar y la dedicación a las responsabilidades de sostener una familia. En muchas ocasiones esta condición puede obstaculizar la continuidad de los estudios universitarios, por factores económicos y de posibilidades de dedicación al proceso formativo y sus exigencias.

**c. Embarazo precoz. (Riesgo medio o bajo)**

Esta condición puede resultar un riesgo en la medida en que se comprometan condiciones de salud (embarazos de riesgo) y afectivas (situación no esperada, no deseada, soledad, rechazo del compañero y/o de la familia, etc.). En condiciones regulares, el embarazo puede ser una causa de aplazamiento, pero no de deserción.

**d. Incomodidad por la procedencia regional (Riesgo bajo)**

Este indicador repercute en la decisión de abandono de la carrera, cuando estudiantes, en especial provenientes de sectores rurales o de provincias llegan a tener problemas de adaptación a la vida universitaria y de desarrollo efectivo de las dinámicas académicas y sociales propias de estos espacios. Algunos estudiantes llegan a experimentar discriminación, *bullying*, o vergüenza por su procedencia regional.

**e. Discriminación por procedencia sociocultural (Riesgo medio- bajo)**

Estudiantes que proceden de sectores sociales deprimidos tienden a tener problemas de adaptación a las dinámicas académicas y

sufrir discriminación por parte de sus compañeros. Muchas veces no cuentan con la ropa adecuada, los elementos para llevar a cabo sus tareas y actividades académicas y para su participación en la vida universitaria. Esta situación puede contribuir negativamente en su rendimiento académico y en su decisión de permanecer o no en la carrera.

## 4.2. Del contexto sociocultural del estudiante (Dimensión sociológica)

Los indicadores aquí valorados están relacionados con aspectos que conciernen a la vida social del estudiante: familia, condición socioeconómica, accesos a las instalaciones físicas universitarias, aspecto cultural, experiencia de diversidad lingüística y tipo de institución universitaria. Estos aspectos se valoran en relación con su incidencia en la decisión del estudiante de abandonar la carrera.

### 1. Poco apoyo familiar (Riesgo medio)

Para el estudiante, la familia es el vínculo que provee la estabilidad, la seguridad, el reconocimiento y el amor propio que consolida el afecto. El ser parte de una familia conformada con valores y principios posibilita el desarrollo del individuo en la medida en que acompaña y se consolida como la comunidad primaria en la sociedad. La familia nuclear es el soporte afectivo, económico y de construcción de proyecto de vida que permite el desarrollo de capacidades del estudiante. De esta forma, si la familia no es nuclear o se desconfigura, existe gran posibilidad de inestabilidad emocional, afectiva y personal que conlleva a la deserción.

Para Cultiva una situación familiar inestable se constituye para el estudiante en un riesgo medio, por cuanto el vínculo entre el contexto familiar y la deserción escolar puede visualizarse a través del concepto de capital cultural, concepto acuñado por Pierre Bourdieu. La acumulación de cultura propia de una clase, que se hereda o se adquiere mediante la socialización, tiene mayor peso cultural, entre más alta es la clase social de su portador. Por lo tanto, cuando se observa los efectos del apoyo escolar que reciben los alumnos de parte de las familias al momento de asistir a clases, vemos que no solo se traducen en un buen rendimiento académico, sino también en un apoyo implícito a la motivación y valoración de la educación, disminuyendo los factores de abandono. En este sentido, algunos estudios muestran que la probabilidad de permanecer en el sistema educacional, junto a los factores asociados al nivel de ingreso familiar, está relacionada en gran medida con la actitud que se genera en los niños y jóvenes a partir del clima educacional que produce la familia y no directamente relacionado a factores didácticos y/o pedagógicos. (Espinoza, Dante, González y Loyola, 2014).

### 2. Dificultad de asistencia y permanencia por factores socioeconómico. (Riesgo Alto-medio)

El estrato socioeconómico del estudiante es un factor importante por cuanto determina su estabilidad económica y tiene relación con su entorno sociocultural. Este aspecto incide en factores de exclusión según la región de procedencia y la cultura, hecho que conlleva a la discriminación social.

Uno de los resultados más claros y consistentes que ha arrojado la investigación empírica sobre el problema de la deserción escolar es un fuerte vínculo entre el abandono y el estatus socioeconómico, medido este último normalmente a partir del nivel educacional de los padres y del ingreso económico del grupo familiar (Rumberger, 2001). Una gran cantidad de estudios empíricos han demostrado que los estudiantes que provienen de familias de bajo estatus socioeconómico presentan mayores probabilidades de desertar del sistema escolar que aquellos niños y niñas insertos en familias de estatus socioeconómico medio y alto.

El fenómeno deserción que se puede desencadenar también por razones económicas, está unido a la necesidad de ingresar tempranamente al mundo laboral, para de esta forma satisfacer los requerimientos económicos familiares. Se ha mostrado que el trabajo infantil y adolescente está estrechamente vinculado al abandono, y que su probabilidad crece a medida que aumenta la intensidad del empleo o las horas trabajadas. Ahora bien, el ingreso prematuro al mercado laboral no solo está determinado por razones de sobrevivencia o de satisfacción de necesidades básicas, sino que también se relaciona con el poco valor que los jóvenes le atribuyen a su permanencia en las instituciones educativas. En ese sentido, para un cierto grupo de niños y jóvenes de sectores populares la promesa de la institución educativa como palanca fundamental de la movilidad social ha perdido fuerza en relación con la exploración temprana de caminos alternativos a la educación formal. (Espinoza, Dante, González y Loyola, 2014). Todas las consideraciones antes mencionadas en el factor socioeconómico se han clasificado en un nivel medio de

riesgo, en consonancia con lo que respecta a la activación del Módulo Cultiva.

### **3. Discriminación por pertenencia sociodemográfica. (Riesgo medio)**

Este aspecto se aborda desde las características propias del contexto urbano o rural, ya que cada uno presenta unas condiciones particulares que pueden afectar al estudiante y favorecer el fenómeno de la deserción. Las formas de relacionarse con sus pares, los intereses de formación y las dinámicas de aprendizaje tienen sus particularidades según el ambiente y las circunstancias que rodean a los estudiantes. En este sentido, puede existir discriminación por el contexto, las particularidades del individuo, su condición económica, cultural y de desplazamiento, situaciones que determinan factores temporales, económicos y culturales que pueden ser riesgosos y llevar a la deserción.

### **4. Baja aceptación en el contexto universitario por proveniencia de institución de educación media. (Riesgo medio-bajo)**

Este aspecto, que concierne a factores socioculturales, puede tener incidencia en las dinámicas socio- universitarias y afectar procesos académicos, cuando se realizan valoraciones de las calidades de los estudiantes por la proveniencia del tipo de institución de educación media: *colegio público o privado, religioso o laico, etc.* Si bien puede ser un hecho que el ser egresado de un colegio público o privado puede incidir en el nivel de preparación

del estudiante y por lo tanto, tener efecto en el desempeño académico, también es un hecho que esto puede constituir un prejuicio que profesores y estudiantes pueden llegar a magnificar, afectando a los estudiantes.

#### 5. Discriminación por condiciones culturales diversas. (Riesgo Alto-medio)

Las poblaciones pertenecientes a distintas culturas, con diferentes lenguas, cuyas costumbres, principios, valores, conductas y comportamientos pueden ser diferentes a las de la comunidad mayoritaria, son susceptibles de sufrir baja aceptación e integración de estos estudiantes a la vida universitaria y, por ello, afectar notoriamente su proceso de adaptación y desempeño académico. Luego, este aspecto podría ser un factor vulnerable y de alto riesgo de deserción de la vida universitaria.

#### 6. Baja interacción comunicativa por diversidad lingüística (Riesgo Alto)

Para las poblaciones universitarias, cuya lengua primera no sea la lengua mayoritaria, se produce una situación de dificultad comunicativa, tanto en el plano académico (lectura, escritura y comunicación en el aula), como en el sociocultural en el ámbito universitario: adaptación a todos los ambientes socio-académicos y a las relaciones interpersonales entre pares, entre profesores y estudiantes y con todos los funcionarios de la institución. Por esta razón, se requiere plantear currículos universitarios que incluyan aspectos lingüísticos de distintas lenguas, aspectos culturales diversos, entre otros, que puedan disminuir el riesgo de deserción.

### 4.3. Desde el contexto institucional (Dimensión institucional)

#### 1. No existencia de apoyo para poblaciones universitarias con lenguas y culturas distintas. (Riesgo Alto- medio)

Dado que una IES constituye, por su naturaleza, un espacio para la formación profesional con criterios de universalidad, es importante valorar la existencia de condiciones de tipo político y operativo destinadas a apoyar a los estudiantes con características culturales y lingüísticas diferentes a la de la cultura mayoritaria. Generalmente pueden encontrarse políticas institucionales que consideren estos aspectos, pero sin mecanismos y acciones para hacerlas efectivas. Por esta razón, se consideran las siguientes situaciones como riesgosas para las poblaciones distintas lingüística y culturalmente:

- a. La IES no cuenta con políticas ni con criterios de acción para este apoyo a poblaciones distintas lingüística y culturalmente. Alto riesgo
- b. Existen políticas, pero no mecanismos ni acciones. **Riesgo medio.**
- c. Existen acciones y mecanismos, pero no políticas. **Riesgo medio.**

#### 2. No existencia de mecanismos curriculares o extracurriculares para implementar procesos comunicativos necesarios para la vida universitaria (lectura, escritura y oralidad). (Riesgo medio)

La presencia de elementos curriculares desde la pedagogía y la didáctica que garanticen el desarrollo de las habilidades

comunicativas, asegura un desempeño académico exitoso. Este aspecto es uno de los más relevantes a tener en cuenta, ya que es un indicador importante por su amplia presencia y posibilidad de desarrollo en el estudiante, implica plantearse acciones, mecanismos y planes de formación, apoyo y seguimiento en términos curriculares, pedagógicos y didácticos, que garanticen un buen desarrollo formativo y la permanencia universitaria. La falta de acciones encaminadas a mejorar estas habilidades determina una alta vulnerabilidad del estudiante y conlleva a la deserción, por lo tanto, este aspecto presenta un alto riesgo para Cultiva, ya que tiene relación con los elementos base de este paquete y llama la atención de la tensión didáctica y el bajo rendimiento.

### **3. Baja Flexibilidad curricular (Riesgo Alto-medio)**

Un currículo actualizado que responda a las tendencias de formación globalizadoras, así como la declaración y evidencia de acciones de flexibilidad en términos de mallas curriculares que presentan cursos direccionados al desarrollo humano, la proyección laboral, el emprendimiento, la proyección social, la profundización investigativa, los énfasis en el desarrollo profesional, la inclusión y la diversidad, entre otros, garantiza una formación pensada en y para la diversidad. También garantizan una adecuada formación la flexibilidad curricular evidenciada en la formación en habilidades básicas y los contenidos propios del programa, las homologaciones y convalidaciones. De esta forma, la no existencia de esta perspectiva puede generar factores de deserción, luego a menor flexibilidad más posibilidades de deserción y a más flexibilidad posibilidad de permanencia. Este aspecto en Cultiva tiene una valoración alta y llama la atención a la tensión didáctica y al bajo rendimiento.

### **4. Baja presencia de elementos didácticos y pedagógicos desde una formación en y para la diversidad (Riesgo Alto)**

Teniendo en cuenta el espíritu de Cultiva, la didáctica y la pedagogía son factores llamados a incorporar elementos para la comprensión y la formación universitaria con criterios de diversidad. Así, identificar la presencia o no de estos elementos y su intención de propender por el acogimiento de la diversidad es necesario para valorar el riesgo que puede provenir por esta vía para la permanencia y culminación de la carrera por parte de los estudiantes. Incluir estos aspectos en los diseños didácticos facilita que los contenidos sean más accesibles, que los instrumentos y las tecnologías empleadas en las aulas tengan en cuenta las diversas experiencias para el aprendizaje y las distintas condiciones de las poblaciones (por condiciones sensoriales, intelectuales, culturales y motivacionales). En este sentido, a menos existencia de estos elementos, el riesgo para los estudiantes es más alto.

### **5. Bajo nivel de innovación tecnológica en el contexto universitario. (Riesgo Alto-medio)**

En particular se considera aquí la poca existencia o el escaso uso de tecnologías que pueden favorecer tanto las prácticas académicas (software, equipos, materiales, laboratorios, etc.), como la accesibilidad a todas las poblaciones a tales prácticas. Se valora en este indicador la tecnología en la perspectiva de diseños accesibles que favorecen ambientes de aprendizaje y facilitan el acceso al conocimiento a través de medios tecnológicos, bases de datos, plataformas y modalidades de formación. Un diseño accesible que permita el aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Este aspecto es relevante para la gestión de los procesos académicos y su poca o nula existencia pueden constituir un factor de alto riesgo para los estudiantes, y por ello, para Cultiva.

**6. Bajas competencias didácticas del profesorado y poca orientación hacia la formación en y para la diversidad. (Riesgo Alto)**

Al abordar este aspecto es esencial distinguir al profesor que está en ejercicio y el que está en formación. Para el caso del profesor en ejercicio, las competencias deben estar relacionadas con los campos de la didáctica y la pedagogía en términos de acoger la diversidad. Así como en términos de la idoneidad epistémica y ética, direccionada a la formación en y para la diversidad. Esto, por cuanto se presentan situaciones como la del profesor que no sabe de su campo de formación y ejerce la docencia y el docente que sabe su campo de formación, pero no sabe enseñarlo, es decir, no se ha formado en una didáctica del campo. Estos hechos conducen a un riesgo alto de deserción, que Cultiva ha relacionado como consecuencia de los fenómenos de Tensión didáctica y Bajo rendimiento.

**7. Bajo nivel de inclusión de la afectividad en los ambientes de aprendizaje. (Riesgo Alto)**

Este indicador puede ser observado en dos ámbitos: en el de las propuestas didácticas que realizan los profesores y en el de la realización de los diseños en las aulas (ambientes de aprendizaje). En el primer caso, es posible valorar si los diseños comprometen contenidos, acciones, tareas, etc., que

incluyen la afectividad. En el segundo caso, se valoraría si en el desarrollo de un ambiente de aprendizaje este es mediado por la cordialidad, la empatía, el reconocimiento de las capacidades, es posible considerar que ese ambiente contribuye al aprendizaje colaborativo y cooperativo. El respeto a la diversidad y la afectividad traducida en hechos de buen trato entre estudiante y docente, así como entre pares, permiten reflejar un espacio de aprendizaje que fomenta la construcción de conocimientos a través de una comunicación asertiva y un lenguaje adecuado. Contrariamente, la no presencia de estos aspectos, conlleva ambientes menos propicios para que los estudiantes se sientan acogidos y partícipes de sus procesos académicos y, por ello, contribuir a su desmotivación, pérdida de interés y quizás a la decisión de desertar.

**8. No existencia de políticas, programas y acciones de seguimiento y apoyo a los estudiantes en su aprendizaje. (Riesgo Alto-medio)**

Los lineamientos, programas y acciones direccionados al seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante son esenciales en la medida que existen en equidad y en este sentido, son de bajo riesgo para Cultiva. Sin embargo, si existen políticas y programas, pero no acciones claras que tiendan al acompañamiento y apoyo al estudiante, se presenta un riesgo de deserción medio para Cultiva, así como si existe política pero no programas ni acciones, determina un riesgo medio y, definitivamente, un riesgo alto para Cultiva la no existencia de política, programas y acciones que favorezcan la formación del individuo en la universidad.

Tabla 30. Indicadores de Riesgo - Valoración en Cultiva desde dimensiones y contextos del estudiante

INDICADORES DE RIESGO - VALORACIÓN EN CULTIVA DESDE DIMENSIONES Y CONTEXTOS DEL ESTUDIANTE					
DIMENSIONES	CONTEXTO	ASPECTOS	INDICADORES	PARÁMETROS DE VALORACIÓN Y LOCALIZACIÓN EN CULTIVA	ESCALA PARA CULTIVA
Dimensión Psicológica	Contexto Individual	Aspectos Intelectuales	Manifestaciones y/o conductas de bajo nivel de logro	Alto	4 - 5
			Bajos desarrollos discursivos en lectura, escritura y oralidad	Alto	4 - 5
			Evidencias de problemas en los procesos de aprendizaje.	Alto	4 - 5
Dimensiones Psicológica - Sociológica		Aspectos Psicoafectivos	Evidencias de bajo nivel de Autorreconocimiento, autoimagen, auto concepto	Alto	4 - 5
				Medio	2.5 - 3.9
			Baja motivación por la carrera	Alto	4 - 5
		Baja capacidad de interacción social y de adaptación al entorno universitario	Alto	4 - 5	
			Medio	2.5 - 3.9	
		Aspectos Personales	Extra edad	Medio	2.5 - 3.9
			Estado civil que compromete la vida familiar	Medio	2.5 - 3.9
	Embarazo precoz		Medio	2.5 - 3.9	
			Bajo	1. - 2.4	
Incomodidad por la procedencia regional	Bajo		1. - 2.4		
Discriminación por procedencia sociocultural	Medio		2.5 - 3.9		
	Bajo	1. - 2.4			

INDICADORES DE RIESGO - VALORACIÓN EN CULTIVA DESDE DIMENSIONES Y CONTEXTOS DEL ESTUDIANTE					
Dimensión Psicológica	Contexto Sociocultural	Vida Social	Poco apoyo familiar	Medio	2.5 - 3.9
			Dificultad de asistencia y permanencia por factores socioeconómico	Alto	4 - 5
				Medio	2.5 - 3.9
			Discriminación por pertenencia sociodemográfica	Medio	2.5 - 3.9
			Baja aceptación en el contexto universitario por proveniencia de institución de educación media	Medio	2.5 - 3.9
				Bajo	1. -2.4
			Discriminación por condiciones culturales diversas.	Alto	4 - 5
Medio	2.5 - 3.9				
Baja interacción comunicativa por diversidad lingüística	Alto	4 - 5			
Dimensión Institucional	Contexto Institucional	Aspectos institucionales que soportan el proceso formativo	No existencia de apoyo para poblaciones universitarias con lenguas y culturas distintas	Alto	4 - 5
				Medio	2.5 - 3.9
			No existencia de mecanismos curriculares o extracurriculares para implementar procesos comunicativos necesarios para la vida universitaria (lectura, escritura y oralidad)	Medio	2.5 - 3.9
			Baja Flexibilidad curricular	Alto	4 - 5
				Medio	2.5 - 3.9
			Baja presencia de elementos didácticos y pedagógicos desde una formación en y para la diversidad	Alto	4 - 5
			Bajo nivel de innovación tecnológica en el contexto universitario	Alto	4 - 5
				Medio	2.5 - 3.9
			Bajas Competencias didácticas del profesorado y poca orientación hacia la formación en y para la diversidad	Alto	4 - 5
			Bajo nivel de inclusión de la afectividad en los ambientes de aprendizaje	Alto	4 - 5
			No existencia de Políticas, programas y acciones de seguimiento y apoyo a los estudiantes en su aprendizaje.	Alto	4 - 5
				Medio	2.5 - 3.9

Fuente: propia 2018



## 5. Activación del Módulo

La activación del Módulo Cultiva consiste en la iniciación de uno o varios procesos de los establecidos en sus funciones, en el momento en que se produce una solicitud de apoyo por parte de algún actor educativo de la institución en la que existe el CADEP Acacia, de la Red de Instituciones ACACIA, o de la comunidad educativa externa, que lo requiera. También, cuando se produce la detección, por parte del mismo módulo, de una situación institucional que requiere su intervención. Específicamente, el Módulo Cultiva propone dos instancias de activación con respecto al fenómeno de la deserción:

**a. Desde una perspectiva preventiva,** el desarrollo de acciones de observación y de sistematización y análisis del fenómeno deserción y la generación de elementos que contribuyan a proponer y a orientar acciones a la universidad, para definir estrategias de mitigación de la deserción estudiantil de las distintas carreras y programas universitarios. En este sentido, el Módulo propone una permanente actividad desde:

- » El funcionamiento y desarrollo del Observatorio Cultiva en el tema de deserción universitaria. El proyecto ACACIA pretende obtener un observatorio del rendimiento académico y la deserción estudiantil en la educación superior para América Latina y el Caribe, como una estrategia articulada a los planes de desarrollo de la educación superior que se conviertan en el censor de estos procesos y que provea elementos de análisis para la toma de decisiones curriculares, pedagógicas y didácticas, de manera más sustentada y realista a las situaciones educativas de las IES.
- » El desarrollo del Plan de Acción del Módulo Cultiva. El Módulo trabaja bajo un Plan de Acción que desarrolla los

objetivos orientados a fomentar la competencia didáctica de los profesores universitarios. Por ello, una de sus tareas es el estudio y reconocimiento de factores que afectan las relaciones didácticas entre profesores y estudiantes y proponer estrategias de mitigación a tales factores que afectan las prácticas pedagógicas y didácticas universitarias.

**b. Desde una perspectiva intervencionista,** el Módulo Cultiva centra su actuar en aportar al desarrollo la competencia didáctica del profesor de manera conjunta con el estudiante, en particular desde la identificación de indicadores de deserción que devienen de causas relacionadas con las prácticas didácticas presentes en las IES. Por esta razón, el Módulo se activa cuando se requiere:

- » **Participar en la generación de soluciones didácticas** (en las distintas áreas y campos de formación universitaria), como resultado de la identificación de una *tensión didáctica* por parte de profesores y de estudiantes. Esta tensión llega a Cultiva porque no se resuelve desde la instancia del mismo programa o de la experiencia del profesor, ni por parte del estudiante quien solicita el apoyo. A la vez tal tensión puede producir actitudes tendientes a la decisión de desertar.
- » **Participar y/u orientar el diseño de ambientes de aprendizaje** que requieran incorporar actividades de enseñanza y aprendizaje que incluyan el desarrollo de actitudes de acogimiento de las diversidades poblacionales, instrumentales y de conocimientos, así como potenciar las interacciones más efectivas entre profesores, estudiantes y saberes, propendiendo por la minimización de actitudes apáticas, depresivas o de faltas de reconocimiento y de respeto por todas las personas participantes en los

ambientes de aprendizaje universitario. En particular, cuando se detecta que la vivencia en los ambientes de aprendizaje tiende a repercutir en actitudes que conllevan a la decisión de abandono del programa y de la universidad.

En general, la activación del Módulo Cultiva, cuando se reporta un posible indicador de deserción, implica la puesta en funcionamiento de acciones que consideren el estudio de los distintos factores asociados, tales como bajo rendimiento, tensión didáctica o contingencias institucionales, que pueden contribuir a la toma de decisión de abandono definitivo del programa y de la universidad. Por ello, se enfatiza en la función del Módulo en cuanto a su contribución en el planteamiento de propuestas didácticas accesibles mediadas por la afectividad que incorporen la relación campos del saber-metodologías, los procesos de aula, y el reconocimiento del estudiante como sujeto social y ser humano en todas sus dimensiones.

Finalmente, dado el poco conocimiento que se tiene sobre la incidencia de los enfoques e indicadores descritos en torno a la deserción estudiantil universitaria se recomienda documentar “lo no documentado hasta ahora” mediante registros etnográficos educativos.



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

# Fenómeno Deserción

Se considera que la deserción estudiantil " es el abandono, temporal o permanente, y por decisión personal del estudiante, de un programa universitario antes de alcanzar el título o grado".

Himmel, 2002: Tinto, 1975: Blanco et al, 2017



Situaciones, emociones  
y familiares difíciles



Consecuencias académicas  
y económicas

# Fenómeno Deserción

Factores que puedan incidir en el aumento de la deserción estudiantil en una institución de educación superior

**Dimensión económica:**  
Falta de recursos económicos o subsidios.



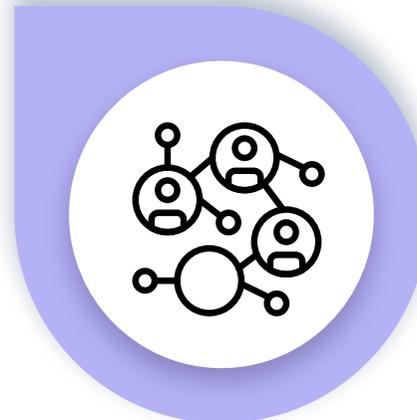
**Dimensión psicológica:**  
Baja motivación



**Dimensión institucional:**  
Baja calidad de recursos académicos



**Dimensión sociológica:**  
Falta de integración universitaria



# Fenómeno Tensión Didáctica

Se refiere, en primera instancia, a las dificultades que pueden existir en las relaciones entre:

Profesores y estudiantes



Profesores y contenidos de la enseñanza



Estudiantes y contenidos de aprendizaje



**Indiferencia**

**Relevancia del contenido**

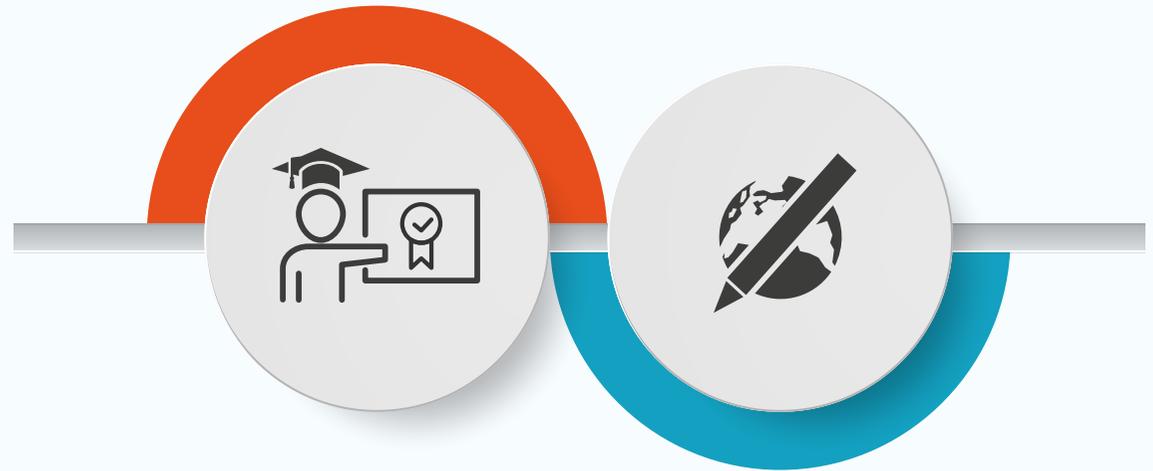
**Inadecuación del contenido**

# Fenómeno Tensión Didáctica

## Tensión interna

Su contexto  
y la propia formación docente

Se vinculan, en segunda instancia, a las dificultades de adaptación que el mismo profesor puede enfrentar, en relación:



## Tensión externa

Contexto educativo institucional y  
latinoamericano

# Bibliografía

- **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.
- **Alfonso, M. C. G., Pérez, P. R. Á., Pérez, L. C., & Benítez, J. T. B. (2007).** El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. Revista española de pedagogía, 71-85.
- **Alvarado, H., I. Sánchez y M. Uribe (2000).** Correspondencia entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios, Boletín de Investigación Educacional Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 15: 70- 88.
- **Aparicio, M. (2012).** La deserción universitaria como parámetro de calidad y su relación con factores psicosociales. Diálogo, (20), p-145. Disponible en: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diologo/article/view/284/266>
- \_\_\_\_\_ (2012). La deserción universitaria y su relación con factores motivacionales. Diálogos Pedagógicos, 6(11), 11-26.
- **Apaza, E., & Huamán, F. (2012).** Factores determinantes que inciden en la deserción de los estudiantes universitarios. Apuntes Universitarios, 2(1), 77-86

- **Attinasi, L (1989)**. Getting in: Mexican American Students' perceptions of their college – going behavior with implications for their freshman year persistence in the University, ASHE, 1986 Annual Meeting Paper, San Antonio, TX, E.E.U.U. (ERIC No. 268869).
- **Barragán-Moreno, S.P., (2016)**. Modelo multicriterio para la propensión a la permanencia en la educación superior, Rev. Educación en Ingeniería, 11 (22), 52-56, Julio.
- **Barragán, D & Patiño, L. (2013)**. Elementos para la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria en Colombia. Más allá de las mediciones. En Cuadernos Latinoamericanos de Administración. Vol. IX. 16. 55-66. Disponible: [http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos\\_latinoamericanos\\_administracion/volumenIX\\_numero16\\_2013/desercion\\_universitaria.pdf](http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_latinoamericanos_administracion/volumenIX_numero16_2013/desercion_universitaria.pdf)
- **Bean, J. (1986)**. Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition in Research in Higher Education, 12(4), pp. 155-187.
- **Braxton, J., A. Sullivan and R. Johnson Jr. (1997)**. Appraising Tinto's theory of college student departure. In: J.C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. New York. USA. pp. 107.
- **Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1993)**. College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. The Journal of Higher Education, 64(2), 123-139.
- **Concha, C. S., Del Solar, F. V., Burgos, H. S., & Terrazas, M. J. R. (2013)**. Análisis de las buenas prácticas corporativas de la UACH en el proceso de integración universitaria de estudiantes con discapacidad. Revista de Educación Inclusiva, 6(2), 59-71.
- **Corporación Universitaria Iberoamericana (2012)**. Programa Institucional de acompañamiento Estudiantil. Documento Institucional.
- **Corporación Universitaria Iberoamericana. (2017)**. Informes de deserción por período entre 2010 y 2015 para los programas ofrecidos en la Iberoamericana y a nivel institucional – según el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior – SPADIES.
- **De los Ríos, D., & Canales, A. (2007)**. Factores explicativos de la deserción universitaria. Calidad en la educación, (26),

- 173-201 Disponible en: [http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/56/cse\\_articulo605.pdf](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/56/cse_articulo605.pdf)
- **Departamento de Planeación Nacional. (2005).** Visión Colombia II Centenario 2019.
  - **Diario de Yucatán. (2014).** La deserción universitaria es un mal común en Latinoamérica. (Domingo, 31 de agosto de 2014). Recuperado de: <http://yucatan.com.mx/imagen/universitarios-temas/la-desercion-universitaria-mal-comun-en-latinoamerica>.
  - **Díaz, C. (2008).** Conceptual model for dropout chilean university student. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, No. 2: 65-86, 20 <http://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/Interculturalidad/article/viewFile/144/113> <http://www.cnu.edu.ni/wp-content/uploads/2016/03/Documento-Informe-Rendici%C3%B3n-Social-de-Cuenta-s2015-CNU.pdf>
  - **Díaz, S.A. (2009).** Factores socioeconómicos y personales relacionados con la deserción estudiantil en la Escuela de Negocios Internacionales de la Facultad de Ciencias Económicas y Negocios de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, 2002-2006. (Tesis de Magíster en Educación. Universidad nacional Mayor de san Marcos). Lima, Perú.
  - **Eccles, J. P, T. Adler & Meece, J. (1984).** Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 46, N° 1: 26-43
  - **Espinosa, C. X., Gómez, V. G., & Cañedo, C. M. (2012).** El Acceso y la Retención en la Educación Superior de Estudiantes con Discapacidad en Ecuador. *Formación universitaria*, 5(6), 27-38.
  - **Ethington, C (1990).** "A psychological model of student persistence", in *Research in Higher Education*, 31 (3), pp. 266-269.
  - **Fernández, O. Martínez-Conde, M. & Melipillán, R. (2009).** Estrategias de aprendizaje y autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria. En *Revista Estudios Pedagógicos XXXV*, N° 1: 27-45, 2009
  - **Fishbein, M & Ajzen I. (1975).** Belief, attitude, intention and behavior: An Introduction to theory and Research. Addison-Weslwy, Reading, M.A. E.E.U.U.
  - **Fundación CYD. (12 de 09 de 2016).** Fundación CYD - Informe CYD 2015. Recuperado el 10 de 08 de 2017, de Fundación CYD: <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2015>
  - **García, R., Faúndez y otros (2017).** Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo

superior y puntaje PSU insuficiente. PEL,

<http://www.pensamientoeducativo.org>

<http://www.pel.cl>

- **Ginocchio, M. y Rocha, R. (2016).** *Deserción universitaria en la UNMSM: problemática y consecuencias.* Lima: Proyecto Acacia: <http://acacia.digital/>
- **González, L. (2005).** Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En: Informe sobre la Educación superior en América latina y el Caribe 2000-2005 Talca, Chile, septiembre de 2005 (CINDA, IESALC- UNESCO) Disponible en: [http://164.73.2.147/alfaguia/files/1319033299\\_01.pdf](http://164.73.2.147/alfaguia/files/1319033299_01.pdf)
- **González, L; Uribe, D. & González, S. (2005).** Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. IESALC – UNESCO. [https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadimg/File/REPITENCIA\\_DESERCION\\_L\\_E\\_Gonzalez\\_2005.pdf](https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadimg/File/REPITENCIA_DESERCION_L_E_Gonzalez_2005.pdf)
- **González, L. (2005).** Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Digital Observatory for higher education in Latin America and The Caribbean. IESALC- UNESCO.
- **Himmel, E. (2002).** Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. En Revista Calidad de la Educación. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación Chile. 17 (91-108).
- **López, F. (2016).** Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 13-32, mar. 2016
- **Losio, M.S. y Macri, A. (2015).** Deserción y Rezago en la Universidad. Indicadores para la Autoevaluación. Dropout and educational lag in Universities. Indicators for Self-Evaluation. En Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación-RELAPAE: 114/ pp. 114-126 / Año 2 N°3 / Noviembre 2015 / ISSN 2408-4573.
- **Ministerio de Educación Nacional. (2016).** Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior. Imprenta Nacional de Colombia. Bogotá. Disponible en: [http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-355193\\_guia\\_.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-355193_guia_.pdf) Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018.
- **MEN. (2009).** Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento diagnóstico y elementos para su prevención. (1° ed.). Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

- **Ministerio de Educación Nacional. (2009).** Deserción estudiantil en la Educación Superior Colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Imprenta Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- **Montes, H. (2002).** La transición de la Educación Media a la Educación Superior. Revista Calidad de la Educación Superior 17, 2o Semestre. [On line] Disponible: [www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/publicaciones\\_revista\\_calidad\\_deta-Ue.aspx?idPublicacion=35](http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/publicaciones_revista_calidad_deta-Ue.aspx?idPublicacion=35)
- **Mori Sánchez, M P. (2012).** Deserción universitaria en estudiantes de una universidad privada de Iquitos. En: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria / Año 6 - Nro. 1 – Dic. 2012. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- **Oficina de Bienestar Estudiantil. (2016).** DESERCIÓN. Bogotá: UDFJC Oficina de Bienestar Estudiantil.
- **Oficina de Bienestar Estudiantil. (2017).** PROGRAMA DE PERMANENCIA Y DESERCIÓN BIENESTAR INSTITUCIONAL. Bogotá: UDFJC Oficina de Bienestar Estudiantil.
- **Olave, G., Rojas, I., & Cisneros, M. (2013).** Leer y escribir para no desertar en la Universidad. En Revista Folios. 38, 45-59. Disponible: [www.scielo.org.co/pdf/folios/n38/n38a04.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n38/n38a04.pdf)
- **Páramo, G. J., & Correa, C. (2012).** Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. Revista Universidad EAFIT, 35(114), 65-78. Disponible en: <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1075>
- **Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., & Moreno, I. D. (2011).** Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. Educación y educadores, 14(1), 119-135.
- **Price, J.L. (1977).** The Study of turnover, Iowa State University Press, Ames, IA, E.E.U.U.
- **Ramírez R., G. (2009).** «Deserción Universitaria en San Marcos». En *San Marcos al día*, n.º 193, p. 5. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- **Rivera, M.; González, F. & Castro, C. (2011).** Mundos representados: lectura y escritura de los estudiantes universitarios. Editorial Universidad de Sonora Cátedra UNESCO de lectura y escritura en México, Hermosillo. 292 páginas.
- **Romo, M. E., D. López Real, J. Tovar Martínez et al. (2004).** Estilos de aprendizaje de estudiantes de nutrición y dietética, Facultad de Medicina, Universidad de Chile, Revista Praxis 5. Disponible en: [www.revistapraxis.cl/ediciones/numero5/romo\\_praxis5.htm](http://www.revistapraxis.cl/ediciones/numero5/romo_praxis5.htm)

- **Roeser, R. W., Peck, S. C. y Nasir, N. S. (2006).** Self and identity processes in school motivation, learning, and achievement. En P. A. Alexander y P. H. Winne (eds.), *Handbook of educational psychology* (2a. ed., pp. 391-424). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- **Sanmartín, O. (2016).** Crece la tasa de abandono de los universitarios españoles pero mejora su rendimiento académico. Madrid: El Mundo: Informe EDUCACIÓN Informe CYD de Martí Parellada (12/09/2016). Recuperado de: <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/09/12/57d1abdc46163fa36a8b4690.html>
- **Spady, W. (1970).** Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis, en *Interchange*, 1(1), pp. 64-85.
- **Tinto, V. (1975).** Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45: 89-125.
- **Tinto, V. (1982).** Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education*. Vol. 3, No 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 Educación Superior* No 71, Anuies, México.
- **Tinto, V. (1993).** *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2a Edition, Chicago: University of Chicago Press. 246 pp.
- **UNESCO-IESALC (2006).** Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: Editorial Metrópolis.
- **UNESCO (2015).** Informe Anual 2014 OREALC/UNESCO Santiago. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- **Ventura, A. C. (2011).** Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles educativos*, 33(SPE.), 142-154.
- **Viale Tudela, H. (2014).** «Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria». En *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, Año 8, N.º 1, pp. 59-75. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- **Woolfolk, A. (2010).** *Psicología Educativa*. Edición Decimoprimer. Pearson Educación. México.