

# **ESTADO DEL ARTE DE LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Documento preparado por:  
Luz Elba Torres Guevara<sup>1</sup>**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE PLANEACIÓN  
Bogotá D.C., Julio de 2010**

---

<sup>1</sup> Asesoría: María Dolores Pérez Piñeros, Secretaria de Planeación

<b>1. INTRODUCCION .....</b>	<b>5</b>
<b>2. DIMENSIONAMIENTO DE LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A NIVEL NACIONAL .....</b>	<b>8</b>
2.1 PROGRAMAS DE APOYO ACADÉMICO .....	8
2.2 PROGRAMAS DE APOYO FINANCIERO .....	11
2.3 OTROS PROGRAMAS DE APOYO .....	13
<b>3. LOS CONCEPTOS DE RETENCIÓN Y PERSISTENCIA .....</b>	<b>15</b>
<b>4. ENFOQUES TEÓRICOS Y MODELOS PARA EL ANÁLISIS DE LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL.....</b>	<b>18</b>
4.1 ORIGEN DE LAS TEORÍAS Y MODELOS DE RETENCIÓN ESTUDIANTIL .....	18
4.2 ENFOQUES TEÓRICOS Y MODELOS SOBRE DESERCIÓN Y RETENCIÓN ESTUDIANTIL .....	21
4.3 ENFOQUES TEÓRICOS Y MODELOS ESPECÍFICOS PARA LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL.....	40
<b>5. ESTRATEGIAS SUGERIDAS EN LA LITERATURA INTERNACIONAL PARA LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL....</b>	<b>79</b>
<b>6. PROGRAMAS DE RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN COLOMBIA.....</b>	<b>86</b>
<b>7. BARRERAS A LA PERSISTENCIA .....</b>	<b>90</b>
7.1 FALTA DE PREPARACIÓN .....	90
7.2 COMPROMISOS EXTERNOS .....	90
7.3 AISLAMIENTO SOCIAL.....	91
7.4 INTERACCIÓN CON EL CUERPO DOCENTE .....	91
7.5 NECESIDADES ECONÓMICAS .....	92
7.6 FRACASO ACADÉMICO .....	92
<b>8. LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....</b>	<b>92</b>
8.1 LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN LOS PLANES DECENALES DE EDUCACIÓN .....	93
8.2 LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN LOS PLANES NACIONALES DE DESARROLLO Y PLANES SECTORIALES DE EDUCACIÓN ...	96
8.3 SEGUIMIENTO A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....	105
<b>9. DE LA TEORÍA A LA ACCIÓN: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN PLAN DE RETENCIÓN ESTUDIANTIL</b>	<b>111</b>
9.1 RECOMENDACIONES PARA EL DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE RETENCIÓN .....	111
9.2 FACTORES QUE INCIDEN EN LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES.....	113
9.3 REQUISITOS BÁSICOS PARA EL DISEÑO Y ADECUADO FUNCIONAMIENTO DEL PLAN .....	114
<b>10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>120</b>
10.1 BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	120
10.2 BIBLIOGRAFÍA CITADA POR LOS AUTORES CONSULTADOS .....	124

## INDICE DE CUADROS

<i>Cuadro No. 1 Permanencia por origen de la institución y por número de semestres en los que se recibió apoyo financiero. Instituciones oficiales versus instituciones no oficiales .....</i>	<i>11</i>
<i>Cuadro No. 2 Permanencia por origen de la institución y por número de semestres en los que se recibió apoyo financiero del ICETEX. Instituciones oficiales versus instituciones no oficiales.....</i>	<i>12</i>
<i>Cuadro No. 3 Teorías y modelos más relevantes sobre deserción–retención de estudiantes de la educación superior.....</i>	<i>35</i>
<i>Cuadro No. 4 Síntesis de los principales planteamientos teóricos y modelos de retención de estudiantes.....</i>	<i>73</i>
<i>Cuadro No. 5 Estrategias sugeridas por la literatura internacional para aumentar la retención estudiantil..</i>	<i>82</i>
<i>Cuadro No. 6 Estrategias de retención estudiantil que pueden implementarse desde la administración central del sistema educativo.....</i>	<i>84</i>
<i>Cuadro No. 7 Políticas públicas para la retención de estudiantes de la educación superior .....</i>	<i>93</i>
<i>Cuadro No. 8 Proyectos estratégicos del Ministerio de Educación Nacional 2002- 2006 .....</i>	<i>97</i>
<i>Cuadro No. 9 Proyectos estratégicos para la educación superior. Plan Sectorial de Educación 2002- 2006 ...</i>	<i>98</i>
<i>Cuadro No. 10 La retención de estudiantes de la educación superior en los Planes Nacionales de Desarrollo 2002-2006 y 2006-2010.....</i>	<i>102</i>
<i>Cuadro No. 11 Planes Sectoriales de Educación frente a los Planes Decenales de Educación.....</i>	<i>104</i>
<i>Cuadro No. 12 Experiencias de retención de estudiantes altamente significativas.....</i>	<i>106</i>
<i>Cuadro No. 13 Acciones desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional para combatir la deserción estudiantil en la educación superior.....</i>	<i>110</i>
<i>Cuadro No. 14 Matriz base de componentes y actividades para la elaboración de un plan de retención ....</i>	<i>117</i>

## INDICE DE GRAFICOS

<i>Gráfico No. 1 Panorama internacional de la deserción en la educación superior .....</i>	<i>6</i>
<i>Gráfico No. 2 Permanencia por número de semestres en los que los estudiantes recibieron apoyo académico. Instituciones oficiales versus instituciones no oficiales .....</i>	<i>9</i>
<i>Gráfico No. 3 Distribución de estudiantes por apoyo académico recibido. Instituciones oficiales versus instituciones no oficiales.....</i>	<i>9</i>
<i>Gráfico No. 4 Distribución de los estudiantes que reciben apoyo académico por sexo. Agregado nacional.....</i>	<i>10</i>
<i>Gráfico No. 5 Distribución de los estudiantes que reciben apoyo académico con clasificación del examen del ICFES. Agregado nacional.....</i>	<i>10</i>
<i>Gráfico No. 6 Permanencia para las instituciones por número de semestres en los que los estudiantes recibieron apoyo financiero. Instituciones oficiales versus instituciones no oficiales.....</i>	<i>12</i>
<i>Gráfico No. 7 Permanencia por número de semestres en los que los estudiantes recibieron apoyo del ICETEX. Instituciones oficiales versus instituciones no oficiales .....</i>	<i>13</i>
<i>Gráfico No. 8 Permanencia para las instituciones por número de semestres en los que los estudiantes recibieron otros apoyos. Instituciones oficiales versus instituciones no oficiales.....</i>	<i>14</i>
<i>Gráfico No. 9 Distribución de los estudiantes que reciben otros apoyos por sexo. Agregado nacional .....</i>	<i>14</i>

## INDICE DE DIAGRAMAS

<i>Diagrama No. 1 Persistencia versus Retención.....</i>	<i>15</i>
<i>Diagrama No. 2 Modelo de Fishbein y Ajzen (1975) Teoría de la Acción Razonada.....</i>	<i>22</i>
<i>Diagrama No. 3 Modelo de Ethington (1990).....</i>	<i>23</i>
<i>Diagrama No. 4 Modelo de Sapdy (1970).....</i>	<i>24</i>
<i>Diagrama No. 5 Modelo de Tinto (1986, 1987, 1975, 1997). Student Integration Model.....</i>	<i>28</i>
<i>Diagrama No. 6 Modelo de Bean (1985). Student Attrition Model .....</i>	<i>29</i>
<i>Diagrama No. 7 Modelo de Pascarella y Terenzini (1985).....</i>	<i>31</i>
<i>Diagrama No. 8 Modelo de Weidman (1989).....</i>	<i>32</i>
<i>Diagrama No. 9 Enfoques teóricos y modelos sobre deserción y retención .....</i>	<i>34</i>
<i>Diagrama No. 10 Enfoques teóricos y modelos para la retención estudiantil.....</i>	<i>47</i>
<i>Diagrama No. 11 Modelo geométrico de persistencia y logro de objetivos Swail (1995) .....</i>	<i>52</i>
<i>Diagrama No. 12 Distintas opciones de equilibrio del modelo geométrico de Swail.....</i>	<i>53</i>
<i>Diagrama No. 13 Componentes del marco conceptual para la retención Swail (1995) .....</i>	<i>54</i>
<i>Diagrama No. 14 Guía para el establecimiento de políticas de retención.....</i>	<i>80</i>
<i>Diagrama No. 15 Factores que inciden en la retención estudiantil: una visión de conjunto .....</i>	<i>113</i>
<i>Diagrama No. 16 El diseño de un Pla de Retención Estudiantil .....</i>	<i>115</i>

## 1. INTRODUCCION

La retención de estudiantes se ha convertido en uno de los temas de mayor interés investigativo a nivel de la educación superior, debido a las altas tasas de deserción que se presentan. Muchas investigaciones dan cuenta del considerable número de estudiantes que no logran terminar con éxitos sus estudios universitarios; por ello, algunos países de Europa, América Latina y Estados Unidos, entre otros, han comenzado a analizar el tema con cierto nivel de profundidad.

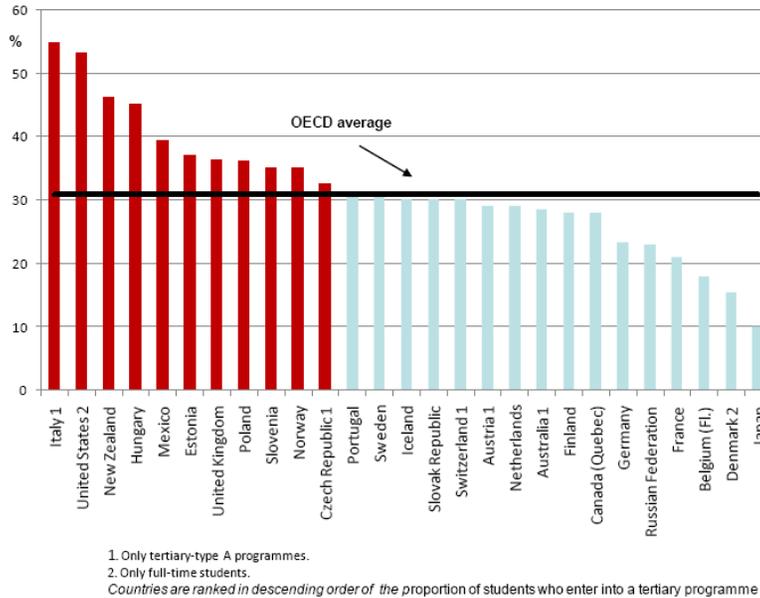
En Colombia, este tema ha cobrado cada vez más importancia ya que a pesar de que en los últimos años se ha logrado un aumento significativo en el número de estudiantes que ingresan a la educación superior, gracias a la política de cobertura con equidad, la capacidad de las instituciones por mantenerlos se ha convertido en todo un desafío, en especial porque dado lo novedoso del tema es mínima la información que se encuentra en la literatura a nivel nacional y además, las estrategias de retención que utilizan algunas instituciones de educación superior y que eventualmente podrían servirle a otras instituciones, son prácticamente desconocidas, lo que impide un avance significativo en el tema.

Pese a este desconocimiento, las altas tasas de deserción han hecho que tanto el gobierno nacional como las instituciones de educación superior se interesen en el tema. Interés que se ve reflejado en el Plan Decenal de Educación 2006-2016, en los Planes Nacionales de Desarrollo 2002-2006 y 2006-2010, y en los Planes Sectoriales de Educación 2002-2006 y 2006-2010, donde se encuentran planteadas algunas metas, estrategias y acciones a partir de las cuales se espera reducir la deserción. Igualmente, se encuentra que algunas instituciones de educación superior han implementado desde hace varios años una serie de estrategias, que aunque no están ligadas formalmente a un plan de retención, les ha permitido reducir sus tasas de deserción.

En este contexto, resulta imprescindible empezar a conocer más detalladamente las teorías, modelos y estrategias que se han desarrollado a nivel internacional para enfrentar esta problemática que resulta común a muchas instituciones de educación superior alrededor del mundo, como lo demuestra el siguiente gráfico presentado en septiembre del 2009 por Michelle Asha Cooper, Presidente del *Institute for Higher Education Policy*, durante el Foro Internacional sobre la permanencia en la educación superior, organizado por el Ministerio de Educación Nacional.

Gráfico No. 1 Panorama internacional de la deserción en la educación superior

### International Comparisons of College Dropouts (Select Countries)



Fuente: **Cooper, M.A. (2009)**. Public Policy for the Promotion of Student Retention in Higher Education: An Overview from an International Point of View. Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre la permanencia en la educación superior. Bogotá, D.C., Septiembre 17 y 18 de 2009.

Conocer algunas estrategias exitosas de retención tanto a nivel nacional como internacional, así como lo que se ha investigado y desarrollado en otros países en torno al tema de la retención nos puede dar luces para entender más claramente este fenómeno y buscar soluciones que nos ayuden a disminuir las altas tasas de deserción que tenemos actualmente en nuestro país. Por ello, este trabajo se propone dar un primer paso en la tarea de conocer los avances más significativos en el tema, para lo cual se plantean las siguientes preguntas: ¿Cómo se ha abordado en la literatura nacional e internacional, el análisis de la retención de estudiantes de la educación superior? ¿Cuáles son los enfoques teóricos sobre retención estudiantil más destacados? ¿Qué modelos de retención de estudiantes se han desarrollado? ¿Qué tipo de estrategias de retención de estudiantes han desarrollado las instituciones de educación superior en el país? ¿Cuáles estrategias de retención de estudiantes han demostrado ser más efectivas? y ¿Qué elementos debe considerar una institución de educación superior para desarrollar e implementar un programa de retención exitoso?

En este contexto, la Pontificia Universidad Javeriana, consciente de la necesidad que actualmente tienen las instituciones de educación superior en país de conocer un poco más acerca de los avances que se han logrado en torno al tema de la retención de estudiantes en el ámbito internacional, se propone con este documento hacer una contribución académica que redunde en el mejoramiento de los procesos y mecanismos de retención que en general vienen implementado todas las instituciones de educación superior en el país.

## **2. DIMENSIONAMIENTO DE LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A NIVEL NACIONAL**

El estudio de la retención de estudiantes de la educación superior es un tema relativamente nuevo en el país, razón por la cual en la literatura nacional se encuentran básicamente estudios sobre la deserción estudiantil, donde se hacen algunos análisis sobre retención o se dan recomendaciones acerca de cómo reducir la deserción.

Un ejemplo de este tipo de estudios lo constituyen dos investigaciones realizadas por el Ministerio de Educación Nacional en 2008, las cuales brindan información agregada, a nivel nacional, sobre la deserción y algunos elementos para el tratamiento de ésta, a partir de la metodología acordada en el SPADIES<sup>2</sup>, y de algunas experiencias exitosas de retención de estudiantes de instituciones de educación superior. Estos estudios son: a) Análisis de determinantes de la deserción en la educación Superior colombiana con base en el SPADIES y b) Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento.

Una revisión detallada de dichos estudios, permitió establecer que el primero de ellos retoma parte de la información presentada en el segundo documento, razón por la cual, a continuación se presentan los resultados de estos dos estudios en forma agregada. Cabe anotar que en general, las cifras sobre deserción y permanencia en la educación superior presentadas por el Ministerio de Educación Nacional-MEN, se basan en información registrada por 70 instituciones<sup>3</sup> de educación superior-IES en el SPADIES para el periodo 1998-2004.

### **2.1 Programas de apoyo académico**

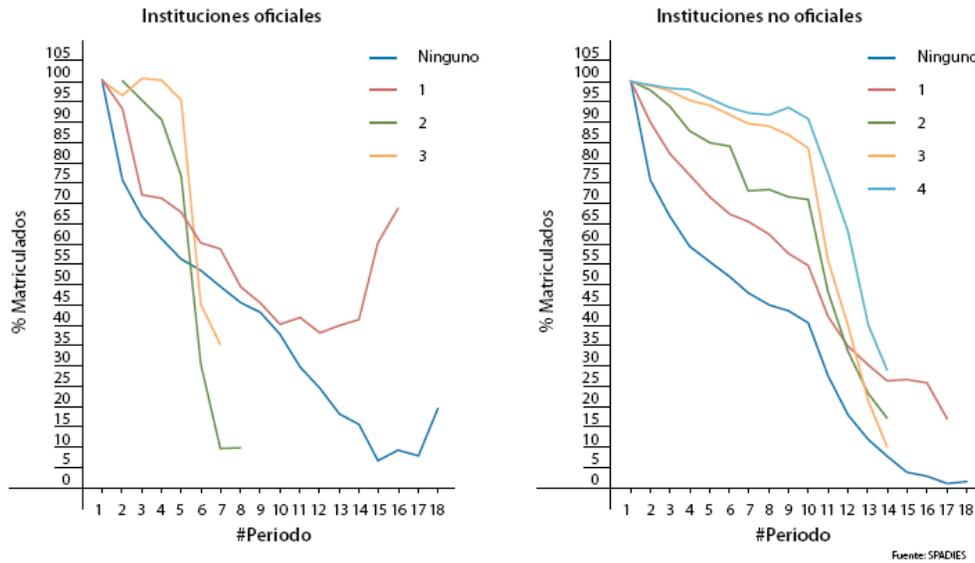
Con base en la información reportada por las instituciones que ofrecían algún tipo de ayuda académica, (14 de las 70 instituciones que participaron en el estudio del MEN), se encontró que aunque sea sólo por un periodo académico, ésta ayuda a reducir de manera importante la deserción. En efecto, a décimo semestre, en las instituciones privadas se presenta una diferencia de 9.8 puntos porcentuales en la permanencia entre los estudiantes que reciben un apoyo y los que no lo reciben; así mismo, se evidencia una diferencia del 53% entre los estudiantes que recibieron cuatro o más apoyos y los que no lo recibieron. Por su parte, en las instituciones oficiales, la permanencia de los estudiantes que hasta quinto semestre recibieron ayuda también fue mayor a la de aquellos que no la recibieron. Ver gráfico No. 2

---

<sup>2</sup> El SPADIES es una herramienta y una metodología de seguimiento para la deserción estudiantil desarrollada por el CEDE de la Universidad de los Andes, para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

<sup>3</sup> De las 70 instituciones educativas (41% oficiales y 59% privadas), el 64% eran universidades, el 19% instituciones universitarias, el 8% instituciones tecnológicas y el otro 8% instituciones técnicas, el 41% eran oficiales y el 59% privadas.

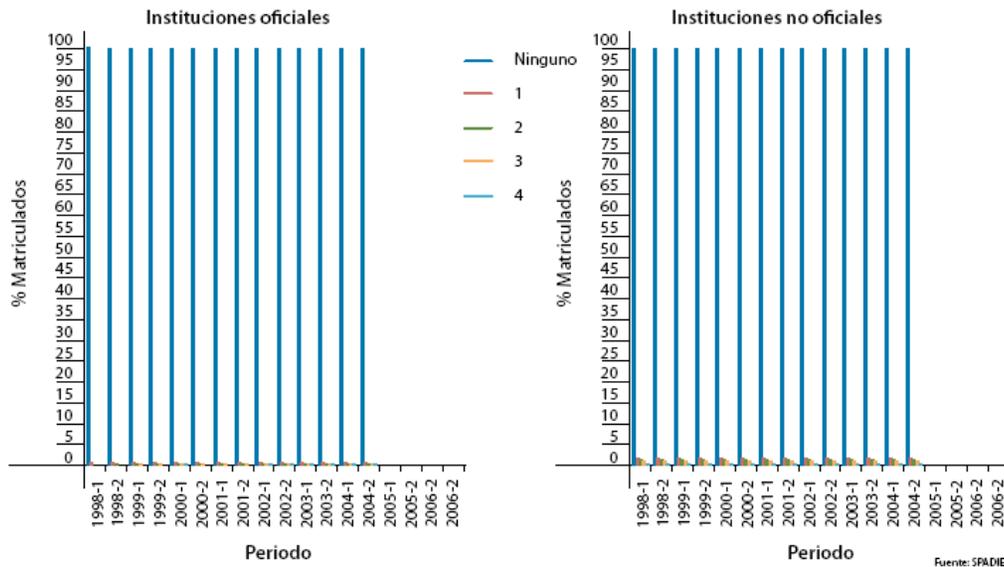
**Gráfico No. 2 Permanencia por número de semestres en los que los estudiantes recibieron apoyo académico. Instituciones oficiales versus instituciones no oficiales**



Fuente: SPADIES (Citado en MEN 2008b, p. 35)

En cuanto a la distribución de estudiantes, según el número de apoyos que reciben, se encontró que tanto en las instituciones oficiales como privadas, la mayoría de alumnos no reciben ningún tipo de apoyo. En efecto, se evidenció que el 97% de los estudiantes de instituciones privadas y el 99% en las instituciones públicas no recibieron ningún tipo de ayuda entre 1998-1 y el 2004-2. Ver gráfico No. 3

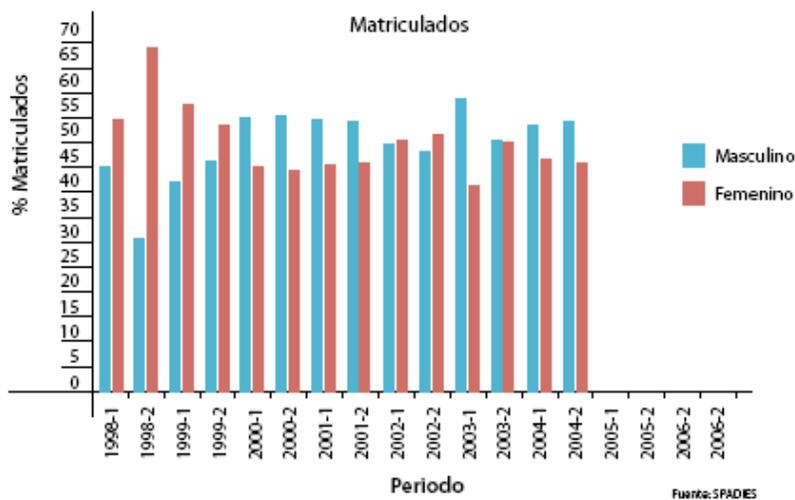
**Gráfico No. 3 Distribución de estudiantes por apoyo académico recibido. Instituciones oficiales versus instituciones no oficiales**



Fuente: SPADIES (Citado en MEN 2008b, p. 35)

Con respecto a la distribución por sexo de los estudiantes que reciben algún tipo de apoyo, se halló que no existe una tendencia dado que se presentan constantemente cambios en la participación de cada sexo. Ver gráfico No. 4

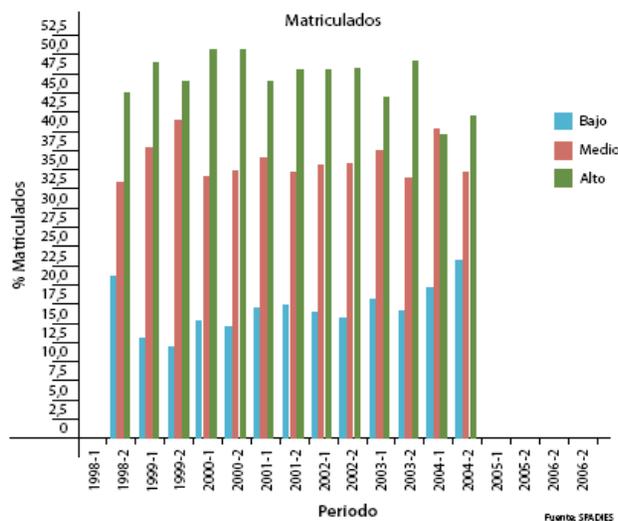
**Gráfico No. 4 Distribución de los estudiantes que reciben apoyo académico por sexo. Agregado nacional**



Fuente: SPADIES (Citado en MEN 2008b, p. 35)

Así mismo, al cruzar los resultados de la prueba del ICFES con los estudiantes que hacen uso de algún tipo de ayuda académica, se pudo establecer que aquellos con mayores puntajes son los que más usan este tipo de apoyo, seguidos por los estudiantes con puntajes medios y finalmente los que tienen puntajes bajos. Ver gráfico No. 5

**Gráfico No. 5 Distribución de los estudiantes que reciben apoyo académico con clasificación del examen del ICFES. Agregado nacional.**



Fuente: SPADIES (Citado en MEN 2008b, p. 36)

## 2.2 Programas de apoyo financiero

Los resultados del estudio del MEN muestran que existe una diferencia en el impacto que genera el apoyo financiero en las instituciones públicas y privadas. Así es, en las instituciones públicas que dan apoyo financiero la permanencia en segundo semestre es del 91% y en décimo alcanza el 75%, mientras que cuando no hay este tipo de apoyos la permanencia en segundo semestre es del 74% y en décimo semestre del 33%. Por su parte, en las instituciones privadas la permanencia de los estudiantes con apoyo en segundo semestre es del 91% y en décimo semestre del 73%, mientras que los estudiantes que no reciben ayuda financiera es del 71% en segundo semestre y del 31% en décimo semestre. Esta situación se puede observar claramente en el cuadro No 1, donde se presenta la permanencia por número de semestres y tipo de institución, de aquellos estudiantes que recibieron apoyo financiero.

**Cuadro No. 1 Permanencia por origen de la institución y por número de semestres en los que se recibió apoyo financiero. Instituciones oficiales versus instituciones no oficiales**

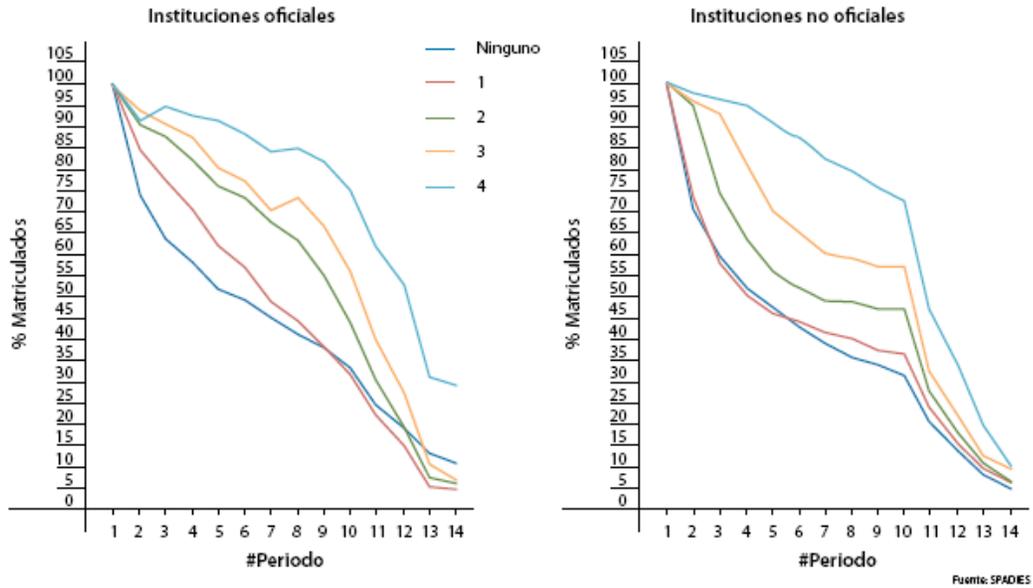
Origen de la institución	Número de apoyos recibidos	Períodos				
		2	3	5	6	10
Institución oficial	Ninguno	74%	64%	52%	49%	33%
	1	85%	77%	62%	57%	32%
	2	91%	88%	76%	73%	44%
	3	94%	90%	80%	77%	56%
	4 o más	91%	95%	91%	88%	75%
Institución no oficial	Ninguno	71%	59%	48%	43%	31%
	1	73%	58%	46%	44%	36%
	2	95%	75%	56%	53%	47%
	3	96%	93%	70%	66%	57%
	4 o más	97%	96%	91%	88%	73%

Fuente: SPADIES (Citado en MEN 2008b, p. 38)

Igualmente, se encontró que aquellos estudiantes de instituciones oficiales que no recibieron ningún tipo de apoyo entre 1998 y 2004 osciló entre el 84,3% y el 88,05%, y que la mayor participación entre los alumnos con apoyo financiero fue para aquellos que tuvieron cuatro o más ayudas, los cuales representaron entre el 3,9% y el 9,6%, tal como lo muestra el Gráfico No. 6. Por su parte, en las instituciones privadas entre el 67,8% y el 75,8% de los estudiantes no recibieron ningún apoyo y entre el 9,7% y 16,3% de los estudiantes que si recibieron ayuda, tuvieron cuatro o más apoyos.

En relación con las entidades que prestan este tipo de apoyo, se logró determinar que la principal fuente de ayuda es el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior -ICETEX, el cual a través del Programa ACCES destinó entre el 2003 y 2005, el 92% de sus créditos a estudiantes de estratos 1, 2 y 3.

**Gráfico No. 6 Permanencia para las instituciones por número de semestres en los que los estudiantes recibieron apoyo financiero. Instituciones oficiales versus instituciones no oficiales**



**Fuente:** SPADIES (Citado en MEN 2008b, p. 39)

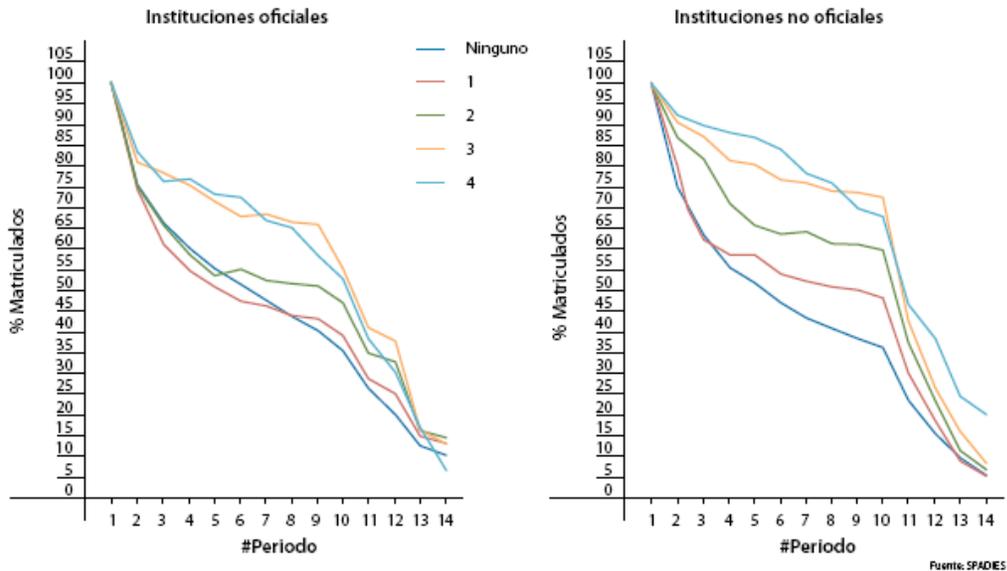
Ahora bien, según el MEN, este apoyo también genera un impacto diferenciado entre las instituciones públicas y privadas; sin embargo, cuando es otorgado por un solo semestre no ayuda a reducir la deserción en los primeros seis semestres de la carrera; en cambio, cuando el apoyo es por más de un semestre si se presentan diferencias. Por ejemplo, en décimo semestre la diferencia entre los estudiantes que reciben apoyo durante cuatro o más semestres frente a los que no reciben ningún apoyo es de 32 puntos en el porcentaje de permanencia, mientras que en las oficiales es de 17 puntos porcentuales. Ver cuadro No. 2. En general, lo que se logró establecer es que independientemente del origen de la institución, la permanencia de los estudiantes es mayor cuando reciben algún tipo de ayuda financiera. Ver gráfico No. 7

**Cuadro No. 2 Permanencia por origen de la institución y por número de semestres en los que se recibió apoyo financiero del ICETEX. Instituciones oficiales versus instituciones no oficiales**

Origen de la institución	Número de apoyos recibidos	Períodos				
		2	3	5	6	10
Institución oficial	Ninguno	76%	66%	55%	52%	36%
	1	75%	62%	51%	47%	39%
	2	76%	67%	54%	55%	47%
	3	81%	78%	72%	68%	55%
	4 o más	83%	76%	73%	72%	53%
Institución no oficial	Ninguno	74%	63%	52%	48%	36%
	1	80%	63%	58%	54%	48%
	2	87%	82%	66%	64%	60%
	3	91%	87%	80%	77%	72%
	4 o más	92%	90%	87%	84%	68%

**Fuente:** SPADIES (Citado en MEN 2008b, p. 42)

**Gráfico No. 7 Permanencia por número de semestres en los que los estudiantes recibieron apoyo del ICETEX. Instituciones oficiales versus instituciones no oficiales**

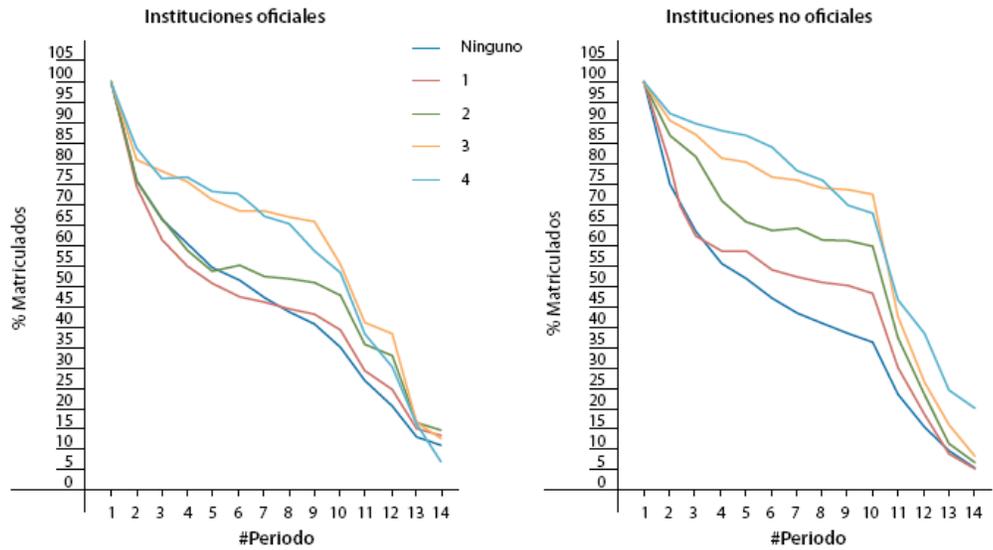


Fuente: SPADIES (Citado en MEN 2008b, p. 43)

### 2.3 Otros programas de apoyo

En este grupo se incluyen los apoyos de tipo psicológico y de bienestar universitario, la gestión universitaria, la gestión de inserción al mercado laboral y la orientación vocacional; y su efecto sobre la permanencia, según el Ministerio, es muy similar al de los apoyos académicos, ya que un solo apoyo reduce en gran medida el riesgo de desertar, tendencia que se repite a nivel nacional. Así mismo, se encontró que existe una diferencia de 12 puntos porcentuales entre los estudiantes de décimo semestre de las instituciones privadas y públicas que reciben un apoyo y los que no lo reciben. En el siguiente gráfico se puede observar que existe una gran diferencia entre los estudiantes que reciben algún tipo de apoyo psicológico, de bienestar universitario o de orientación vocacional, y entre aquellos que no la reciben.

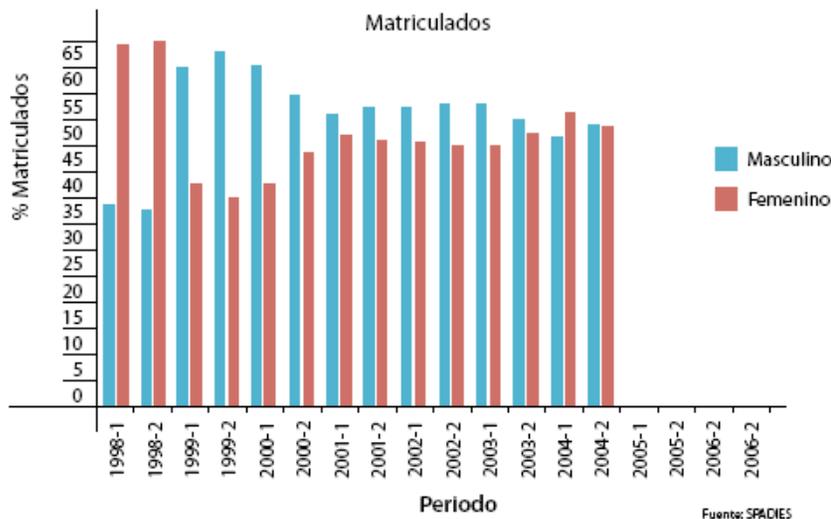
**Gráfico No. 8 Permanencia para las instituciones por número de semestres en los que los estudiantes recibieron otros apoyos. Instituciones oficiales versus instituciones no oficiales**



**Fuente:** SPADIES (Citado en MEN 2008b, p. 45)

En cuanto a la participación por sexo, se determinó que en 1998 las mujeres tuvieron una mayor participación en otros apoyos, sin embargo en los siguientes años, a excepción del 2004-1, los hombres fueron quienes usaron más este tipo de apoyos. Ver gráfico No. 9

**Gráfico No. 9 Distribución de los estudiantes que reciben otros apoyos por sexo. Agregado nacional**



**Fuente:** SPADIES (Citado en MEN 2008b, p. 47)

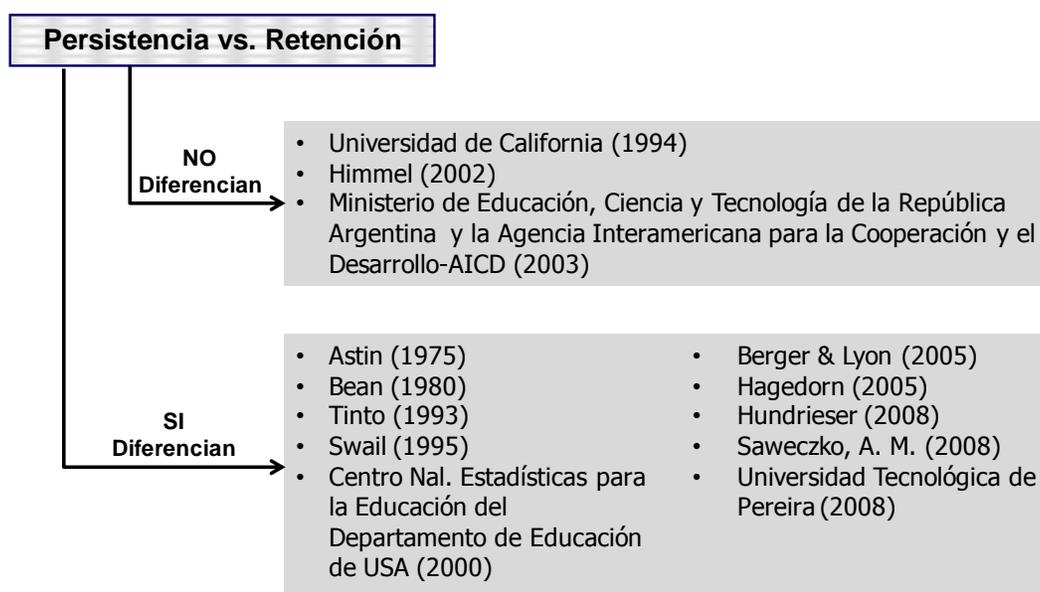
En general, se puede observar que sin importar el tipo de institución en la cual se encuentre el estudiante, el recibir algún tipo de apoyo reduce la posibilidad de que éste deserte; lo cual hace pensar que para empezar a enfrentar el problema de la deserción, no es necesario hacer

inicialmente grandes inversiones sino que se pueden aprovechar mucho mejor los apoyos que actualmente tienen las instituciones.

### 3. LOS CONCEPTOS DE RETENCIÓN Y PERSISTENCIA

En una investigación acerca del estado del arte de la retención estudiantil, realizado por la Universidad Nacional de Colombia-UNAL (2002, p. 2), se menciona que en los estudios analizados no se hacía una diferenciación entre los términos retención o persistencia. Sin embargo, una revisión detallada de la literatura internacional acerca de este tema, permitió establecer que algunos autores consideran importante diferenciar estos dos términos. Ver diagrama No. 1

**Diagrama No. 1 Persistencia versus Retención**



**Fuente:** elaboración propia con base en la revisión de la literatura

Entre los autores que no hacen evidente ésta diferencia está la Universidad de California (1994c, p. 2-5), la cual afirma que la **persistencia y retención** se refieren al acto de mantenerse inscrito en un *college* o universidad, mientras que el **abandono y retiro** se refieren al acto de irse. Así mismo, llaman la atención acerca de la importancia de distinguir entre estos tres tipos de retención dado que cada uno de ellos está asociado a diferentes factores y causas. Según ellos, existen tres tipos de retención estudiantil:

- a) **Retención para la graduación:** Esta categoría está conformada a su vez por tres grupos de comportamientos de retención:
- Graduación en el tiempo establecido para ello
  - Graduación de la institución donde se matriculó inicialmente
  - Graduación del programa en el cual se matriculó inicialmente

- b) **Retención para la finalización del curso o del periodo académico.** Aquí la atención se centra usualmente en la retención del estudiante durante su primer y segundo año.
- c) **Retención para el logro de objetivos.** Esta se refiere a la retención cuando el objetivo del estudiante no es la graduación.

Igualmente, Himmel (2002, p. 94) define la **retención** como “la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título”. Sin embargo, aclara que ésta categoría se puede limitar a la situación del estudiante que obtiene su título o grado en el tiempo mínimo definido por la institución para completarlo, o bien en forma más general, no considerar el tiempo que demore en alcanzarlo, debido a demoras por repitencia, por suspensión de estudios durante algunos periodos académicos o porque se comprometió con una carga académica inferior a la establecida.

Para el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo-AICD (2003, p. 19), la **retención escolar** es entendida como “la capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de los alumnos en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes”

De otra parte, entre los autores que si hacen una diferenciación entre estos conceptos, está Saweczko, A. M. (2008, p. 4), quien con base en un estudio sobre las diferentes perspectivas que existen acerca de la persistencia estudiantil y la retención institucional en la educación superior de los Estados Unidos, encontró que los términos **persistencia y retención estudiantil** son frecuentemente utilizados de manera indistinta y que tan sólo unos pocos estudios (Astin, 1975; Bean, 1980; Hagedorn, 2005; Tinto, 1993), definen claramente estos dos conceptos. Según esta autora, los términos **persistencia y retención estudiantil** tienen dos enfoques distintos: la **persistencia** se refiere a la capacidad de un estudiante o su motivación para alcanzar sus propias metas académicas (Astin, 1975; Hagedorn, 2005) y la **retención** se refiere a la capacidad de la institución para mantener a los estudiantes de un año a otro (Astin, 1975; Hagedorn, 2005). La **persistencia** es entonces, una medida que se centra en el estudiante, mientras que la **retención** es una medida que se centra en la institución. Destaca además esta autora, la importancia de hacer esta distinción dado que los objetivos y motivaciones de un estudiante pueden ser muy diferentes a los de la institución.

Swail (1995, p. 15-18), reconoce que existe una diferencia entre estos dos conceptos y los define así: la **retención** es un término que se usa para describir el proceso de asistencia continua de los estudiantes a una institución hasta obtener su grado; es la antítesis de la deserción. Y la **persistencia** es la habilidad de un estudiante o grupo de estudiantes de permanecer en un *college* o institución. Es lo opuesto a la deserción.

El Centro Nacional de Estadísticas para la Educación del Departamento de Educación de los Estados Unidos (2000, p. 2-3), afirma que la **retención** se refiere a aquellos estudiantes que permanecen en la misma institución desde que inician hasta que terminan un programa y la **persistencia** se refiere a todos aquellos estudiantes que continúan matriculados hasta terminar un programa, y por lo tanto incluye a aquellos que obtienen su grado. Los estudiantes que se transfirieren de la

institución original y siguen matriculados o completan un programa en otros lugares, también son considerados como persistentes. Igualmente, asegura que la diferencia entre persistencia y retención está en la forma en que se considera la transferencia: mientras la **retención** representa la perspectiva institucional, es decir la habilidad de la institución para retener a sus estudiantes y evitar que se vayan a otra institución, la **persistencia** representa la perspectiva del estudiante, o sea el hecho de que un estudiante continúe matriculado en alguna otra institución hasta terminar un programa u obtener su grado. En otras palabras, las instituciones retienen y los estudiantes persisten.

Finalmente, Berger & Lyon (2005, p. 7), afirman que **persistencia** es el deseo y la acción de un estudiante de permanecer dentro de un sistema de educación superior desde el inicio hasta obtener su título y **retención**: la capacidad institucional para mantener un estudiante desde la admisión / inscripción hasta su graduación.

Existen otros autores que aunque reconocen que hay una diferencia entre estos dos conceptos, solo definen la retención. Entre ellos está Hagedorn (2005, 14-15), quien asegura que la **retención** es permanecer en el *college* o universidad hasta obtener un título, e identifica cuatro tipos de retención:

- a) **Retención Institucional:** Se refiere a la proporción de estudiantes que siguen estando matriculados en la misma institución de año a año.
- b) **Retención del sistema:** Esta se focaliza en el estudiante. Usa la persistencia como medida de la retención. Por lo tanto, considera a los estudiantes que salen de una institución y se matriculan en otra, es decir tiene en cuenta las transferencias del estudiante hasta que obtiene su título.
- c) **Retención dentro de una especialidad o disciplina:** Se refiere a la retención de estudiantes dentro de un área principal de estudio, disciplina, o departamento específico. Cabe anotar que en este caso, un área específica puede no retener a un estudiante que decide cambiarse a otro programa de la misma institución, sin embargo, la institución si logra retenerlo.
- d) **Retención dentro de un curso:** Es la unidad más pequeña de análisis de la retención, ya que se refiere a la finalización de un determinado curso por parte de un estudiante. Este análisis permite determinar los cursos que un estudiante no ha completado, a pesar de que la institución logró retenerlo.

Por su parte, el Glosario de la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe (2007), define la **Retención** como la “capacidad que tiene una institución o carrera de educación superior para lograr que el número de alumnos que cursa en ella no abandone o deserte. (RIACES, 2007)”

Hundrieser (2008, p. 1), con base en un paper de Noel-Levitz sobre las definiciones, teorías, prácticas y tasas de retención estudiantil en la educación superior, presentado en la *National Conference for Student Retention* realizada en el 2001, menciona que la **retención** puede ser definida de alguna de las siguientes maneras:

- La finalización exitosa de los objetivos académicos de los estudiantes (Levitz, 2001)
- Un grupo de estudiantes con objetivos educativos claramente definidos que pueden ser: cursar créditos, adelantar una carrera o adquirir nuevas habilidades (Tinto, 1991)

- El estudiante que se integra exitosamente en una comunidad universitaria o *college*, tiene una experiencia exitosa y persiste. (Bean, 1980)
- La persistencia es una función de la coincidencia entre la motivación de un individuo, su capacidad académica y sus características académicas y sociales (Cabrera, Castañeda, Nora, Hengstler, 1992)
- La tendencia del estudiante a abandonar la universidad es inversamente proporcional al grado directo de participación del estudiante en la vida académica y social de la institución (Astin, 1984).

Para la Universidad Tecnológica de Pereira (2008, p. 2), la retención estudiantil es el “porcentaje de estudiantes que se mantienen en el sistema universitario o han culminado satisfactoriamente su proceso de formación” y finalmente para el Ministerio de Educación Nacional<sup>4</sup>, la retención es la “trayectoria académica exitosa que lleva a un estudiante que se matricula a la educación superior a su graduación”. Es importante destacar que la trayectoria académica exitosa incluye el rezago. Por lo tanto, no es una trayectoria académica exitosa aquella que esta supremamente interrumpida.

Con base en las anteriores definiciones, se puede concluir lo siguiente:

Adicionalmente, se puede afirmar que existen cuatro **tipos de retención estudiantil**:

- Institucional
- En el sistema de educación superior
- En una especialidad o disciplina
- En un curso o asignatura

## **4. ENFOQUES TEÓRICOS Y MODELOS PARA EL ANÁLISIS DE LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL**

### **4.1 Origen de las teorías y modelos de retención estudiantil**

Tal como se mencionó arriba, el análisis de la retención de estudiantes de la educación superior es un tema de estudio bastante reciente en Colombia. Sin embargo, en el ámbito nivel internacional, especialmente en Estados Unidos, éste tema ha sido objeto de investigación desde hace varias décadas y son numerosos los estudios al respecto. De acuerdo con Berger & Lyon (2005, p. 5-6), la base de conocimientos teóricos y empíricos sobre retención estudiantil en este país se desarrolló a comienzos de 1930, con algunos estudios sobre mortalidad y deserción estudiantil en la educación superior. A finales de los años sesenta, emergió una base de conocimiento más sistemático, como síntesis de varios estudios desarrollados en años anteriores. Los pioneros en este tema fueron Feldman and Newcomb's (1969), quienes analizaron el impacto que producía en los estudiantes su ingreso a la educación superior.

---

<sup>4</sup> Esta definición del Ministerio fue obtenida de una entrevista realizada al Dr. Jorge Hernán Franco Gallego, Asesor de la Subdirección de Desarrollo Sectorial del Ministerio de Educación Nacional

A partir de estas primeras obras, Vincent Tinto publicó su modelo interaccionista de la retención de estudiantes en 1975, el cual despertó un enorme interés en el tema de la retención. Otros estudios igualmente importantes que se desarrollaron por esa época fueron los de Astin (1977, 1985) con su teoría de la participación, el de Kamens (1974) y el de Bean (1980, 1983), los cuales hicieron una gran contribución a los fundamentos teóricos de la deserción y la retención. El surgimiento de estas teorías estimuló el desarrollo de numerosas investigaciones, haciendo de este tema uno de los más estudiados a nivel de la educación superior en Estados Unidos. Sin embargo, con el pasar de los años, el número de teorías se redujeron en comparación con el incremento en el número de investigaciones que se dedicaron a aplicar los modelos ya existentes en diferentes tipos de instituciones y a diversos tipos de estudiantes. Así mismo, algunos autores integraron varias teorías o usaron constructos de otras disciplinas a fin de obtener nuevos modelos para el análisis de la deserción y la retención.

De acuerdo con Tinto (2007), estos primeros estudios sobre la retención de estudiantes de la educación superior se hicieron desde el punto de vista de la psicología. La retención o la falta de ella, era vista como el reflejo de los atributos individuales, las habilidades y la motivación. Se creía que los estudiantes no persistían por falta de capacidades, porque no estaban motivados o porque no estaban dispuestos a aplazar los beneficios, que en ese entonces se cría otorgaban el obtener un título universitario. En otras palabras, los estudiantes fallaban, no las instituciones.

Este punto de vista comenzó a cambiar en la década de los setenta, como parte de un gran giro que se dio en la forma de entender la relación entre los individuos y la sociedad, por lo cual, la retención empezó a tener en cuenta el papel del ambiente, en particular el de la institución, en la decisión del estudiante acerca de continuar o abandonar sus estudios. Afirma este autor, que aunque él no fue uno de los primeros en argumentar en favor de estos cambios, (Spady, 1970, 1971), si fue quien desarrolló en su artículo y posterior libro, *Leaving College* (1975, 1987), el primer modelo longitudinal que hizo explícitas las conexiones entre el sistema académico y social de la institución, los individuos que conformaban ese sistema y la retención de estudiantes en diferentes periodos de tiempo.

Tinto asegura que este trabajo inicial sobre la retención de estudiantes marcó el comienzo de lo que se llamó "La edad de la participación". Durante esta etapa, investigadores destacados como Alexander Astin, Ernest Pascarella y Patrick Terenzini, reforzaron la importancia del contacto con los estudiantes. Como resultado de esto, varios investigadores empezaron a estudiar la transición de los estudiantes de la secundaria a la universidad, en especial durante su primer año, y a desarrollar programas enfocados a mejorar su experiencia durante este período. Sin embargo, en muchas instituciones estos programas funcionaron únicamente como complementos a la actividad universitaria de los estudiantes y no como otro componente de la vida universitaria. En los siguientes años, el estudio y la práctica de la retención fue objeto de varios cambios, los cuales se relacionan a continuación, junto con los autores que más contribuyeron a ellos:

- Se mejoró la comprensión que se tenía acerca de la experiencia de los estudiantes, según sus antecedentes. (Allen, 1992; Bennett & Okinaka, 1990; Clewell & Ficklen, 1986; Fleming, 1985; Hernández, 2000; Hurtado, 1994; Hurtado & Carter, 1996; Johnson, et al. 2004-2005; Murguía, Padilla, & Pavel, 1991; Nora, 1987; Rendon, 1994; Richardson, 1987; Solorzano, Ceja, & Yosso, 2000; Thayer, 2000; Thompson & Fretz, 1991; Torres, 2003; Zurita, 2005)

- Se reconoció que existen un conjunto de fuerzas culturales, económicas, sociales e institucionales que afectan la retención de los estudiantes. (Berger, 2001; Braxton, Bray, y Berger, 2000; Christie & Dinham, 1991; Herndon, 1984; San Juan, Cabrera, Nora y Asker, 2000).
- Se encontró que para algunos estudiantes, es esencial mantener contacto con su familia, su iglesia, sus amigos, etc. (Attinasi, 1989; London, 1989; Nora, 2001; Terenzini, Rendon, Upcraft, Millar, Allison, Gregg, & Jalomo, 1994; Tierney, 1992; Torres, 2003; Waterman, 2004).
- Se estableció que el proceso de retención de estudiantes es diferente para cada institución y para cada grupo de estudiantes (Allen, 1992; Borglum y Kubala, 2000; Padilla y Pavel, 1986; Pascarella & Chapman, 1983; Pascarella, Smart, y Ethington, 1986; Tinto, Russo, Y Kadel, 1994).
- Se desarrolló una amplia gama de modelos que tratan de explicar la retención desde diferentes disciplinas: la psicológica, la sociológica, y la económica, entre otras. por ejemplo, Bean, 1980; Braxton & Brier, 1989; Cabrera, Castañeda, Nora, y Hengstler, 1992; Braxton & Hirschy, 2005; Nora, 2001; Tierney, 2000; Tinto, 1993, 2005).
- Se desarrolló el primer estudio que vinculaba claramente las innovaciones educativas y las prácticas en el aula, con la retención de estudiantes llenando un vacío que existía hasta ese momento entre la teoría y la práctica, y demostrando la importancia que tienen las acciones de los profesores en la retención. (Beal & Noel, 1980).

De otra parte, según Swail (1995) entre 1970 y 1995, se dieron tres focos de investigación en cuanto a retención de estudiantes se refiere. El primero, se centró en establecer el tamaño y amplitud del problema de la retención. Tres estudios en particular dieron esta información: *The American Colleges Testing Program (ACT) and the National Center for Higher Education Management Systems-NCHEMS* (Beal and Noel, 1980); *The National Longitudinal Survey of High School Class* en 1972 y *The National Institute of Independent Colleges and Universities* (Lenning, Beal and Sauer, 1980).

El segundo foco de investigación fue la determinación de factores y variables relacionadas con la retención en la educación superior. Lenning (1982), con base en una síntesis de los estudios de Cope and Hannah (1975), Lenning, Beal and Sauer (1980), Pantages and Creedon (1978) y Ramist (1981), agrupó en seis categorías dichos factores. A saber: habilidad académica, características demográficas, aspiraciones y motivaciones, valores y personalidad, variables institucionales e interacción estudiante-institución.

El tercer foco de investigación fue el desarrollo de modelos y programas de retención. Los pioneros en este tema fueron Tinto (1975), Bean (1982) y Noel (1978). A partir de estos trabajos, numerosos programas de retención se desarrollaron e implementaron en los *colleges* y universidades de los Estados Unidos. Sin embargo, éstos se centraron en los estudiantes de primer año y por lo general, funcionaban de manera independiente de los demás esfuerzos de retención que realizan estas instituciones.

Posteriormente, varios autores (Pascarella, 1986; Noel, Levitz and Saluri, 1985), sugirieron que para que un programa de retención fuera efectivo, era necesario que el esfuerzo fuera conjunto entre todas las dependencias de la institución, y no sólo de un departamento o área en particular. Al respecto Noel, Levitz and Saluri, (1985, p. 454) afirmaron que la retención debía ser vista como una clase de ejercicio gigantesco para resolver en todo el campus, que requería seguir ciertos pasos lógicos e inevitables. Por lo tanto, una tarea esencial era encontrar la forma de movilizar la

sabiduría colectiva que ya existía en el campus, dado que La mejor solución para la mayoría de los problemas del campus residía dentro de las mismas personas.

Este panorama que describen Berger & Lyon (2005), Tinto (2007) y Swail (1995) acerca de los fundamentos teóricos de la retención en su país, coincide con los hallazgos de un grupo de investigadores de la Universidad Nacional de Colombia, quienes en el 2002 realizaron un estudio acerca del estado del arte de la retención de estudiantes de la educación superior. Según ellos, los estudios sobre retención o persistencia<sup>5</sup> parten de los planteamientos de Spady, Tinto y Bean, constituyéndose, principalmente, el modelo de Tinto en el eje central de discusión para el análisis de este tema.

Luego de este breve recorrido por los antecedentes históricos de la retención estudiantil, ahora se analizará en detalle los planteamientos teóricos más destacados en este tema. Para ello, se estudiarán en primer lugar autores como Tinto, Bean, Astin, Pascarella y Terenzini, quienes realizaron grandes aportes al estudio de la retención. Cabe anotar, que algunos de los autores trabajaron de manera conjunta la deserción y la retención. Sin embargo, a pesar de que algunos de ellos enfatizaron un poco más en la deserción, hicieron grandes aportes a la retención y son reconocidos como tal en la literatura. Y en segundo lugar, se revisarán tres enfoques teóricos desarrollados específicamente para la retención de estudiantes: el Modelo geométrico de persistencia y logro de objetivos, el Modelo Ámsterdam y la Teoría de la identidad y la persistencia: una síntesis tentativa de Tinto, Erickson y Houle.

## **4.2 Enfoques teóricos y modelos sobre deserción y retención estudiantil**

De acuerdo con Donoso y Schiefelbein (2007) y Himmel (2002), a partir de los aportes de Cabrera, Castañeda y Nora (1992b) y Braxton, Johnson y Shaw-Sullivan (1997), se pueden identificar cinco grandes categorías para clasificar los enfoques sobre deserción y retención, de acuerdo con el énfasis asignado a las variables explicativas fundamentales: personales, familiares o institucionales. Estas categorías son: la psicológica, la sociológica, la económica, la organizacional y la interaccionista. Adicionalmente, aseguran estos autores, existe una visión complementaria a estas categorías, la cual ha sido desarrollada a partir de los trabajos de autores como Cabrera.

### **4.2.1 Enfoque psicológico**

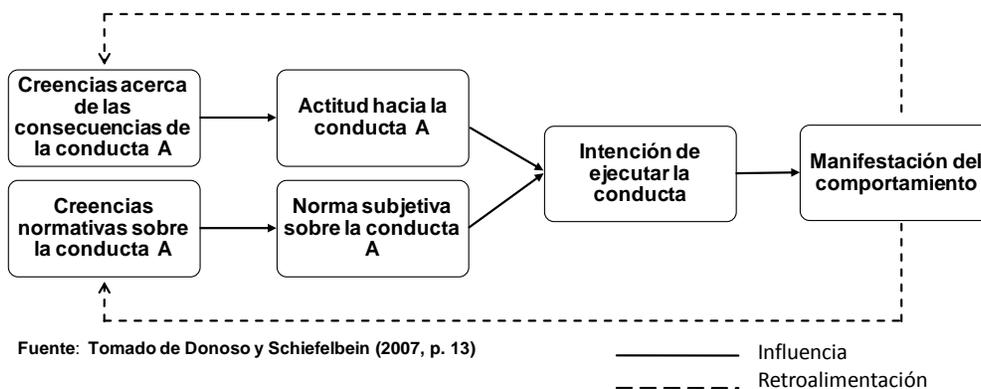
De acuerdo con Himmel (2002, p. 96) y Donoso y Schiefelbein (2007, p. 13-14), los enfoques psicológicos de la retención estudiantil se centran en el análisis de los rasgos de personalidad que diferencian (discriminan) a los alumnos que completan sus estudios respecto de los que no lo hacen. Los primeros investigadores que trabajaron este tema fueron Fishbein y Ajzen (1975), quienes encontraron que el comportamiento está influido en gran medida por las creencias y actitudes. De forma tal, que la decisión de desertar o continuar en un programa académico está influida por las conductas previas, las actitudes sobre la deserción y/o persistencia y por normas subjetivas acerca de estas acciones, las que generan una intención conductual, que es un

---

<sup>5</sup> Según los investigadores de la UNAL, en la literatura sobre retención estudiantil, se utilizan los términos retención o persistencia, de manera indistinta.

comportamiento definido. Este último contribuye tanto a la modificación de sus creencias sobre las consecuencias de su actuar como a sus convicciones normativas subjetivas. Este modelo considera la **deserción** como el debilitamiento de las intenciones iniciales y la **retención** como un fortalecimiento de las mismas, sea deserción voluntaria, como la retención. Ver diagrama No. 2.

Diagrama No. 2 Modelo de Fishbein y Ajzen (1975) Teoría de la Acción Razonada



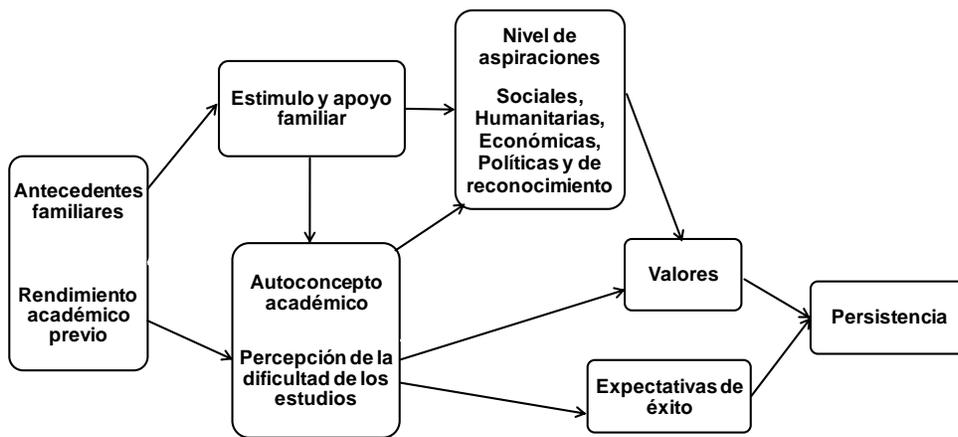
Posteriormente, Attinasi (1986, citado en Andres y Carperter, 1997), amplió éste modelo con la idea de que la persistencia o la deserción se ven influenciadas por las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria después de su ingreso. De este modo, hacen una evaluación de la significación que tiene dicho análisis para su posterior permanencia o abandono.

Su modelo se basa en las percepciones que tienen los estudiantes de las experiencias y actitudes que encuentran durante los años que permanecen en la universidad. Asegura este autor, que el estudiante analiza las interacciones con el mundo cotidiano y actúa sobre los significados percibidos. Attinasi utiliza dos enfoques sociológicos en este modelo: el interaccionismo simbólico y la etnometodología. El primero, sostiene que los significados son el resultado de la interacción del individuo con los demás: es sobre la base de los significados socialmente construidos que el individuo toma decisiones personales. Y el segundo, la etnometodología, estudia cómo la gente percibe, describe y explica el mundo en el que viven. Este modelo propone que la persistencia y el abandono son el resultado de (1) las percepciones de los estudiantes y el análisis que hacen de varias cosas en la vida cotidiana, y (2) la aceptación del estudiante o el rechazo de la idea de que la educación post-secundaria es importante para la vida del estudiante.

Poco después, Ethington (1990, citado en Himmel, 2002) a partir de estos dos modelos, formuló una nueva estructura mucho más completa con base en una teoría más general sobre las “conductas de logro” de Eccles *et al.* (1983) y Eccles y Wigfield (2002), la cual comprendía atributos tales como la perseverancia, la elección y el desempeño. Según estos autores, el rendimiento académico previo influye de manera significativa en el desempeño futuro del estudiante, al actuar sobre su autoconcepto, su percepción de la dificultad de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito. Así mismo, el apoyo y el estímulo que recibe de su familia, también inciden sobre el autoconcepto académico y el nivel de aspiraciones. A partir de este análisis, Ethington encontró empíricamente que el nivel de aspiraciones tenía un efecto directo sobre los valores. Además, pudo observar que las expectativas de éxito estaban explicadas por el autoconcepto académico y la percepción de las dificultades de los estudios. Por ello, tanto los valores como las expectativas de éxito influyen a su vez sobre la persistencia en la universidad. (Ver diagrama No. 3).

Otro modelo muy conocido bajo este enfoque es el de Bean y Eaton (2001, citados en Mc Clanahan 2004, p. 5), quienes se basaron fundamentalmente en los procesos psicológicos relacionados con la integración académica y social. Estos autores presentaron cuatro teorías psicológicas como línea de base del modelo: (a) Teoría de la actitud y el comportamiento, la que proviene de la estructura de su modelo; (b) Teoría del comportamiento de copia, la habilidad para entrar y adaptarse a un nuevo ambiente; (c) Teoría de autoeficacia, una percepción individual capaz de tratar con tareas y situaciones específicas; y (d) Teoría de atribución, donde un individuo tiene un fuerte sentido de control interno. Estos autores enfatizaron la importancia que la institución disponga de un servicio de enseñanza, comunidades de aprendizaje al primer año, seminarios de orientación profesional y programas de *mentoring* para apoyar el éxito de los estudiantes.

**Diagrama No. 3 Modelo de Ethington (1990)**



Fuente: Tomado de Donoso y Schiefelbein (2007, p. 14)

En términos generales, los modelos psicológicos incorporan esencialmente variables de tipo individual, es decir características y atributos del estudiante, que dan cuenta, con diferente grado de ajuste, de la deserción o persistencia. (Himmel 2002, p. 98)

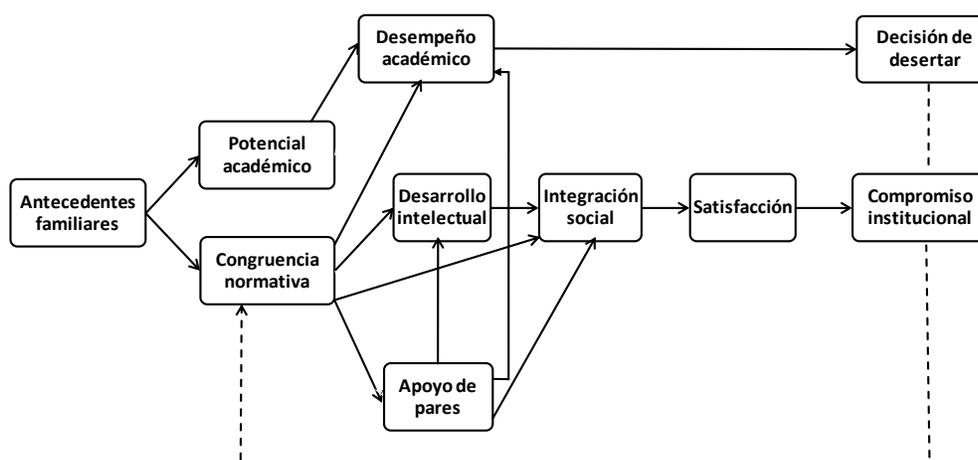
#### 4.2.2 Enfoque sociológico

Este enfoque, según Donoso y Schiefelbein (2007, p. 14-15) fue desarrollado de manera casi simultánea con el psicológico, y se centra en resaltar la influencia de factores externos al individuo en la retención, los cuales son adicionales a los factores psicológicos. El modelo de Spady (1970) es uno de los más conocidos en esta línea, ya que fue el primer modelo completo de abandono-retención. Este modelo que hace énfasis en la interacción que existe entre las características personales del estudiante y aspectos claves del ambiente institucional, fue desarrollado a partir de la teoría del suicidio de Durkheim, quien afirmaba que el suicidio es el resultado de la ruptura del individuo con el sistema social por su imposibilidad de integrarse a la sociedad. Por lo tanto, la probabilidad del suicidio aumenta cuando existe una baja consciencia moral (congruencia

normativa baja) y afiliación social insuficiente. Es decir, cuando existe un bajo apoyo de las relaciones sociales.

De acuerdo con Spady, estos mismos tipos de integración afectan directamente la retención de los alumnos en la universidad. Por lo tanto, la deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior. Señala igualmente, que el medio familiar es una de las principales fuentes que exponen a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, afectando su nivel de integración social en la universidad. Por ello, la integración plena al ambiente universitario requiere de respuestas efectivas a las diversas demandas de los sistemas académicos y sociales de la educación superior. En su modelo, la integración social aumenta a partir de los valores compartidos con el grupo, las notas, la congruencia con las reglas y los amigos; lo cual a su vez incrementa el compromiso institucional y reduce las posibilidades de deserción. Ver diagrama No. 4

**Diagrama No. 4 Modelo de Spady (1970)**



Fuente: Tomado de Donoso y Schiefelbein (2007, p. 15)

En este diagrama, se pueden observar las distintas relaciones que según Spady existen entre las diversas variables que influyen en la retención de los estudiantes en la universidad. A saber:

- El ambiente familiar influye sobre el potencial académico y la congruencia normativa
- El potencial académico afecta el desempeño académico del estudiante
- La congruencia normativa actúa directamente sobre el desempeño académico, el desarrollo intelectual, el apoyo de pares y la integración social
- El apoyo de pares tiene un efecto directo no sólo sobre la integración social sino sobre el desarrollo intelectual y desempeño académico del estudiante.
- La integración social influye en la satisfacción del estudiante, en su inserción en la universidad y contribuye a reafirmar su compromiso institucional.

Finalmente, asegura Spady, que la probabilidad de que un estudiante abandone sus estudios es más alta cuando las distintas fuentes que lo influyen van en sentido negativo, ya que van a generar un deficiente rendimiento académico y un bajo nivel de integración social, y por ende,

insatisfacción y falta de compromiso institucional. Contrario a lo que sucedería si los efectos van en sentido positivo y son congruentes con la situación inicial. En este caso, el estudiante logra un desarrollo académico y social acorde tanto con sus propias expectativas como con las de la institución, lo que favorece significativamente su retención en la universidad.

### 4.2.3 Enfoque económico

De acuerdo con Himmel (2002, p. 100), se pueden distinguir dos tipos de modelos económicos: Costo/Beneficio y Focalización del subsidio. El modelo Costo/Beneficio, asegura que cuando los beneficios sociales y económicos generados por los estudios universitarios son percibidos como inferiores a los derivados de actividades alternas, los individuos optan por retirarse de la institución. Sin embargo, ello no ocurre con la velocidad y rango esperado ya que los beneficios no siempre son tan evidentes. Además, también existe una inercia y desfase entre la percepción que tiene el sujeto de un fenómeno y la realidad del mercado laboral.

Un elemento decisivo en este enfoque es la percepción del estudiante acerca de su capacidad o incapacidad para cubrir los costos asociados a los estudios universitarios. Sin embargo, según Donoso y Schiefelbein (2007, p. 15-16) este factor está influenciado por otra serie de variables como los créditos a largo plazo con tasas relativamente blandas, o los subsidios parciales o totales (becas de matrícula, de alimentación, etc.) Según St. John *et. al.* (1996, citado en Himmel 2002) entre los autores que mas han trabajado este enfoque se encuentran: Cabrera, Stampen, and Hansen 1990; Cabrera, Nora, and Castañeda 1992, 1993; St. John 1994; St. John, Paulsen, and Starkey 1996.

Por su parte, el modelo de Focalización de Subsidio, consiste en la entrega de subsidios que constituyen una forma de influir sobre la deserción. Se centra en aumentar la retención de los estudiantes que tienen limitaciones reales para permanecer en el sistema (costo de estudios, costo oportunidad de otras opciones, etc.). Este enfoque privilegia el impacto efectivo de los beneficios estudiantiles sobre la retención (deserción), sin cuestionarse el ajuste entre los beneficios y el costo de los estudios. (Cabrera, Nora y Castañeda 1993, citados en Donoso y Schiefelbein, 2007 p. 16).

Cabe mencionar que a pesar de que estos trabajos incorporaron variables demográficas y académicas, estas fueron usadas para controlar fuentes de variación que pudieran enmascarar los efectos directos de los subsidios y los costos de los estudios sobre la retención de los estudiantes.

Otro estudio que se destaca en el campo económico, es el realizado por Bank *et al.* (1990, citados en CEDE 2007, p. 10), quienes lograron demostrar que los estudiantes con mayor nivel de interacción con profesores y otros estudiantes, tienen menor probabilidad de desertar. Así mismo, este estudio concluye que la deserción es más común en los primeros semestres de la carrera universitaria.

En los siguientes años, los estudios desde el enfoque económico asumieron una posición más ecléctica, analizando cómo la interacción entre las variables de los distintos factores individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos incidía en la deserción. Uno de los autores que trabajó desde esta perspectiva fue Porto *et al.* (2001, citados en CEDE, 2007 p. 9), quienes usando diferentes indicadores de rendimiento académico (P. ej. la razón entre la cantidad de materias y los

años desde el ingreso), junto con algunas características individuales de la persona, encontraron que una variable fundamental para explicar la deserción es el nivel educativo de los padres del estudiante. Concluyeron entonces, que a mayor educación de los padres, menor deserción del estudiante. Es decir, la retención de los alumnos en la Universidad aumenta con la educación de los padres.

En general, según el CEDE, estas investigaciones terminan concluyendo que los estudiantes que desertan, comparados con aquellos que permanecen en la institución educativa, tienden a tener peores notas académicas durante su carrera y padres con menor educación y menores ingresos.

#### **4.2.4 Enfoque organizacional**

De acuerdo con Himmel (2002, p. 101) los modelos organizacionales analizan la deserción a partir de las características de la institución universitaria, teniendo en cuenta los servicios que ésta le ofrece a sus estudiantes. En este tipo de modelos, variables como la calidad de la docencia, la falta de actividades en el campus, clases con grandes grupos de estudiantes y de las experiencias de los estudiantes en el aula, cumplen un papel fundamental (Braxton, Millen, Sullivan, 2000). En otros casos, a estas variables les han agregado los beneficios proporcionados por la organización a los estudiantes en cuanto a salud, deportes, cultura y apoyo académico se refiere. Así mismo, otros estudios han incluido en esta línea la disponibilidad de los recursos bibliográficos, laboratorios e indicadores como el número de alumnos por docente (Tillman, 2002).

Una investigación realizada por Kamens (1971, citado en Trejo y Valdes, 2009), menciona que el tamaño y la complejidad de las organizaciones tienen un impacto sobre la socialización en los roles de los estudiantes y la retención o deserción. Para este autor las instituciones más grandes y con organizaciones de egresados más estructuradas tendrían menor deserción, debido a su capacidad para ubicar a sus estudiantes en las posiciones más prestigiosas en la sociedad. Las agrupaciones de egresados reflejan los recursos institucionales y los nexos que mantienen tales instituciones con grupos del exterior de tipo ocupacional y económico.

#### **4.2.5 Enfoque interaccionista**

De acuerdo con Braxton et al (1997, p. 107-108), este enfoque considera que la partida de un estudiante es consecuencia de la interacción entre el estudiante como individuo y la institución como una organización, y que lo importante de ésta interacción es el significado que cada estudiante le atribuye a su relación con las dimensiones formales e informales de la organización colegiada. Lo clave de éste enfoque es el valor que les dan a los estudiantes en los niveles formales e informales de la comunidad universitaria. Sin embargo, aunque la función de socialización y ajuste de la persona se puede clasificar como interaccionista en sus formulaciones, el modelo interaccionista de Tinto es el que más atención ha recibido (Pervin y Rubin, 1967; Rootman, 1972, citados en Braxton et al. 1997, p. 108).

Dentro de este enfoque, el modelo de Tinto (1986, 1987, 1975, 1997), es el de mayor influencia en cuanto a estudios de retención estudiantil se refieren.

*“Reconociendo el rol de las instituciones en la generación de resultados, Tinto desarrolla un refinado modelo para explicar las decisiones de los estudiantes por permanecer o cambiarse de las instituciones de educación superior (en los Estados Unidos). Este atraviesa por la integración social e intelectual de los estudiantes, aquellos que alcanzan esta condición tienen mayores posibilidades de permanecer en la institución” (Peterson 1993, p. 660, citado en Donoso y Schiefelbein 2007, p. 16).*

Según Donoso y Schiefelbein (2007, p. 16), Tinto explica el proceso de permanencia en la educación superior como una función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración). En su modelo, añade al modelo de Spady la teoría del intercambio de Nye (1979), la cual plantea que las personas tienden a evitar las conductas que implican un costo de algún tipo para ellas y por ende buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales.

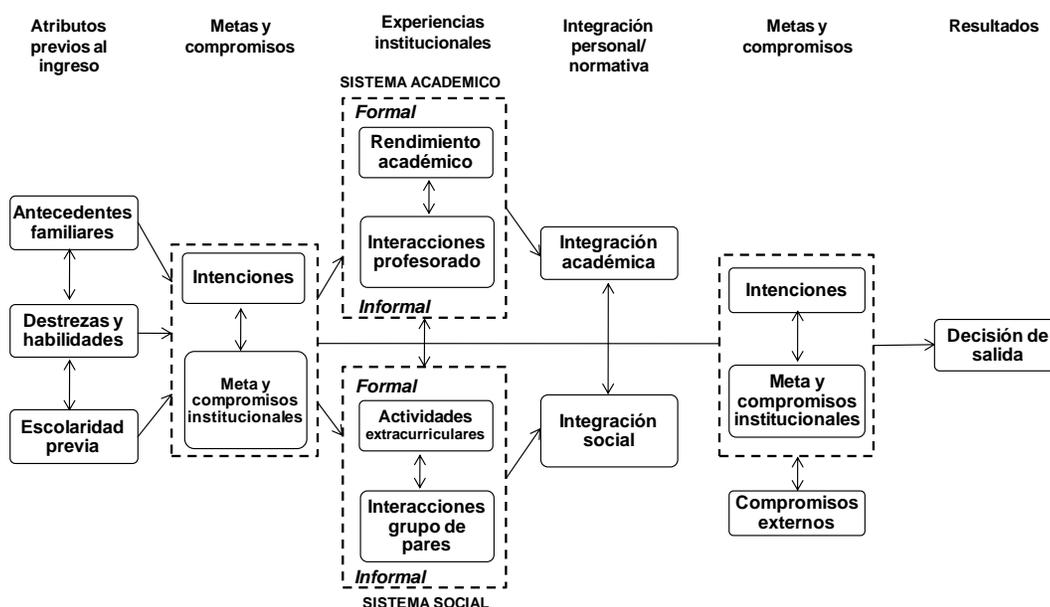
Según Tinto, los estudiantes emplean la teoría del intercambio en la construcción de su integración social y académica. De modo que si los beneficios de permanecer en la institución son percibidos por los estudiantes como mayores que los costos personales (esfuerzo y dedicación, entre otros), entonces éstos permanecerán en la institución. Sin embargo, si encuentran en otras actividades una fuente de mayores recompensas, los estudiantes tenderán a desertar (ver diagrama N° 5). Así mismo, reconoce que la trayectoria de interacciones de la persona con los sistemas académico y social de la universidad, puede derivar en el abandono de la institución. Sugiere igualmente, que una buena integración es uno de los aspectos más importantes en la permanencia de los estudiantes, y que esta integración depende de: las experiencias durante la permanencia en la universidad, las experiencias previas al acceso universitario y las características individuales que, por otro lado, son susceptibles a las políticas y prácticas universitarias.

En términos generales, este modelo asume que a medida que el estudiante transita a través de la educación superior, diversas variables contribuyen a reforzar su adaptación a la institución que seleccionó, ya que ingresa a ella con un conjunto de características que influyen sobre su experiencia en la educación universitaria. Entre las características están los antecedentes familiares (nivel socioeconómico y cultural de la familia), los valores que éste sustenta, los atributos personales y la experiencia académica preuniversitaria, las cuales se combinan para influir sobre el compromiso inicial con la institución, así como para la consecución de su meta que es la graduación o titulación. Además, incluye dentro de la integración académica el rendimiento académico y el desarrollo intelectual; y en la integración social, tiene en cuenta además del desarrollo y la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes (oportunidad de interactuar), la participación en actividades extracurriculares.

Así mismo, Tinto asegura que la reevaluación del compromiso con la meta de graduarse se encuentra más fuertemente determinada por la integración académica y que el compromiso institucional se ve altamente influido por la integración social. En resumen, entre más consolidado esté el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, y mejor sea su rendimiento académico e integración social, es menor la probabilidad de que el estudiante deserte.

Para este autor no es una sorpresa que la persona con mayor habilidad y mayor capital socioeconómico sea más propensa a terminar exitosamente sus estudios, consideración que se extiende a procesos de tiempo más largos aún (Tinto 1987: 29-30, citado en Donoso y Schiefelbein 2007, p. 17), lo que confirma la visión de permanencia. Al respecto detalla otros elementos: “Estudiar, aun en escuelas no selectivas, implica un esfuerzo. Las personas más persistentes van a lograr salir adelante en estos aspectos, sin embargo ésta no es sólo una cualidad individual, es un reflejo también del contexto social y académico” (Tinto 1987: 42, citado en Donoso y Schiefelbein 2007, p. 17), dando cuenta con ello de uno de los aspectos fundamentales de su propuesta: el sistema social y académico en el que se inserta el estudiante.

**Diagrama No. 5 Modelo de Tinto (1986, 1987, 1975, 1997). *Student Integration Model***



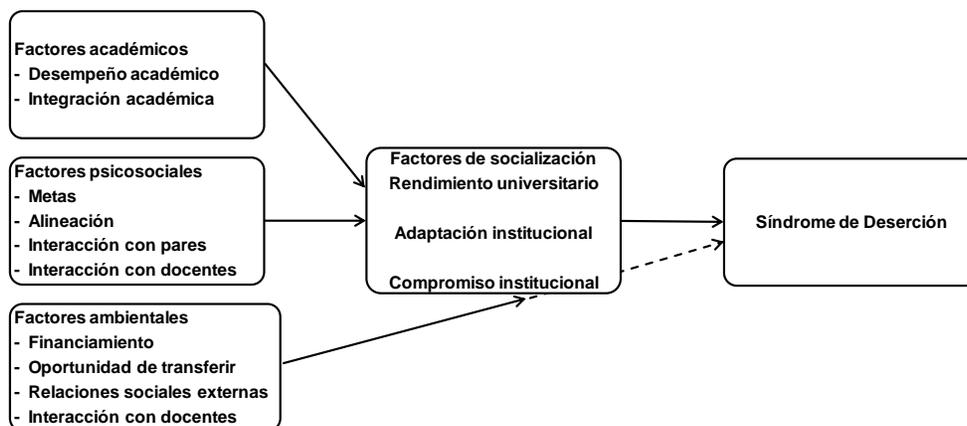
Fuente: Tinto, 1987, p.114 Tomado de Donoso y Schiefelbein (2007, p. 17)

Pese a todo lo señalado, los estudios con el modelo de Tinto no muestran resultados estables en términos del peso y el sentido de los factores postulados según diferentes tipos o modalidades institucionales. Algunas investigaciones confirman la capacidad predictiva directa de la integración social sobre la deserción, en las instituciones de educación más tradicionales (Grosset 1991; Nora y Rendon 1990; Pascarella y Terenzini 1980). Otras investigaciones sostienen que esa dimensión se asocia inversamente con la persistencia en los estudios (Pascarella, Smart y Ethington 1986).

Otro modelo ampliamente reconocido bajo este enfoque, fue el desarrollado por Bean (1980, 1983, 1985, citado en Donoso y Schiefelbein, 2007, p. 18), quien le incorporó al modelo de Tinto las características del modelo de productividad desarrollado por Price en el contexto de las organizaciones laborales (1977). En su investigación sobre la deserción, Bean reemplazó las variables relacionadas con el ambiente laboral por unas más apropiadas al entorno de la educación superior. Este autor sostiene que la deserción universitaria es análoga a la productividad y destaca

importancia de las intenciones conductuales (de permanecer o abandonar), como predictoras de la persistencia. Ver diagrama No. 6

**Diagrama No. 6 Modelo de Bean (1985). *Student Attrition Model***



Fuente: Tomado de Donoso y Schiefelbein (2007, p. 18)

En general, este modelo asume que las intenciones conductuales se configuran en un proceso donde las creencias forman las actitudes y éstas a su vez intervienen sobre las intenciones conductuales. Así mismo, sostiene que las creencias son influidas por los componentes de la institución universitaria (calidad de los cursos y programas, docentes y pares) y que los factores externos a la institución pueden ser relevantes, ya que impactan tanto las actitudes como las decisiones del estudiante durante su estadía en la institución. Finalmente, Bean asegura que la satisfacción con los estudios opera en forma similar a la satisfacción con el trabajo, proceso que es variable y que tiene incidencia directa en las intenciones de abandonar los estudios.

De otra parte, Astin (1984) desarrolla la teoría de la participación del estudiante, la cual fue creada como un enlace entre las variables relevantes de la teoría pedagógica tradicional (asignaturas, recursos y el enfoque de individualización) y los resultados del aprendizaje deseados tanto por estudiantes como por profesores. Esta teoría se basa en las conclusiones de los primeros trabajos de Astin y fue diseñada "...para identificar los factores en el entorno universitario que afectan significativamente a la persistencia de los estudiantes en la universidad" Astin, (1984, p.302, citado en McClanahan, R. 2004, p. 4, Appendix 1).

Este autor, afirma que la política institucional puede tener un efecto directo sobre el aprendizaje del estudiante y su desarrollo. Por ejemplo, la regulación de la asistencia a clase puede afectar directamente la cantidad de tiempo y esfuerzo de los estudiantes dedican a sus clases. Astin vinculó tres teorías pedagógicas a fin de explicar en detalle los posibles resultados desarrollados por el estudiante: (1) teoría del sujeto-materia (también conocida como la teoría de contenido), (2) la teoría de los recursos, y (3) teoría individualizada (eclectica). Andres y Carpenter (1997)

La teoría del sujeto-materia de la pedagogía se basa en la idea de que el aprendizaje del estudiante y el desarrollo dependen de la exposición directa a la materia. Los estudiantes son percibidos como agentes pasivos que experimentarán un conjunto fijo de requisitos del curso que involucran participación en conferencias, lecturas y trabajo en la biblioteca. Los lectores ávidos, buenos oyentes y estudiantes altamente motivados tienden a hacer lo mejor en este proceso pedagógico. En contraste, la teoría de los recursos de la pedagogía, se basa en la idea de que la adquisición de los recursos es de suma importancia para el aprendizaje y desarrollo del estudiante. Sin embargo, esta teoría tiene dos limitaciones para su aplicación: a) que los recursos humanos son limitados y b) que la mera acumulación de recursos, con poca atención a su uso puede llegar a ser un gran desperdicio. Finalmente, la teoría individualizada, trata de identificar los contenidos curriculares y métodos de enseñanza que mejor respondan a las necesidades de cada estudiante.

Sin embargo, para Astin estas tres teorías pedagógicas carecen del elemento de participación de estudiante. Por ello, sugiere que se preste más atención a los estudiantes pasivos o no preparados, ya que son más propensos a abandonar sus estudios. Propone entonces que los profesores se enfoquen menos en el contenido y la enseñanza de técnicas y se ocupen más del comportamiento de los estudiantes, para tratar de entender su motivación, cantidad de tiempo y energía que emplean en su proceso de aprendizaje.

Unos años después, Astin (1993, p. 212, en McClanahan, R. 2004, p. 4, Appendix 1) realizó un estudio empírico de su modelo, usando datos longitudinales recolectados por el *Higher Education Research Institute* (HERI) de la Universidad de California, en su encuesta anual a estudiantes de primer año, encontrando que las tres formas de participación más importantes de los estudiantes son: la participación académica, participación con la facultad, y la participación con grupos de estudiantes pares. Luego, comparó la facultad, el currículo, el tipo de institución y los grupos de estudiantes pares, hallando que este último es la fuente más potente de crecimiento y desarrollo del estudiante durante sus años de pregrado.

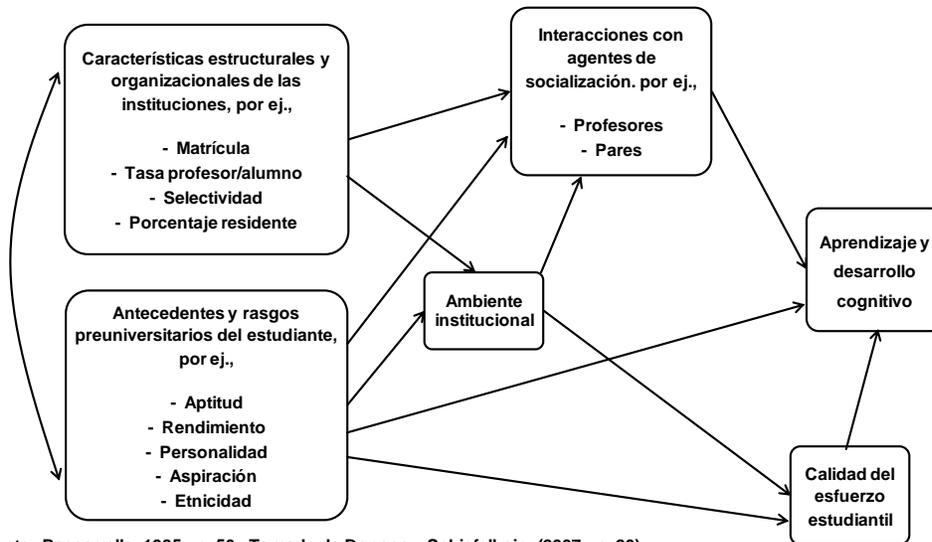
Otros autores que bajo este mismo enfoque también realizaron grandes aportes teóricos al tema de la retención de estudiantes fueron Pascarella y Terenzini (1985, citados en Donoso y Schiefelbein 2007, p. 19). Ellos afirmaban que la integración académica es más fuerte que los compromisos o metas institucionales; por tanto, los compromisos institucionales tienen un efecto indirecto sobre la permanencia a través de la integración social. Estos autores propusieron un modelo causal general con consideraciones explícitas respecto de las características institucionales y ambientales (Ver diagrama N° 7).

Así mismo, afirmaban que el desarrollo y cambio de los estudiantes está en función de cinco conjuntos de variables: a) antecedentes y rasgos preuniversitarios del estudiante, b) características estructurales y organizacionales de la institución, c) ambiente o entorno institucional, d) interacciones con los agentes de socialización y e) calidad del esfuerzo estudiantil.

De estas variables, dos están relacionadas con antecedentes y características personales a saber: aptitudes, rendimientos, personalidad, aspiraciones, etnicidad. El segundo grupo lo conforman las características estructurales y organizacionales de la institución: admisión, estudiantes de la facultad, selectividad y porcentaje de residentes. Este grupo se relaciona con el tercer conjunto de variables: entorno institucional. Estos tres grupos de características incluyen, en turnos, al cuarto

grupo que considera el conjunto de variables asociadas a la frecuencia y contenido de las interacciones con los miembros de la facultad y los pares. El quinto grupo se refiere a la calidad del esfuerzo desplegado por el estudiante por aprender.

**Diagrama No. 7 Modelo de Pascarella y Terenzini (1985)**

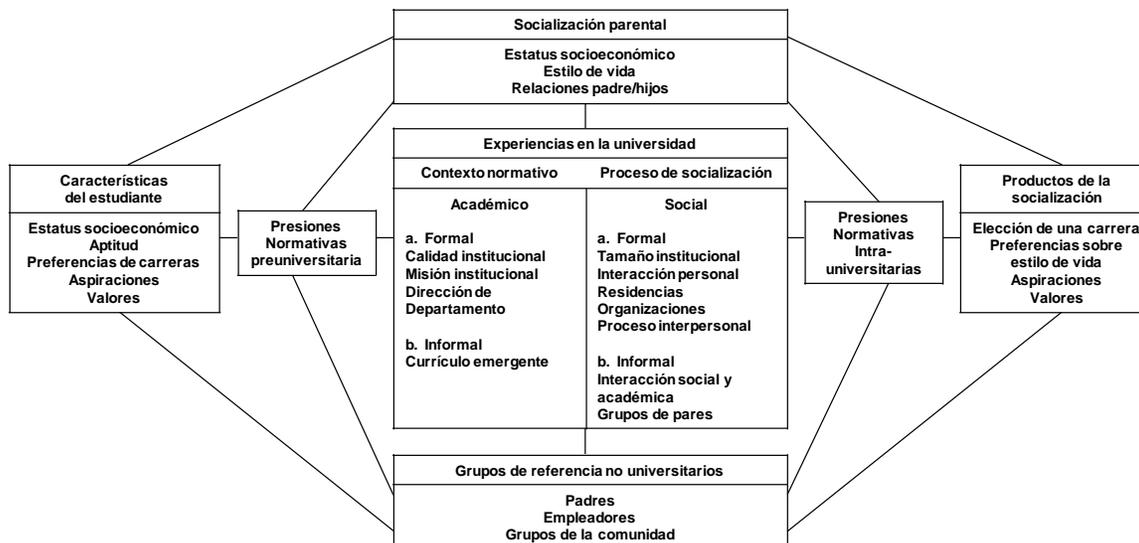


Fuente: Pascarella, 1985, p. 50. Tomado de Donoso y Schiefelbein (2007, p. 20)

Similar a Astin (1984), Billson y Brooks-Terry (1987, citados en Andres y Carpenter, 1997) construyeron un modelo de retención de los estudiantes sobre la premisa de que el incremento en la participación del estudiante y la mejora del apoyo institucional, reducen el abandono. Este modelo incluye ocho fases de la trayectoria del alumno a través de instituciones de enseñanza universitaria: reclutamiento, selección, evaluación, preparación, orientación, integración, mantenimiento, y la separación. Sostienen estos autores que es responsabilidad de la institución la prestación de servicios y programas para apoyar a los estudiantes a través del sistema y que el descuido de hacerlo en cualquiera de las ocho fases puede dar lugar a mayor abandono.

Desde otra perspectiva, aunque complementaria, Weidman (1989, citado en Donoso y Schiefelbein 2007, p. 20) propone un modelo referido a la socialización de los estudiantes de pregrado que incluye factores psicológicos y socio-estructurales en el desarrollo y cambio de éstos. El modelo presta especial atención a los cambios no-cognitivos, los que involucran elección de carrera, preferencias de estilos de vida, valores y aspiraciones. El modelo que propone se basa en su propia investigación. Al igual que Tinto y Pascarella, el autor asume que los estudiantes ingresan con un conjunto de variables dadas: nivel socioeconómico, aptitudes, intereses de estudio, aspiraciones, valores, etc., como también presiones de los padres y de otros grupos de referencias a los cuales el estudiante se refiere (pares, colegas, etc.). Estas variables son predisposiciones que tienen fuerza y entran en conflicto con las fuerzas estructurales del establecimiento. Estas adquieren dimensiones formales e informales, como también, académicas y sociales con los docentes y con sus pares. Ver diagrama No. 8

**Diagrama No. 8 Modelo de Weidman (1989)**



Fuente: Tomado de Donoso y Schiefelbein (2007, p. 21)

#### 4.2.6 Enfoque complementario o enfoque integrado

Los estudios realizados bajo este enfoque integran variables económicas con algunas de las variables propuestas en los modelos analizados anteriormente. Uno de los trabajos más destacados bajo este enfoque es el de Nora (1990, citado en Donoso y Schiefelbein 2007, p. 21), quien considera como factores determinantes de la deserción: las habilidades académicas de los estudiantes al ingresar a la universidad, las necesidades de apoyo financiero, los beneficios estudiantiles de la institución y el desempeño académico de los alumnos en ella.

Posteriormente, St. John et al. (1996, p. 36, citado en Himmel 2002, p. 105), afirman que la persistencia en la educación superior comprende un proceso que incluye tres etapas. Una primera etapa donde la habilidad académica previa y los factores socioeconómicos afectan la disposición del estudiante para continuar sus estudios universitarios, al igual como las percepciones sobre sus posibilidades de efectuarlos.

Una segunda etapa en la cual el estudiante realiza una estimación de los costos y beneficios de estudiar en una institución educativa en particular, lo que le genera cierto grado de compromiso inicial con dicha institución, por lo cual ingresa a ella; y una vez iniciados sus estudios, dicho compromiso afecta su decisión de permanencia en ella. Cabe anotar que en esta etapa el apoyo financiero influirá no sólo en sus intenciones de ingresar a la educación superior sino que lo llevará a ingresar a una institución específica.

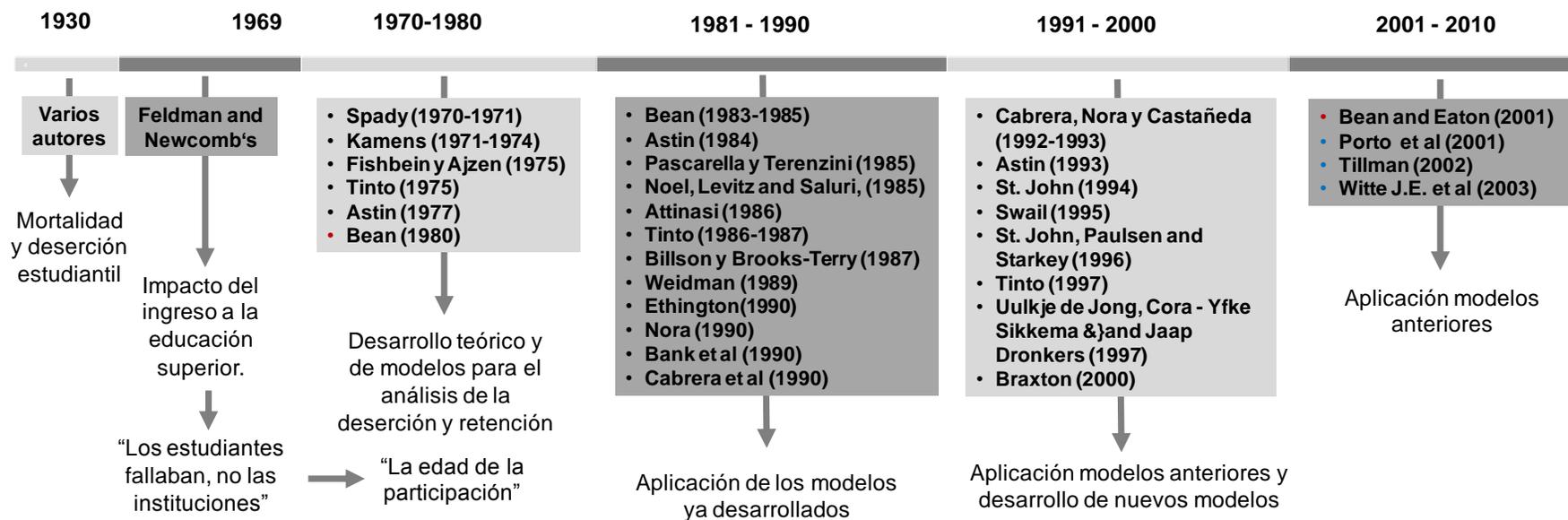
Y la tercera etapa, donde luego de ingresar a un programa en particular, factores como las experiencias sociales y académicas positivas, el desempeño académico y las características de la

institución reforzarán sus aspiraciones iniciales. Claro está, que el nivel de retención del estudiante puede variar de acuerdo con la modalidad de educación superior (universidad, instituto profesional o centro de formación técnica) y eventualmente por el tipo de institución (tradicional, privada, pública, de reciente fundación, etc.)

Para terminar, aseguran estos autores que los apoyos financieros y una adecuada integración académica influyen positivamente en la decisión del estudiante acerca de su permanencia en la institución, ya que se mantiene un equilibrio entre el costo de cursar un programa en la educación superior y el beneficio de obtener un título o grado académico. Contrario a lo que sucedería si tuviera que enfrentar situaciones negativas como alzas en el valor de la matrícula o experiencias académicas insatisfactorias, ya que esto le que generaría una mayor probabilidad de deserción del estudiante.

Para facilitar la comprensión y análisis de estos modelos, a continuación se presenta una línea del tiempo con los temas y autores más destacados desde 1930 y un cuadro donde se resumen los principales planteamientos realizados por cada uno de los autores analizados, según el enfoque de sus trabajos.

Diagrama No. 9 Enfoques teóricos y modelos sobre deserción y retención



Fuente: elaboración propia con base en la revisión de la literatura

**Cuadro No. 3 Teorías y modelos más relevantes sobre deserción–retención de estudiantes de la educación superior**

Enfoque	Autores	Ideas centrales de las teorías / modelos
<p><b>PSICOLÓGICO</b></p> <p>Se centra en el análisis de los rasgos de personalidad que diferencian (discriminan) a los alumnos que completan sus estudios respecto de los que no lo hacen</p>	<p>Fishbein y Ajzen (1975)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El comportamiento está influido en gran medida por las creencias y actitudes.</li> <li>• La decisión de desertar o continuar en un programa académico está influida por las conductas previas, las actitudes sobre la deserción y/o persistencia y por normas subjetivas acerca de estas acciones, las que generan una intención conductual, que es un comportamiento definido.</li> <li>• Considera la deserción como el debilitamiento de las intenciones iniciales y la retención como un fortalecimiento de las mismas, sea deserción voluntaria, como la retención</li> </ul>
	<p>Attinasi (1986)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La persistencia o la deserción se ven influenciadas por las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria después de su ingreso. De este modo, hacen una evaluación de la significación que tiene dicho análisis para su posterior permanencia o abandono.</li> <li>• La persistencia y el abandono son el resultado de (1) las percepciones de los estudiantes y el análisis que hacen de varias cosas en la vida cotidiana, y (2) la aceptación del estudiante o el rechazo de la idea de que la educación post-secundaria es importante para la vida del estudiante.</li> </ul>
	<p>Ethington (1990)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El rendimiento académico previo influye de manera significativa en el desempeño futuro del estudiante, al actuar sobre su autoconcepto, su percepción de la dificultad de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito.</li> <li>• El apoyo y el estímulo que recibe un estudiante de su familia, inciden sobre el autoconcepto académico y el nivel de aspiraciones.</li> <li>• El nivel de aspiraciones tiene un efecto directo sobre los valores del estudiante</li> <li>• Los valores como las expectativas de éxito influyen sobre la persistencia del estudiante en la universidad</li> </ul>
	<p>Bean y Eaton (2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se basaron en los procesos psicológicos relacionados con la integración académica y social</li> <li>• Presentaron cuatro teorías psicológicas como línea de base de su modelo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Teoría de la actitud y el comportamiento, la que proviene de la estructura de su modelo</li> <li>✓ Teoría del comportamiento de copia, la habilidad para entrar y adaptarse a un nuevo ambiente</li> <li>✓ Teoría de autoeficacia, una percepción individual capaz de tratar con tareas y situaciones específicas</li> <li>✓ Teoría de atribución, donde un individuo tiene un fuerte sentido de control interno.</li> </ul> </li> <li>• Propone que la institución disponga de un servicio académico para apoyar el éxito de los estudiantes durante su primer año de estudios</li> </ul>

Enfoque	Autores	Ideas centrales de las teorías / modelos
<p><b>SOCIOLÓGICO</b></p> <p>Resalta la influencia de factores externos al individuo, los cuales son adicionales a los factores psicológicos</p>	<p>Spady (1970)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior</li> <li>• El medio familiar es una de las fuentes que exponen a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, las cuales afectan su nivel de integración social en la universidad</li> <li>• Este modelo hace énfasis en la interacción que existe entre las características personales del estudiante y aspectos claves del ambiente institucional</li> <li>• La integración social aumenta a partir de los valores compartidos con el grupo, las notas, la congruencia con las reglas y los amigos; lo cual a su vez incrementa el compromiso institucional y reduce las posibilidades de deserción</li> </ul>
<p><b>ECONÓMICO</b></p> <p>Plantea que la deserción y la retención reflejan fuerzas económicas, las cuales influyen tanto en los beneficios económicos relacionados con la educación superior, como con los recursos financieros que las personas destinan para asistir a la universidad.</p>	<p>Bank et al. (1990)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes con mayor nivel de interacción con profesores y otros estudiantes,</li> <li>• La deserción es más común en los primeros semestres de la carrera universitaria menor probabilidad de desertar</li> </ul>
	<p>Cabrera, Stampen, and Hansen (1990) Cabrera, Nora, and Castañeda (1992,1993) St. John (1994) St. John, Paulsen, and Starkey (1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo Costo/Beneficio: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cuando los beneficios sociales y económicos generados por los estudios universitarios son percibidos como inferiores a los derivados de actividades alternas, los individuos optan por retirarse de la institución</li> </ul> </li> <li>• Modelo de Focalización de Subsidio <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Consiste en la entrega de subsidios que constituyen una forma de influir sobre la deserción.</li> <li>✓ Se centra en aumentar la retención de los estudiantes que tienen limitaciones reales para permanecer en el sistema (costo de estudios, costo oportunidad de otras opciones, etc.)</li> </ul> </li> </ul>
	<p>Porto et al. (2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La interacción entre las variables de los distintos factores individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos inciden en la deserción.</li> <li>• A mayor educación de los padres, mayor es la retención de los alumnos en la Universidad</li> </ul>
<p><b>ORGANIZACIONAL</b></p> <p>Analiza la deserción a partir de las</p>	<p>Kamens (1971)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El tamaño y la complejidad de las organizaciones tienen un impacto sobre la socialización en los roles de los estudiantes y la retención o deserción</li> <li>• Las instituciones más grandes y con organizaciones de egresados más estructuradas tendrán menor deserción, debido a su capacidad para ubicar a sus egresados en posiciones prestigiosas</li> </ul>

Enfoque	Autores	Ideas centrales de las teorías / modelos
características de la institución universitaria, teniendo en cuenta los servicios que ésta le ofrece a sus estudiantes	Braxton et al (2000)  Tillman (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las siguientes variables cumplen un papel fundamental en la retención de los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Calidad de la docencia</li> <li>✓ Actividades en el campus</li> <li>✓ Número de alumnos por docente</li> <li>✓ Experiencias de los estudiantes en el aula</li> <li>✓ Disponibilidad de recursos bibliográficos y laboratorios</li> </ul> </li> </ul>
<b>INTERACCIONISTA</b>  Considera que el abandono de los estudios por parte de los estudiantes es consecuencia de la interacción entre el estudiante como individuo y la institución como una organización, y que lo importante de esta interacción es el significado que cada estudiante le atribuye a su relación con las dimensiones formales e informales de la institución	Tinto (1975, 1986, 1987,1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica el proceso de permanencia en la educación superior como una función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración).</li> <li>• Los estudiantes permanecen en la institución si perciben que los beneficios de estar allí son mayores a los costos personales (esfuerzo y dedicación, entre otros). Sin embargo, si encuentran en otras actividades una fuente de mayores recompensas, el estudiante tenderá a desertar</li> <li>• Entre más consolidado esté el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, y mejor sea su rendimiento académico e integración social, es menor la probabilidad de deserción del estudiante.</li> <li>• La persona con mayor habilidad y mayor capital socioeconómico sea más propensa a terminar exitosamente sus estudios</li> </ul>
	Bean (1980, 1983, 1985)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La satisfacción con los estudios es similar a la satisfacción con el trabajo.</li> <li>• La deserción universitaria es análoga a la productividad</li> <li>• Destaca importancia de las intenciones conductuales (de permanecer o abandonar), como predictoras de la persistencia</li> <li>• Las creencias son influidas por los componentes de la institución universitaria (calidad de los cursos y programas, docentes y pares)</li> <li>• Los factores externos a la institución pueden ser relevantes, ya que impactan tanto las actitudes como las decisiones del estudiante durante su estadía en la institución.</li> <li>• La satisfacción con los estudios opera en forma similar a la satisfacción con el trabajo, proceso que es variable y que tiene incidencia directa en las intenciones de abandonar los estudios.</li> </ul>

Enfoque	Autores	Ideas centrales de las teorías / modelos
	Astin (1984, 1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculó tres teorías pedagógicas a fin de explicar los posibles resultados obtenidos por el estudiante: (1) teoría del sujeto-materia (también conocida como la teoría de contenido), (2) la teoría de los recursos, y (3) teoría individualizada.</li> <li>• Asegura que las tres teorías pedagógicas carecen del elemento de participación de estudiante. Por ello, sugiere que se preste más atención a los estudiantes pasivos o no preparados, ya que son más propensos a abandonar sus estudios</li> <li>• Propone que los profesores se enfoquen menos en el contenido y la enseñanza de técnicas y se ocupen más del comportamiento de los estudiantes, para tratar de entender su motivación, cantidad de tiempo y energía que emplean en su proceso de aprendizaje.</li> <li>• La participación en grupos de estudiantes pares es la más potente de crecimiento y desarrollo del estudiante durante sus años de pregrado.</li> </ul>
<b>INTERACCIONISTA</b>  ... continuación	Pascarella y Terenzini (1985)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo y cambio de los estudiantes está en función de cinco conjuntos de variables: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Antecedentes y rasgos preuniversitarios del estudiante</li> <li>✓ Características estructurales y organizacionales de la institución</li> <li>✓ Ambiente o entorno institucional</li> <li>✓ Interacciones con los agentes de socialización.</li> <li>✓ Calidad del esfuerzo estudiantil</li> </ul> </li> <li>• La integración académica es más fuerte que los compromisos o metas institucionales; por tanto, los compromisos institucionales tienen un efecto indirecto sobre la permanencia a través de la integración social.</li> </ul>
	Billson y Brooks-Terry (1987)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El incremento en la participación del estudiante y la mejora del apoyo institucional, reducen el abandono.</li> <li>• El modelo incluye ocho fases de la trayectoria del alumno a través de instituciones de enseñanza universitaria: reclutamiento, selección, evaluación, preparación, orientación, integración, mantenimiento, y la separación.</li> <li>• Es responsabilidad de la institución la prestación de servicios y programas para apoyar a los estudiantes a través del sistema y que el descuido de hacerlo en cualquiera de las ocho fases puede dar lugar a mayor abandono.</li> </ul>
	Weidman (1989)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propone un modelo referido a la socialización de los estudiantes de pregrado que incluye factores psicológicos y socio-estructurales</li> <li>• presta especial atención a los cambios no-cognitivos, los que involucran la elección de carrera, preferencias de estilos de vida, valores y aspiraciones</li> <li>• Asume que los estudiantes ingresan con un conjunto de variables dadas: nivel socioeconómico,</li> </ul>

Enfoque	Autores	Ideas centrales de las teorías / modelos
		aptitudes, intereses de estudio, aspiraciones, valores, etc., como también presiones de los padres y de otros grupos de referencias a los cuales el estudiante se refiere (padres, colegas, etc.).
<b>ENFOQUE COMPLEMENTARIO O INTEGRADO</b>  Este enfoque integra variables económicas con algunas de los otros enfoques  <b>ENFOQUE COMPLEMENTARIO O INTEGRADO</b>  ... continuación.	Nora (1990)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los factores determinantes de la deserción: las habilidades académicas de los estudiantes al ingresar a la universidad, las necesidades de apoyo financiero, los beneficios estudiantiles de la institución y el desempeño académico de los alumnos en ella</li> </ul>
	St. John et al. (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La persistencia en la educación superior comprende un proceso que incluye tres etapas:</li> <li>• Primera etapa: la habilidad académica previa y los factores socioeconómicos afectan la disposición del estudiante para continuar sus estudios universitarios, al igual como las percepciones sobre sus posibilidades de efectuarlos.</li> <li>• Segunda etapa: el estudiante realiza una estimación de los costos y beneficios de estudiar en una institución educativa en particular, lo que le genera cierto grado de compromiso inicial con dicha institución, por lo cual ingresa a ella; y una vez iniciados sus estudios, dicho compromiso afecta su decisión de permanencia en ella.</li> </ul>
	St. John et al. (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tercera etapa: las experiencias sociales y académicas positivas, el desempeño académico y las características de la institución elegida, reforzarán las aspiraciones iniciales del estudiante. En esta etapa el nivel de retención del estudiante puede variar de acuerdo con la modalidad de educación superior y el tipo de institución.</li> <li>• Los apoyos financieros y una adecuada integración académica influyen positivamente en la decisión del estudiante acerca de su permanencia en la institución, ya que se mantiene un equilibrio entre el costo de cursar un programa en la educación superior y el beneficio de obtener un título o grado académico.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia, con base en la revisión de la literatura

### **4.3 Enfoques teóricos y modelos específicos para la retención estudiantil**

Luego de este recorrido por algunos planteamientos de los autores que realizaron los principales aportes a los fundamentos teóricos de la retención de estudiantes desde la deserción estudiantil, ahora vamos a revisar algunas de las teorías y modelos más destacados que se han desarrollado para el análisis de la retención de estudiantes. Sin embargo, antes de adentrarnos en las especificidades de estos modelos resulta pertinente conocer en primer lugar algunos de los factores que según Swail (1995) y Swail *et al* (2003), están directamente relacionados con la retención de estudiantes y son parte esencial de muchos de los modelos de retención que se han desarrollado<sup>6</sup>; y en segundo lugar, tres aspectos de la vida estudiantil que han resultado de gran importancia en la permanencia de los estudiantes, a saber: la orientación vocacional, el bienestar universitario y los reglamentos estudiantiles.

#### **4.3.1 Factores relacionados con la retención estudiantil**

A partir de una revisión de la literatura y de varios estudios sobre retención estudiantil, Swail (1995) y Swail *et al* (2003), encuentran que los principales factores relacionados con la retención son: la preparación académica previa, el clima del campus, el compromiso con los objetivos educativos y la institución, la integración social y académica y la ayuda financiera. Dada la importancia de estos factores en el desarrollo de los modelos de retención, a continuación se presentan estos factores.

##### **a) Preparación académica previa**

De acuerdo con estos autores, la integración y la preparación académica son las principales características de los modelos de retención, dado que si no se cuenta con las habilidades previas necesarias para sobrevivir a los rigurosos planes de estudio de las universidades, muchos estudiantes obtienen bajos resultados y abandonan la universidad durante su primer año de estudios. Además, aparte del desarrollo de habilidades de pensamiento de alto orden, la falta de habilidades en lectura, escritura, desarrollo de pruebas y técnicas de estudio, esenciales para el éxito en la Universidad, se convierten en un obstáculo para la persistencia de los estudiantes en la universidad, en especial para los estudiantes de las minorías, dada la avalancha de información que reciben a diario.

La ausencia de estas habilidades fue corroborada por algunas investigaciones que encontraron que entre el 30% y 40% de los estudiantes de primer año en los Estados Unidos no están preparados para el nivel de lectura y escritura que exige la universidad, y que aproximadamente el 44% de los que completan segundo o cuarto año de pregrado, han realizado al menos una vez, cursos de recuperación de matemáticas, escritura o lectura.

##### **b) Clima del campus**

La atmosfera o clima de la institución es un factor que puede fomentar o inhibir el crecimiento social e intelectual de un estudiante, especialmente de los de primer año. Las investigaciones coinciden en que un ambiente institucional adecuado y la integración al campus son importantes

---

<sup>6</sup> La identificación de estos factores se hizo con base en una extensa revisión de la literatura sobre retención estudiantil en la educación superior, que realizaron estos autores.

para retener a los estudiantes hasta su graduación. Además, se debe tener en cuenta que el clima del campus influye en las experiencias académicas y sociales de los estudiantes de pregrado en la universidad.

Igualmente, se ha encontrado que los estudiantes de bajos ingresos o de las minorías que no están preparados adecuadamente para enfrentar los retos no académicos que le impone la universidad, pueden experimentar un choque cultural. Así mismo, la falta de diversidad en cuanto a nivel de ingresos y raza/etnicidad en la población estudiantil, personal docente y administrativo, y el plan de estudios, a menudo restringe la naturaleza y la calidad de las interacciones de los estudiantes de las minorías dentro y fuera del aula, amenazando su desempeño académico y sus experiencias sociales.

### **c) Compromiso con los objetivos educativos y la institución**

Dos determinantes claves en la persistencia de los estudiantes en la universidad hasta su graduación, son el compromiso del individuo con respecto a sus objetivos ocupacionales o educativos, y el compromiso del individuo con la institución en la cual se matriculó. En relación con el primero, se dice que existe una correlación positiva entre los objetivos ocupacionales o educativos y la probabilidad de completar los estudios. Y en cuanto al segundo, se afirma que el nivel de compromiso institucional que muestra un estudiante depende de la congruencia entre los objetivos educativos del estudiante y la misión educativa de la institución. Tinto (1993, citado en Swail 1985).

De acuerdo con Astin (1977; citado en Swail, et al. 2003), aquellos estudiantes cuyos principales objetivos académicos coinciden con los objetivos de su carrera, tienen una mayor probabilidad de alcanzar sus metas, en contraste con aquellos que no tienen unos objetivos claros en relación con su carrera. Por su parte, Pantages y Creedon (1978, citado en Swail, et al. 2003) también concluyen que cuando los valores de los estudiantes, sus objetivos, y sus actitudes corresponden con las de su institución, aumenta su probabilidad de graduación.

Ahora bien, el nivel de compromiso institucional de un alumno depende de la congruencia entre sus objetivos educativos y los de la misión institucional. Aunque los individuos pueden ingresar a la universidad con objetivos educativos que no guardan relación con los de la institución, el nivel de congruencia entre el estudiante y la institución es un factor esencial que determina la persistencia de los estudiantes. En efecto, cuando los objetivos educativos del pregrado son incongruentes con los de la institución, los estudiantes son menos propensos a persistir. Sin embargo, según Tinto (1975, citado en Swail, et al. 2003) con el tiempo, el objetivo y el compromiso institucional en general, se intensifica a medida que los estudiantes aclaran su objetivos y centran en obtener su título.

Por su parte, Cabrera, Nora, y Castañeda (1993, citados en Swail, et al. 2003), aseguran que los objetivos de los estudiantes y la misión institucional está mediada por componentes académicos y sociales. Al respecto, Tinto (1993, citado en Swail, et al. 2003) sugiere que una mayor integración con las comunidades académicas y sociales del campus, generan un mayor compromiso institucional y por ende una mayor persistencia de los estudiantes.

### **d) Integración social y académica**

Gran parte de la literatura relacionada con los problemas de la retención se focaliza en la integración académica y social de los estudiantes dentro de la universidad. Por ejemplo, Tinto (1975, citados en Swail et al. 2003) plantea que el nivel de integración social y académico de los alumnos a la universidad, junto con sus objetivos y compromiso institucional, son los principales factores de persistencia de un estudiante. Así mismo, asegura que los estudiantes encajan en el ambiente universitario en una variedad de formas y la universidad puede ayudarlos en su integración de muchas maneras.

El desarrollo de nuevas amistades y la interacción con pares, son los métodos más reconocidos de integración social. Al respecto, varios estudios han encontrado que el soporte de los amigos está directamente relacionado con la persistencia de los estudiantes en la universidad. El proceso de integrarse socialmente dentro de la estructura de la universidad, es un proceso tanto acumulativo como compuesto. Terenzini y Wright (1987, citados en Swail *et al.* (2003), sugieren que el nivel de integración social dentro de un determinado año de estudio, es parte de una experiencia acumulativa que continua construyéndose a lo largo de la experiencia universitaria del estudiante. Además, las experiencias que un estudiante encuentra durante su primer año de estudios influenciarán y soportarán su integración en los siguientes años.

El establecimiento de relaciones con sus compañeros, el desarrollo de modelos a imitar y consejeros, son considerados en la literatura como factores importantes en la integración de los estudiantes, tanto académica como socialmente. En efecto, la interacción entre el cuerpo docente y el estudiante han sido identificados como un factor esencial en la habilidad del estudiante para persistir en la universidad, a la vez que incrementa su nivel de satisfacción. Los modelos de roles positivos proveen guías, dirección y lo más importante, un buen ejemplo para que los estudiantes aprendan de ellos. Sin embargo, la interacción informal entre los estudiantes y el cuerpo docente, fuera de las horas de clase, ha resultado aún más beneficiosa para el incremento de la retención. Igualmente, se encontrado que los procesos de integración académica y social tiene mayor probabilidad de ocurrencia cuando los estudiantes viven en el campus.

#### **e) Ayuda financiera**

La teoría económica y la investigación educativa sugieren que para que los estudiantes persistan en obtener un título universitario, los beneficios de recibir el título tienen que ser mayores a los costos (en tiempo) de obtenerlo. Esto debido a que asistir a la universidad tiene costos directos, indirectos y de oportunidad para los estudiantes, y las decisiones financieras tanto a corto como a largo plazo, tiene efectos en términos de la persistencia del estudiante.

Es más, para la mayoría de los estudiantes, la decisión acerca de matricularse y persistir está condicionada por el retorno del mercado del trabajo después de recibir su grado (ganancias anuales más altas durante toda la vida). Por lo tanto, los beneficios de obtener un grado, especialmente para los estudiantes de bajos ingresos y minorías, tienen que ser mayores a los costos requeridos para asistir a la institución. Sin embargo, hay que tener en cuenta que para los estudiantes de bajos ingresos y las minorías, la decisión de matricularse y persistir está condicionada por la disponibilidad de ayuda financiera.

Algunas investigaciones han encontrado que los estudiantes responden de maneras distintas a la ayuda financiera, dado que todos tienen necesidades diferentes. Por ello, las diferentes combinaciones de matrícula y ayuda financiera dan lugar a diferentes niveles de inscripción y

persistencia. Las distintas opciones de precios son influenciadas por el tipo de institución, la asistencia y el lugar de residencia; y los estudiantes son influenciados por el tipo de ayuda (subvenciones, préstamos, etc.). Además, los estudiantes de bajos ingresos son más sensibles a los incrementos a la matriculas que los estudiantes de ingresos medios y altos.

Algunos autores sugieren que la habilidad de los estudiantes para pagar la universidad se compone de dos dimensiones: un elemento objetivo, que refleja la disponibilidad de los alumnos de los recursos, y un componente subjetivo, que refleja las percepciones de los alumnos de su capacidad o dificultad en la financiación de una educación universitaria. Es probable entonces que estos factores también influyan en las decisiones de los estudiantes sobre la elección de la universidad y la persistencia.

Ahora bien, en relación con las teorías y modelos sobre retención de estudiantes de la educación superior, se encuentra que algunos de ellos surgieron como resultado del proceso de validación del modelo desarrollado por Tinto, el cual se ha constituido en la base de muchos de los estudios sobre retención o persistencia. Por ello, a continuación se presentan de manera resumida los principales hallazgos que según un estudio de la UNAL (2002, p. 2) han obtenido algunos investigadores durante el proceso de la puesta a prueba del Modelo de Tinto, en su propósito de desarrollar modelos más específicos para la retención de estudiantes:

- Existe una relación significativa entre la integración académica, demostrada en las horas utilizadas estudiando y hablando con personal de la institución, y la persistencia. La demostración del efecto de la intervención temprana en el intento de nivelación, sobre los estudiantes que llegan mal preparados, y su poder de predicción de la persistencia, planteando en consecuencia que tomando uno o varios cursos remediales durante el primer año se aumenta la tasa de persistencia.
- La identificación de cuatro variables características de los estudiantes en riesgo: el bajo rendimiento académico, una edad entre 20 y 24 años (Feldman, 1993), la procedencia de grupos minoritarios y la dedicación parcial al estudio. Para reducir este riesgo, se sugiere identificar estas características desde el preescolar, con el fin de poder transferir a estos estudiantes al servicio de soporte o apoyo y de este modo mejorar su tasa de permanencia.
- La inclusión de la variable financiera en el modelo permitió:
  - Explicar la varianza en las decisiones de persistencia. En términos generales, se encontró que la ayuda financiera que recibe un estudiante facilita la interacción de éste con otros, ya que le da la posibilidad de integrarse realmente al ámbito social y académico de la institución, adicional en la ayuda financiera, lo que conduce a que aumente el compromiso con ella, lo cual, de acuerdo con Tinto, incide en la persistencia.
  - Identificar dos efectos que genera este tipo de ayuda: a) la reducción de la carga de búsqueda para el cubrimiento de gastos, disminuyendo el examen de acciones alternativas como transferencia a otra institución o ingreso al mundo del trabajo; y b) la institución puede verse como un instrumento de aseguramiento.
  - Confirmar que recibir ayuda financiera puede aumentar la satisfacción del estudiante con sus asuntos económicos y reducir la preocupación acerca del dinero, permitiéndole invertir más energía y esfuerzo en su desarrollo académico e intelectual. Esta ayuda financiera y su efecto en la satisfacción, compromisos y actitud es importante no

solamente porque nivela oportunidades entre estudiantes con ingreso suficientes y bajos sino porque facilita la integración de los estudiantes en los componentes sociales y académicos de la institución.

De otra parte, dada la importancia que tiene la orientación vocacional, el bienestar universitario y los reglamentos estudiantiles en la permanencia de los estudiantes, a continuación se presentan algunas consideraciones teóricas, desde la perspectiva de la retención, acerca de estos tres aspectos.

#### **4.3.2 Otros aspectos relacionados con la retención estudiantil**

Tal como se mencionó al inicio de este apartado, la orientación vocacional, el bienestar universitario y los reglamentos estudiantiles son tres aspectos que influyen de manera importante en la permanencia de los estudiantes en cualquier institución educación superior. Por ello, a continuación se presentan algunas particularidades acerca de éstos.

##### **a) La orientación vocacional**

De acuerdo con el estudio de la Universidad Nacional de Colombia –UNAL (2002), hoy día con el proceso de globalización en el cual nos encontramos inmersos, la sociedad del conocimiento ha tenido que afrontar algunos cambios encaminados a orientar el proyecto de vida de los individuos que se encuentran en ella; en la medida en que éstos ahora aprenden a lo largo de la vida. Por ello, es necesario que desde la academia se establezcan, guíen y lideren procesos encaminados a ejercer una orientación profesional, que involucren destrezas, habilidades y aptitudes que se vean reflejadas tanto en su desempeño personal como laboral.

Como lo menciona Rodríguez (2002, citada en UNAL 2002, p. 22) la orientación vocacional ayuda a la prevención del fracaso escolar y el abandono de los estudios, una realidad problemática de la educación superior actualmente. Esta asociación de la orientación profesional con la deserción se produce debido a que en ocasiones se elige una ocupación errada, no se acompaña al estudiante en grado once a elegir una carrera afín a sus intereses, los estudiantes están confundidos y no se conocen a ellos mismos, o pueden estar sujetos a presiones familiares, sociales, económicas, elección de una universidad, entre otras cosas, lo cual influye al momento de tomar una decisión.

En efecto, la elección de una universidad es una presión que deben solventar los estudiantes, debido a la gran oferta de entidades educativas y de programas, que hacen que no sólo antes de ingresar a la educación superior el estudiante se vea indeciso sino que muchas veces existan factores que influyen durante su proceso de formación (Álvarez 2003, citada en UNAL 2002, p. 23).

Según Prieto (2002, citado en UNAL 2002, p. 24), aunque se ha empezado a trabajar en el tema de la orientación vocacional, aun su impacto es limitado, lo cual se traduce en jóvenes inconformes o con inhabilidades en ciertas áreas ocupacionales, lo cual implica pérdida de tiempo para el estudiante y pérdidas económicas tanto para la familia del estudiante, como para el estado, dado que este joven aplaza su inserción en el mundo laboral.

De otra parte, este estudio plantea que para mejorar la retención, las instituciones de educación superior deberían tener en cuenta no sólo los requisitos académicos, cognitivos y de competencias

personales de sus aspirantes, sino la compatibilidad de las tendencias profesionales con el perfil de la carrera elegida, tanto en el nivel de aptitudes e intereses como de personalidad y motivación.

En general, se afirma que para renovar la orientación se requiere que deje de ser prescriptiva y se convierta en anticipadora, es decir que se anticipe a los cambios que exige la nueva sociedad laboral; que valore el trabajo como parte del estilo total de vida y que plantee objetivos realistas en los programas de las carreras. Los servicios de orientación deben entonces enseñar al estudiante a construir su proyecto profesional, reflejar la filosofía de la institución, estar dirigidos a todo tipo de estudiantes, disponer un grupo de profesionales cualificados para esta labor, estar estructurados adecuadamente, tener presupuesto y ser evaluados continuamente. Rodríguez (2002, citada en UNAL 2002, p. 28)

Pero este modelo, según la UNAL (2002, p. 29) “obedece a la necesidad de pensar en la orientación de manera continua en el tercer nivel educativo”, por ello es necesario la creación de un modelo de integral de orientación integrado por dos dimensiones: una vertical que refleja el itinerario temporal del estudiante; y una horizontal, referida al conjunto de acciones de orientación que se puedan planificar.

La primera dimensión, **la vertical**, se desarrolla en cuatro fases: a) la orientación profesional y vocacional en los niveles superiores de la secundaria, b) la orientación preventiva en el primer ciclo de la vida universitaria, lo cual incluye tutorías para la inscripción de asignaturas, métodos de estudio, prácticas académicas y laborales, y evaluaciones y autonomía; c) la orientación para la inserción laboral y la orientación académica para la realización de estudios de posgrado; y d) el seguimiento a la inserción laboral del egresado.

La segunda dimensión, **la horizontal**, se refiere a aquellas acciones tendientes a responder a las necesidades de los estudiantes. Se clasifican en cuatro tipos: a) acciones de orientación académica centradas en el estudio y los procesos de aprendizaje; b) acciones para el autoconocimiento y el desarrollo del auto-concepto para enfrentar situaciones de la vida académica, profesional y social; c) acciones para preparar al estudiante para su ingreso a la vida laboral; y d) acciones dirigidas a grupos en riesgo de exclusión social.

#### **b) El bienestar universitario**

Para Flórez (sf, citada en UNAL 2002, p. 32), “el logro de una buena educación exige buenas condiciones de vida, comenzando por la satisfacción de las necesidades básicas. El concepto de bienestar se encuentra ligado al de calidad de vida”. Es decir, está ligado según el ICFES (s.f., citado en UNAL 2002, p.32), a todo lo relacionado con los servicios de nutrición y salud, deporte y recreación, fortalecimiento de la capacidad de aprendizaje, integración de la comunidad, maduración psicoafectiva, cultivo de expresiones culturales y artísticas, formación moral, formación espiritual, educación ambiental, relación con la familia y apoyo económico. Sin embargo, para que éste sea efectivo debe basarse en las necesidades reales de la comunidad educativa, ser eficientemente prestados y aprovechados de manera real.

Pese a que en la literatura no se ha reportado ninguna relación directa entre el bienestar universitario y la deserción, los estudios si mencionan que existe una relación entre la permanencia de los estudiantes y las condiciones de bienestar (UNAL, 2002). Por ejemplo, una

investigación realizada por Vahos (1995, citada en UNAL 2002, p. 33), acerca de cómo percibían su calidad de vida los estudiantes de la Universidad Nacional, encontró que la ésta institución está compuesta por personas en un amplio rango de edad y que el número de adolescentes es cada vez mayor, por lo cual es necesario desarrollar programas acordes a cada grupo en particular, a fin de que no se desperdicien esfuerzo y recursos económicos y humanos. Sin embargo, se debe tener presente que el concepto de calidad de vida es algo subjetivo, que varía de una persona a otra y alcanzarla no necesariamente está ligada a la presencia, ausencia, frecuencia o cantidad de actividades o ayudas que reciba el estudiante para cubrir sus necesidades básicas.

Esta conclusión a la que llegó Vahos, confirma lo que encontraron De Larragaña y González (1980, citados en UNAL 2002, p. 34) en dos investigaciones sobre consejería y atención psicológica en la Universidad de los Andes. Estos autores aseguran que es necesario determinar la frecuencia y el tipo de problemas de interrelación y de trabajo que se dan en la institución, dado que las políticas de bienestar universitario deben tener en cuenta las edades de los estudiantes al momento de su ingreso a la universidad y el hecho de que “el estudiante que ingresa a la universidad se encuentra aún en proceso de desarrollo, por lo cual necesita orientación”.

En general, se afirma que el tema del bienestar universitario no se debe limitar a un tema específico, sino que debe incluir diversos elementos de la vida universitaria como son: el apoyo económico, médico y psicológico, y las actividades recreativas, deportivas y culturales, entre otras.

### **c) Los reglamentos estudiantiles en la educación superior**

Como individuos pertenecientes a un grupo social es necesario tener un conjunto de normas, reglas o leyes creadas y establecidas por una autoridad y organizadas en un reglamento para regir una actividad u organización. “La universidad como institución y sociedad académica organizada está conformada por un grupo de individuos que regulan sus actividades con el propósito de lograr un fin común...Formar en todas las áreas los profesionales e investigadores idóneos que necesita el país” (UNAL 2002, 36-37).

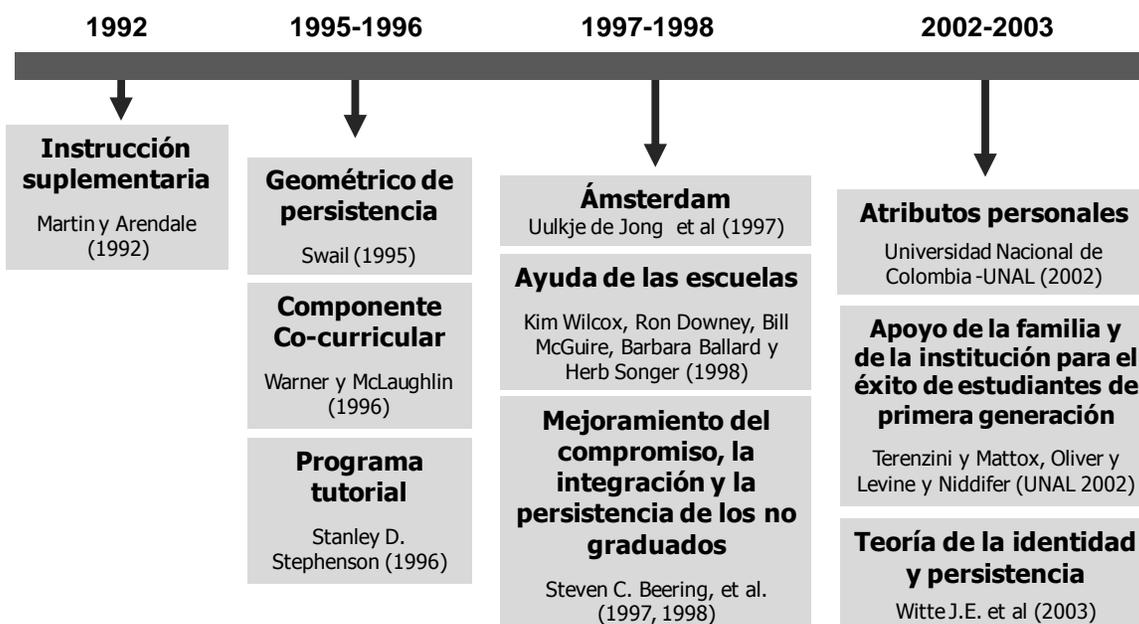
En este contexto, los reglamentos de estudiantes se convierten en “las normas reguladoras de la conducta del estudiante en la comunidad universitaria”, y desde el momento mismo del ingreso a la institución, el estudiante se somete a dichas normas, las cuales en últimas tienen como propósito hacer una selección académica que excluye a aquellos que no adquieren cierto nivel de conocimientos y destrezas, que le permitan lograr el éxito académico.

A pesar de que algunas instituciones tienen normas más flexibles que otras, como por ejemplo la posibilidad de repetir todo un periodo académico y los cursos de nivelación, los reglamentos son para todas ellas una herramienta de exigencia académica que puede excluir a aquellos que no “alcanzan a lograr las expectativas de logro fijadas en las normas”, lo cual genera mortalidad académica, repitencia y rezago. UNAL (2002, p. 38)

### **4.3.3 Teorías y modelos de retención estudiantil**

Las teorías y modelos de retención de estudiantes, como se ha mencionado, tienen sus orígenes en las investigaciones sobre deserción. Sin embargo, algunos investigadores han desarrollado una serie de modelos específicos para su análisis (ver diagrama No. 10).

Diagrama No. 10 Enfoques teóricos y modelos para la retención estudiantil



Entre los modelos más destacados están los siguientes:

- Modelo de Instrucción Suplementaria
- Modelo geométrico de persistencia y logro de objetivos
- Modelo del Componente Co-curricular
- Modelo de Ámsterdam
- Modelo de ayuda de las escuelas
- Modelo para el mejoramiento del compromiso, la integración y la persistencia de los no graduados
- Modelo de los Atributos Personales
- Modelo de apoyo de la familia y de la institución para el éxito de los estudiantes universitarios de primera generación
- Modelo de programa tutorial
- Teoría de la identidad y la persistencia: una síntesis tentativa de Tinto, Erickson y Houle.

A continuación se presenta cada uno de estos en detalle.

#### 4.3.3.1 Modelo de Instrucción Suplementaria

De acuerdo con Martin y Arendale (1992, p. 4), la instrucción suplementaria es un programa de asistencia académica a estudiantes que incrementa el desempeño académico y la retención. Fue iniciado en 1974 por Deanna C. Martin en la Universidad de Missouri. Se desarrolló inicialmente con estudiantes medicina, odontología y farmacia, sin embargo, con el tiempo ha sido usado en todos los niveles educativos y en una gran variedad de carreras. En 1981 fue validado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos como un *Programa Educativo Ejemplar* y en 1992 revalidado por el *Program Effectiveness Panel of National Diffusion Network*. Además, es reconocido por el Departamento de Educación de los Estados Unidos como uno de los dos únicos

programas que contribuyen a incrementar las tasas de graduación estudiantil en ese país. El modelo se caracteriza porque:

- Identifica clases de alto riesgo y no estudiantes en alto riesgo.
- Provee asistencia académica durante las primeras seis semanas de clase, dado que son consideradas un período crítico.
- Por lo general, apoya los cursos tomados por estudiantes de primer y segundo año.
- Se focaliza tanto en el proceso como en el contenido de las clases.
- Provee durante las clases, la práctica y el reforzamiento de las habilidades adquiridas.
- Capitaliza el momento educativo para aplicar estrategias de aprendizaje usando el material de la clase.

Se considera que este programa contribuye al éxito estudiantil porque:

- **El servicio que ofrece es proactivo más que reactivo.** Se ofrece en las primeras semanas de clase, permitiendo a los estudiantes obtener ayuda antes de encontrarse en dificultades académicas. Contrario a la mayoría de programas de retención que son implementados cuando el estudiante ya tiene bajas calificaciones.
- **El servicio está directamente ligado a cursos específicos.** El curso se ofrece en el contexto de los requerimientos de la asignatura que están tomando los estudiantes y con base en sus preguntas e inquietudes.
- **Para facilitar la instrucción suplementaria, los líderes del programa asisten a todas las clases.** Esta asistencia contrasta con la tutoría común que se basa en la percepción de los estudiantes sobre lo que ocurrió en la clase, evitando no sólo información distorsionada sino usar mucho tiempo de la sesión informándose acerca de lo ocurrido en la clase.
- **No es un programa remedial.** Aunque el programa es efectivo con estudiantes mal preparados, inicialmente los primeros voluntarios son aquellos que están mejor preparados académicamente, lo cual motiva a los estudiantes menos preparados a participar.
- **Las sesiones están diseñadas para propiciar un alto grado de interacción estudiantil y apoyo mutuo.** Esto permite la formación de grupos de estudio con compañeros y facilita la integración tanto de estudiantes de diversas culturas como los que están en desventaja.

Ahora bien, así como el modelo puede llegar a ser exitoso, existen también una serie de situaciones que según Martin y Arendale (1992, p. 5), pueden reducir su efectividad. Entre las más comunes están: a) El programa está asociado a clases remediales; por lo tanto, los estudiantes pueden no asistir a las sesiones si perciben que estas no serán exigentes; b) Los estudiantes no leen, no escriben, no toman notas de sus lecturas, o estudian en el nivel de exigencia de la secundaria y c) Las sesiones no son tan frecuentes, largas y detalladas. Esto sucede particularmente en programas de maestría.

Según los autores del modelo, éste se sustenta teóricamente en algunos enfoques de asistencia estudiantil, sin embargo, no sigue el modelo tradicional de la tutoría. Para ver más claramente la diferencia entre el enfoque tradicional y el que propone este modelo, a continuación se analizan las características básicas de cada uno de ellos.

Desde un **enfoque tradicional de asistencia a estudiantes**, la tutoría individual se puede describir siguiendo un modelo médico, según el cual se identifica que un individuo requiere de asistencia profesional sobre la base de: a) una prueba diagnóstica y su historia previa, b) una auto remisión,

en respuesta a unos síntomas percibidos y c) una remisión de otro profesional, en respuesta a unos síntomas observados.

En el primer caso, las instituciones identifican a los estudiantes en riesgo, con base en los resultados académicos previos, en los resultados de las pruebas de ingreso y en las entrevistas que les realizan. Este tipo de estrategias es comúnmente utilizado por instituciones privadas y que ofrecen programas profesionales. Los estudiantes que ingresan a estas instituciones esperan permanecer por un largo periodo, o al menos por un año. Bajo estas circunstancias la terapia académica con los estudiantes en riesgo se inicia desde el momento mismo de la matrícula y continúa hasta que el estudiante demuestre que es capaz de funcionar independientemente en el ambiente académico.

En el segundo caso, la auto-remisión, los síntomas pueden variar desde la ansiedad con respecto a determinados asuntos académicos hasta el desempeño insatisfactorio en uno o más temas específicos. En estos casos, el tutor hace un diagnóstico para identificar las causas de la auto remisión y diferencia entre la ansiedad y demás razones para el desempeño académico deficiente. Luego, el tutor se convierte en terapeuta y ayuda al estudiante a negociar las demandas académicas de la institución. Y en el tercer caso, el profesor identifica al estudiante con problemas académicos y lo remite a la tutoría, y al igual que en segundo caso, el tutor deberá primero hacer un diagnóstico y luego actuar como terapeuta.

De acuerdo con Martin y Arendale (1992, p. 41), bajo este enfoque se identifican los estudiantes en riesgo, es decir aquellos que son considerados de algún modo deficientes. No obstante, algunas instituciones no tienen en cuenta que no siempre estos estudiantes considerados inicialmente de alto riesgo, realmente lo son. En efecto, algunos estudios han encontrado que el 50% de los estudiantes en riesgo logran un desempeño exitoso sin necesidad de ningún tipo de ayuda y muchos de los que no fueron identificados como de riesgo, no logran tener éxito en sus estudios. Además, cuando los estudiantes asisten a las tutorías después de obtener resultados académicos deficientes en sus primeras evaluaciones, pueden percibir la tutoría no como una ayuda sino como una carga adicional de trabajo.

Bajo el **enfoque no tradicional de asistencia a estudiantes**, se identifican “cursos de alto riesgo” y no “estudiantes en alto riesgo”, como lo hace el enfoque tradicional. Esta nueva manera de analizar el tema, surge a partir de algunos estudios realizados por (Blanc, et al. 1983; Christie & Dinham, 1991, Martín et al., 1983; Tinto, 1987, citados en Martin y Arendale, 1992, p. 41), quienes encontraron que el análisis de las notas obtenidas por los estudiantes en el colegio y el resultado del examen de ingreso a la universidad, no permitían identificar a los futuros desertores por razones académicas.

Bajo este nuevo enfoque, los estudiantes pueden asistir a las tutorías desde el primer día de clases, lo que genera un cambio en la manera de ver el programa: se pasó de ser un programa reactivo a uno proactivo. Tiene la ventaja de que todos los estudiantes pueden asistir, sin importar si están bien o mal capacitados; además, la asistencia de los mejor capacitados puede motivar a los menos capacitados para que asistan, lo que evita una estigmatización de estos últimos. Tienen cierta credibilidad porque se realizan dentro del campus y en los mismos salones donde se dictan las clases, les da credibilidad académica. Y además, se basa en algunas teorías desarrolladas por autores tan reconocidos como Piaget, Vygotsky, Dale, Tinto, Keimig, Weinstein y Stone, entre

otros. Por ello, a continuación se va a mencionar los aportes más valiosos de estos autores al modelo.

De acuerdo con Piaget (1958, citado en Arendale, 1993, p. 43), los estudiantes deben construir su propio conocimiento, para que sean capaces de entenderlo y utilizarlo. Sin embargo, algunos investigadores afirman que muchos estudiantes de la educación terciaria no han desarrollado un razonamiento abstracto que les permita aprender nuevas ideas, simplemente escuchando conferencias o leer textos. Por ello, para los partidarios del constructivismo, es importante diferenciar entre información y conocimiento. El primero se transmite fácilmente por narración, mientras que el segundo implica ganar experiencia. Los que aprenden deben estar involucrados activamente en la construcción del conocimiento y entender cómo usarlo. Los estudiantes que sólo se limitan a recibir información perpetúan las tendencias remediales mientras que las sesiones para pensar le permiten al estudiante construir conocimiento con base en el material de la clase. (Blais, 1988, citado en Arendale, 1993, p. 3)

En la misma línea del constructivismo, Vygotsky (1978, citado en Arendale, 1993, p. 4), asegura que a través de la práctica continua, los estudiantes aumentan su capacidad de pensar, ya que están siendo motivados por los compañeros más capaces para alcanzar más altos niveles de pensamiento. En este caso, el líder de la instrucción suplementaria debe no sólo guiar a los estudiantes hasta que alcancen sus niveles operativos (Martin et al., 1983, citados en Arendale, 1993, p. 4), centrándose específicamente en tareas intelectuales como la identificación y control de variables, habilidades de razonamiento común entre las ciencias naturales y sociales, sino que deberá ayudarlo a obtener su madurez académica, analizando su propio aprendizaje.

Con base en algunas de las ideas de Piaget, Dale (1969, citado en Arendale, 1993, p. 5) afirma que el aprendizaje es estimulado progresivamente desde experiencias concretas (lo práctico) hasta lo abstracto (lo verbal y visual). Los fundamentos de la instrucción residen en las experiencias sensoriales directas combinadas con la interacción deliberada con fuentes de estímulos. Es así como en los niveles básicos de instrucción, los estudiantes son introducidos a nuevos materiales a través de una experiencia práctica. Ellos pueden ver, hacer y hablar acerca del concepto. Por ello, el aprendizaje es más completo si esas condiciones se pueden reunir.

Otro autor que ha hecho grandes aportes al tema de la retención de estudiantes de la educación superior es Tinto, quien asegura que los estudiantes que se integran en las dimensiones social y académica de la institución tienen más probabilidad de persistir (Tinto, 1987; Tinto en Spann, 1990, citados en Arendale, 1993, p. 5). Según este autor, las instituciones deben asumir que parte de la responsabilidad del éxito o salida del estudiante está en función de lo que ocurre durante su experiencia universitaria más que con lo que lo precedió.

Además, identifica cuatro factores significativos en la deserción: a) muchos estudiantes se sienten socialmente aislados en el campus, b) los estudiantes tienen dificultades para adaptarse al nuevo entorno, c) los estudiantes sufren de incongruencia (no pueden conectar lo aprendido en clase con el conocimiento que ya tienen) y d) los estudiantes tienen problemas en el ambiente universitario. La instrucción suplementaria puede proporcionar entonces un ambiente seguro donde los estudiantes pueden discutir y procesar el material, descubrir estrategias que les ayuden a develar el misterio del aprendizaje universitario, e interactuar con los demás compañeros.

Keimig (1983, citado en Arendale, 1993, p. 6), por su parte, propone una jerarquía de los programas de mejoramiento de aprendizaje, de acuerdo con su efectividad. De mayor a menor, estas son: a) cursos aislados de recuperación de habilidades; b) asistencia tutorial individual; c) cursos relacionados con actividades de aprendizaje suplementario y d) cursos universitarios que han sido cambiados significativamente y han construido sistemas de aprendizaje dentro de ellos. El modelo de instrucción suplementaria se ubica cerca a los de mayor efectividad, dado que todos los estudiantes tienen acceso a ella, sin importar si son estudiantes no remediales. La clave para el éxito del programa estaría dada por el vínculo entre los servicios académicos y los cursos específicos.

En relación con el tema de la metacognición, Weinsting y Stone (1993, citados en Arendale, 1993, p. 7) identificaron en sus trabajos, cuatro clases de conocimiento que los principiantes expertos necesitan: a) el conocimiento acerca de sí mismos como aprendices (por ejemplo, su características cognitivas); b) el conocimiento sobre las demandas cognitivas de las labores académicas; c) el conocimiento de una amplia variedad de estrategias, tácticas y técnicas de estudio y d) el conocimiento previo del contenido del material. Los líderes de la instrucción suplementaria pueden jugar un papel muy valioso para ayudar a los estudiantes a moverse de novatos a expertos. A través de una variedad de actividades el programa provee una retroalimentación continua que le permitirá al estudiante una mejor comprensión del material de la clase, antes de realizar las evaluaciones, evitando que obtenga bajas calificaciones.

Finalmente, Sanderber (1990, p. 2, citado en Arendale, 1993, p. 9) asegura que el trabajo en grupo (trabajo colaborativo) además de mejorar el desempeño académico, eleva la autoestima de los estudiantes más que su sentimientos de competitividad. Los estudiantes no podrán incrementar su autoestima si no tienen la oportunidad de poner en practicar sus habilidades. Las clases tradicionales basadas en el típico formato de lecturas no permiten que los estudiantes interactúen entre ellos. El modelo de instrucción suplementaria provee un ambiente seguro y no amenazante donde los estudiantes pueden aclarar sus ideas y poner en práctica nuevamente sus habilidades de aprendizaje.

#### **4.3.3.2 Modelo geométrico de persistencia y logro de objetivos**

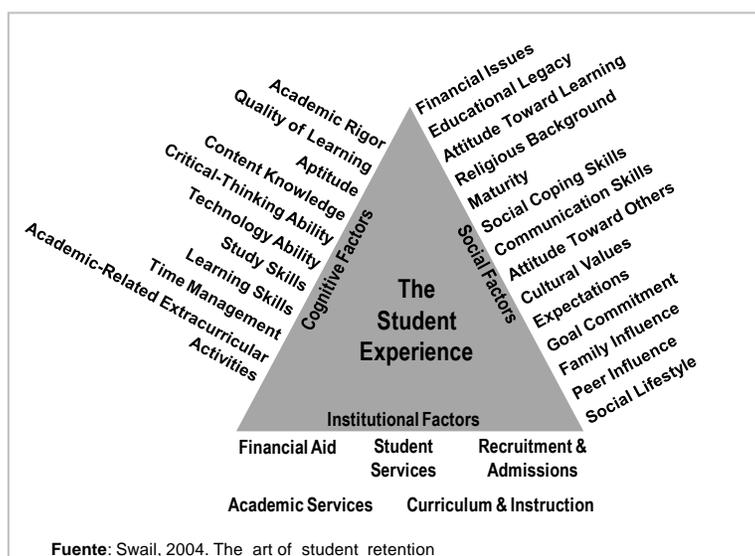
Este modelo desarrollado por Watson Scott Swail<sup>7</sup> en 1995, ayuda a describir el proceso de permanencia y el balance que existe entre los recursos del estudiante (lo que estudiante le aporta al campus) y los recursos institucionales (lo que la institución provee al estudiante), y a diferencia de otros modelos, ubica al estudiante en el centro del modelo y no lo deja como una variable más dentro de un modelo estructural de análisis. Este es tal vez uno de los aportes más valiosos que hace Swail al análisis de los factores relacionados con la retención de estudiantes de la educación superior.

Este autor propone un modelo geométrico de persistencia y logro de objetivos, el cual además de ser amigable con el usuario permite analizar las dinámicas que se dan entre los factores cognitivos, sociales, e institucionales que confluyen en el estudiante y que en últimas, son los que hacen que éste continúe o no sus estudios. Ver diagrama No. 11

---

<sup>7</sup> Watson Scott Swail es actualmente el presidente y director ejecutivo del Instituto de Política Educativa – IPE de los Estados Unidos. Esta es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro dedicada a la investigación educativa, con oficinas en Virginia Beach, Toronto, Ontario y Melbourne, Australia.

**Diagrama No. 11 Modelo geométrico de persistencia y logro de objetivos Swail (1995)**



Según Swail, los factores cognitivos están relacionados con la inteligencia, conocimientos y habilidad académica que trae el estudiante a la universidad. Son importantes porque están relacionados directamente con la habilidad del estudiante para comprender y completar la parte académica del currículo universitario. Dentro de estos factores, la capacidad de resolución de los problemas y la toma de decisiones del estudiante resultan muy importantes. Cabe anotar que este proceso de decisión es un tema relevante en otros modelos, por ejemplo, para Tinto (1975, 1993, citado en Swail, 2004, p. 14) está relacionado con el compromiso con las metas y el abandono de los estudios, para Bean (1982, citado en Swail, 2004, p. 14) con la intención de marcharse, y para Anderson (1985, citado en Swail, 2004, p. 14) con los conflictos de valor y la indecisión por la carrera. En el modelo, los factores sociales y cognoscitivos se interconectan para formar el proceso de toma de decisiones.

Por su parte, los factores sociales, tienen en cuenta aspectos tales como la capacidad del estudiante para interactuar eficazmente con otras personas, y las actitudes personales y culturales. Incluye el apoyo de los padres y compañeros, el desarrollo o existencia de metas sobre la carrera, la herencia educativa y la capacidad de adaptarse en diversas situaciones sociales. Según Swail (2004, p. 14), la investigación en este campo ha encontrado que la integración social es relevante en la retención y que por ello es importante ayudar a los estudiantes a integrarse socialmente al campus. Cabe anotar que en el modelo los factores sociales son importantes únicamente para la estabilidad del estudiante.

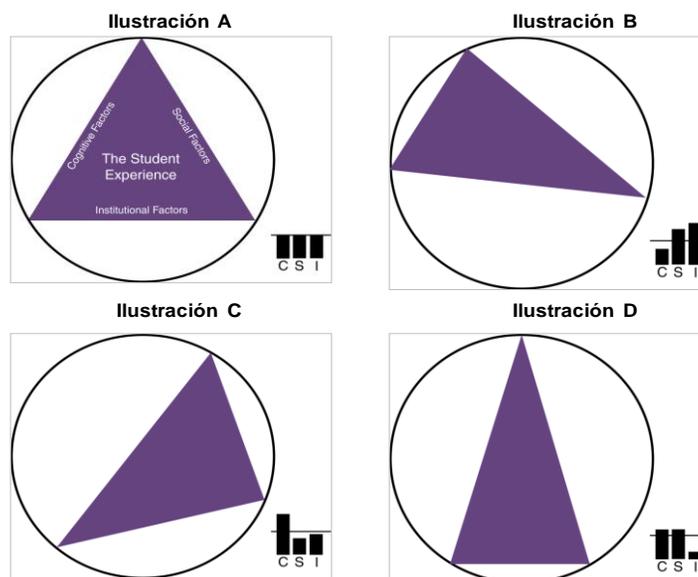
Y finalmente, los factores institucionales, están relacionados con las prácticas, estrategias y cultura de la universidad. Es sabido que el paso de la educación secundaria a la universidad es considerado como uno de los más grandes cambios sociales de los estudiantes y por lo tanto, les genera un cierto nivel de estrés. Por ello, la manera en que la institución enfrenta esta situación puede ayudar o no a la retención, persistencia y terminación de los estudios por parte de los estudiantes. El lado institucional del triángulo entonces está relacionado con la capacidad de la institución de proveer un apoyo apropiado a los estudiantes durante los años que permanezcan en la universidad, tanto académicamente como socialmente. Este apoyo incluye por ejemplo la

capacidad de enseñanza del profesorado, los programas de apoyo académico, la ayuda financiera, los servicios estudiantiles, el reclutamiento y admisiones, y los servicios académicos, entre otros.

De acuerdo con este autor, en la práctica debe existir cierto equilibrio en la dinámica de los factores cognitivos, sociales, e institucionales, con el fin de proporcionar una formación sólida que permita el crecimiento, desarrollo y persistencia del estudiante. Cuando se pierde el equilibrio, los estudiantes pueden reducir su integración académica y social con la institución y por lo tanto, pueden abandonar sus estudios (Spady, 1970; Tinto, 1975, citados en Swail, 2004, p. 15). Cada lado del modelo geométrico representa entonces una serie de variables que definen la estructura cognitiva, social, e institucional de la experiencia estudiantil y por ello, cada uno tiene un impacto sobre la persistencia, la cual puede ser positiva, negativa o neutral. Además, el impacto individual de las variables puede combinarse y trabajar a favor o en contra de otras variables, produciendo efectos distintos en cada estudiante. Este efecto es conocido como reciprocidad.

Aunque puede existir un equilibrio en cada eje del triángulo, no es posible que exista un equilibrio igual en los tres lados. La complejidad del comportamiento humano y la teoría del aprendizaje, sugieren que existe una combinación infinita de variables entre las distintas variables que lleven a la persistencia de los estudiantes. Además, la individualidad del estudiante requiere que el modelo pueda cambiar, balancearse y evolucionar en una variedad de opciones que generen estabilidad. En el diagrama No. 12 se presentan algunas de estas opciones.

**Diagrama No. 12 Distintas opciones de equilibrio del modelo geométrico de Swail**



Fuente: Swail, W.S. 2004. The art of student retention

La ilustración A representa la situación "perfecta" donde el estudiante tiene niveles relativamente equivalentes de recursos cognoscitivos y sociales y requieren un nivel similar de compromiso institucional para ayudar a su persistencia y desarrollo. El gráfico de barras al lado de la ilustración ayuda a definir la fuerza relativa de cada eje de la ilustración. En este caso, los tres niveles, cognoscitivos, sociales, e institucional, son similares. La ilustración B representa a un estudiante con recursos académicos bajos, pero habilidades sociales excelentes, y con la intervención y apoyo institucional necesario. A través de las redes sociales, una voluntad fuerte, y la ayuda apropiada de

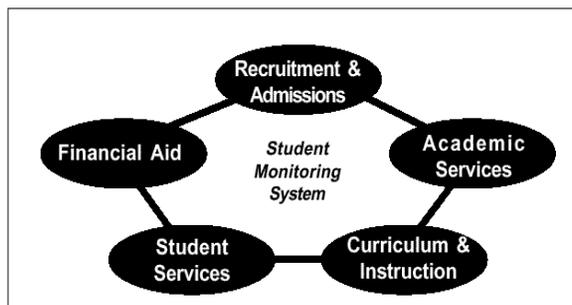
la institución, el estudiante puede ser capaz de aplicar habilidades cognitivas necesarias mientras desarrolla nuevas habilidades para tener éxito en la universidad.

Por su parte, la ilustración C representa a un estudiante con altos recursos cognitivos y bajos recursos sociales. La capacidad cognitiva del estudiante es tan fuerte que las fuerzas institucionales son de nivel medio. Una persona que puede encajar este modelo podría ser un pensador brillante estereotípico cuyas habilidades sociales dejan que desear. En la mayor parte de casos, se pensaría que este tipo de estudiante persistirá y se graduaría, pero dado que la experiencia universitaria es más que eso, la universidad debería ayudar a este estudiante a desarrollar sus habilidades sociales. La ilustración D, muestra un estudiante con un alto nivel cognitivo y habilidad social pero que niega la necesidad de apoyo institucional adicional a la instrucción básica. Con estas habilidades, estos estudiantes probablemente pasan sobrados a través del currículo.

También es importante mencionar que este modelo puede también utilizarse para representar el crecimiento cognitivo y social de los estudiantes. Lo cual resulta ser un aporte muy valioso al momento de la matrícula, en la medida en que puede proporcionar información a la institución para modificar sus programas y satisfacer las necesidades particulares de los estudiantes. Esta es una oportunidad para que la institución pueda conectarse con el estudiante, sus metas y aspiraciones. Sin embargo, se debe tener en cuenta que los lados en el triángulo representan el presente, y por lo tanto, la institución debe realizar un proceso para identificar los impactos y las habilidades de los estudiantes más allá del triángulo, es decir, debe medir su capacidad sobre la base de su progreso durante los años que permanezca en la Universidad.

En cuanto las actividades, políticas, y prácticas que deben considerarse durante la planificación e implementación de un programa de retención, advierte Swail, es importante tener en cuenta que cada institución debe desarrollar su propia estrategia de acuerdo con sus características particulares. Por lo tanto, el modelo propuesto por él, son tan sólo un marco de referencia desde el cual cada institución puede desarrollar su propio plan de retención. Luego de esta advertencia, Swail menciona que de acuerdo con una extensa revisión de la literatura, un marco conceptual para la retención estudiantil debe incluir cinco componentes claves que trabajen de manera interrelacionada entre sí: la ayuda financiera, el reclutamiento y la admisión, los servicios académicos, el currículo y la instrucción y los servicios estudiantiles, los cuales deben estar a su vez soportados en un sistema de monitoreo de los estudiantes (Ver diagrama No. 13). A continuación se revisan cada uno de estos componentes.

**Diagrama No. 13 Componentes del marco conceptual para la retención Swail (1995)**



Fuente: Swail, W.S 2004. The art of student retention

### a) Ayuda financiera

Este aspecto, considerado crítico en la persistencia de los estudiantes, incluye cuatro componentes: subvenciones y becas, préstamos estudiantiles, consejería financiera, y programas de auxilios y de trabajo/estudio. Según Swail (2004, p. 21), las instituciones deberían asegurarse de que tanto los estudiantes como sus familias conozcan todas las posibilidades de financiación y ayudas que tiene la universidad. Así mismo, deberían garantizar la disponibilidad de préstamos de emergencia a los estudiantes, desarrollar fuentes alternativas para la concesión de becas y ayudas, generar programas de trabajo-estudio y asociarse con las empresas cercanas a la Universidad para forjar las ayudantías de investigación y oportunidades para graduados, entre otras actividades. Este componente tiene como principales objetivos difundir la información, aumentar la disponibilidad de ayuda basada en las necesidades de los estudiantes y reconsiderar los paquetes de ayuda que se ofrecen.

### b) Reclutamiento y admisiones

De una perspectiva institucional, se puede afirmar que la manera como la institución selecciona a sus estudiantes y les ayuda financieramente, es la clave del negocio institucional. En últimas, la universidad es una industria de servicio, y el estudiante es el cliente. Esta categoría incluye tres elementos: la identificación del estudiante, la admisión y la orientación. Tinto (1993, citado en Swail, 2004, p. 24) y otros investigadores (Astin, 1975; Cope and Hannah, 1975, citados en Swail, 2004, p. 24) hablan de la importancia de que los objetivos y expectativas de los estudiantes sean compatibles con la misión de la universidad. Por ello, las oficinas encargadas del reclutamiento y admisión, deben tener claro esto para identificar y admitir sólo aquellos estudiantes cuyos objetivos educativos estén estrechamente ligados con la misión institucional.

Dentro de sus objetivos están: ofrecer programas preuniversitarios, tener métodos alternativos para asegurarse de hacer una buena selección, hacer visitas a los colegios con los estudiantes de los programas de trabajo/estudio, (preferiblemente a su alma mater), proveer a los estudiantes del pre-universitario de experiencias en el campus y en especial de oportunidades de vivencias, y unir los programas de orientación de primer año con los cursos regulares, para justificar su importancia.

### c) Servicios académicos

Es el componente más diversificado y extenso, según Swail (2004, p. 26). El foco de los servicios académicos en términos de retención y persistencia se basan en proveer soporte suplementario a los estudiantes, de manera adicional a las clases. Tiene cinco objetivos principales: la consejería académica, la instrucción diversificada, los programas puente y los programas preuniversitarios, y está dividido en seis categorías:

- **Consejería académica:** se afirma que esta será efectiva en la medida en que los consejos que reciba el estudiante estén en función de sus necesidades y tengan en cuenta la programación del campus y las prácticas institucionales. Además, se sugiere que los profesores sean los consejeros.
- **Instrucción suplementaria:** Aunque es una de las prácticas más usadas, es clave que las instituciones continúen desarrollando estrategias que incrementen la adquisición de conocimiento y mejoren el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

- **Tutoría y monitoría:** Son claves en la retención de estudiantes cuando atienden las necesidades reales de los estudiantes, además la cercanía con los profesores, contribuye al desarrollo personal, social e intelectual del estudiante.
- **Oportunidades de investigación:** Las oportunidades de unir la práctica con la teoría también generan un impacto positivo sobre la retención, en especial para aquellos estudiantes de programas basados en las ciencias, por ello las instituciones deberían generar oportunidades de investigación para los estudiantes.
- **Programas preuniversitarios:** Son una buena opción para que los estudiantes conozcan el campus y se orienten hacia las áreas de conocimiento de su interés.
- **Programas puente:** Son más específicos que los preuniversitarios y ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades que necesitara durante su primer año de estudios.

#### **d) Currículo e Instrucción**

La continúa revisión del currículo y las prácticas pedagógicas son un aspecto fundamental en la retención de estudiantes, por ello debe ser uno de los principales componentes del desarrollo curricular, en especial en programas relacionados con las ciencias, la ingeniería y las matemáticas. Los contenidos académicos deberían reflejar las dinámicas actuales de las prácticas industriales a fin de preparar a los estudiantes para enfrentar los retos que les impone los grandes avances de la industria. A la par de la revisión curricular, se deben revisar las prácticas de evaluación en el campus, ya que si el nivel del currículo es más alto, las formas de evaluación tradicional no son las más apropiadas. Así mismo, se propone grupos pequeños y entregar a los estudiantes materiales que sean interesantes y motiven a los estudiantes. Se propone como objetivos centrales: las prácticas instruccionales, la revisión curricular, el desarrollo profesional del cuerpo docente y personal administrativo y el desarrollo de técnicas de evaluación que tengan en cuenta la integridad del ser humano. (Swail, 2004, p. 29)

#### **e) Servicios estudiantiles**

La integración social es un factor importante en la persistencia de un estudiante en la universidad. La oficina de asuntos estudiantiles tiene que evolucionar para poder manejar muchos de los asuntos que enfrentan los estudiantes hoy día en el campus. La atmósfera y el clima de la universidad, reflejadas en la forma como la institución trata y da soporte a los estudiantes, y las buenas relaciones con los compañeros, le generan autoestima y confianza al estudiante. El clima del campus no es algo intangible, ni un concepto abstracto que solo pasa, es el desarrollo de las creencias y prácticas de la administración, el cuerpo docente, el personal administrativo y los estudiantes que pertenecen a la institución. Por lo tanto, puede ser creado y en cierto modo controlado. Según Justiz (1994, citado en Swail, 2004, p. 31), para desarrollar un clima de campus positivo, que soporte el aprendizaje y el desarrollo humano, las instituciones deberían promover la diversidad en el campus y alabar las virtudes de cultura compartida. Este componente tiene cinco objetivos: la diversidad y el multiculturalismo, los horarios flexibles, orientación sobre la carrera, la interacción entre los estudiantes y el cuerpo docente, y las condiciones de alojamiento del estudiante

#### **4.3.3.3 Modelo del Componente Co-curricular**

Este modelo desarrollado por Warner y McLaughlin (1996, p. 122), definen el co-curriculo o extra-curriculo como:

- Toda actividad que se realiza fuera del salón de clase (Stage and Manning 1992, p. 65)
- Experiencia de aprendizaje que incrementa la perspectiva teórica y cognitiva del salón de clase. (MacKinnon-Slaney 1993, p. 35)

Así mismo, mencionan que este tipo de actividades y servicios son generalmente pensados para incluir a los estudiantes en clubes y organizaciones de estudiantes; actividades culturales y deportivas, liderazgo, bienestar y programación multicultural; aprendizaje vivencial y de servicio (trabajador voluntario, pasantías) y trabajo estudiantil. Sin embargo, esta definición se puede ampliar e incluir servicios de apoyo académico directo como: tutorías, grupos de estudio, asesoría académica, consejería y servicios para estudiantes con discapacidad física y problemas de aprendizaje. Generalmente, estos servicios son ofrecidos por las oficinas de asuntos estudiantiles, aunque los servicios de tipo académico son ofrecidos a través de las oficinas de servicios académicos.

Según estos autores, la importancia del co-currículo en la persistencia de los estudiantes, se basa en numerosos estudios que surgieron a partir del modelo de persistencia desarrollado por Tinto y discutido en su libro *Leaving College* (1993). En su investigación, Tinto correlacionó la satisfacción de los estudiantes, el éxito en la universidad y la persistencia para graduarse, con la integración académica y social en vida universitaria. Igualmente, otras investigaciones como la de Terenzini (1993), han encontrado que involucrarse en actividades fuera del salón de clase puede afectar positivamente la habilidad de pensamiento crítico de los estudiantes y otras formas de desarrollo cognitivo.

Con base en una revisión de los estudios que sobre éste tema se desarrollaron en un período de 20 años, Pascarella y Terenzini (1991, citados en Warner y McLaughlin, 1996, p. 123), encontraron que involucrarse en actividades extracurriculares tiene un impacto positivo sobre los logros educativos del estudiante. Efectivamente, los estudiantes que participan en actividades extracurriculares ingresan a la universidad con aspiraciones educativas más altas que otros estudiantes y además, estos estudiantes forman grupos con estudiantes pares, lo cual les ayuda a reforzar sus aspiraciones. Así mismo, encontraron que la participación en actividades extracurriculares, especialmente cuando son estudiantes ubicados en posiciones de liderazgo, tiene un impacto positivo moderado sobre el éxito que éstos obtienen en sus carreras después de obtener su título; y que la interacción entre los estudiantes y el cuerpo docente fuera del salón de clase es un factor que impacta positivamente los valores y actitudes de los estudiantes, la elección de su carrera, su persistencia y su desarrollo cognitivo.

De otra parte, Warner y McLaughlin (1996, p. 123) afirman que aunque los programas extracurriculares se enfocan en los estudiantes y sus necesidades, los rápidos cambios demográficos en la población estudiantil generan un impacto sobre la planeación de estas actividades. Hoy día es común encontrar estudiantes que trabajan, que viven fuera del campus universitario ó que tienen responsabilidades familiares. En efecto, de acuerdo con Garland and Grace (1993, citados en Warner y McLaughlin, 1996, p. 123), el perfil de los estudiantes universitarios ha cambiado, ahora más de la mitad de los estudiantes universitarios son mujeres, al menos la mitad estudian tiempo parcial, más de un 20% pertenecen a las minorías, la edad promedio son 28 años y hay un creciente número de estudiantes con alguna discapacidad o están académicamente mal preparados.

Debido a estos cambios, es necesario que los programas y servicios que se implementen sean flexibles, accesibles, con formatos distintos a los tradicionales (lugares fuera del campus como corporaciones, centros comerciales, centros de entrenamiento y tecnologías de la información), y con contenidos especializados focalizados en grupos particulares de estudiantes. Sin embargo, es necesario tener en cuenta una serie de obstáculos que se pueden presentar en el momento de planear estas actividades. Entre los más comunes se encuentran:

- Eliminación de las actividades extra-curriculares por ajustes en el presupuesto. Esto sucede porque por lo general este tipo de actividades son coordinadas desde las oficinas de asuntos estudiantiles y por lo tanto, son consideradas de lujo.
- La falta de coordinación entre las oficinas de asuntos académicos y asuntos estudiantiles. Esta se produce por la falta de precisión acerca de las responsabilidades que tiene cada una de estas dependencias, frente a este tema.
- Las actividades extra-curriculares se programan en los fines de semana, la hora de almuerzo o las noches, momentos en los cuales los estudiantes tienen un horario muy ajustado o poco tiempo para gastar en el campus.

En cuanto al proceso de planeación de estas actividades, Stage and Manning (1992, citados en Warner y McLaughlin, 1996, p. 125) recomiendan el uso del modelo de Russell's (1982), el cual consta de seis etapas:

- Asegurarse de las necesidades de los estudiantes, a través de la recolección de datos cualitativos y cuantitativos.
- Determinar las metas y objetivos del programa, de acuerdo con las necesidades identificadas.
- Generar programas potenciales que puedan ajustarse a las necesidades de los estudiantes y objetivos y metas del programa, definidos previamente.
- Desarrollar el programa co-curricular, teniendo en cuenta los costos reales y las posibles limitaciones que afecten su efectividad.
- Implementar el programa inicialmente con un grupo piloto
- Evaluar el programa regularmente.

Finalmente, para lograr el éxito de los programas, los autores recomiendan lo siguiente:

- La planeación de estas actividades debe estar enmarcadas dentro del contexto de la misión institucional y debe ser influenciada por la visión de rector.
- La planeación del proceso no debe ser demasiado prolongado.
- Se deben crear vínculos entre las oficinas de asuntos estudiantiles y académicos, a lo largo del proceso de planeación de las actividades extra-curriculares.
- Se deben usar las nuevas tecnologías de la información para mejorar los análisis, presentación y difusión de la información recolectada.
- La planeación de las actividades extra-curriculares no es un proceso estático, por lo tanto la evaluación debe hacerse continuamente.
- Demostrar que las actividades extra-curriculares ayudan a la retención y graduación exitosa de los estudiantes
- Incorporar múltiples perspectivas en los programas, para atender la diversidad de subculturas y diversidad racial y étnica presentes en el campus universitario

#### 4.3.3.4 Modelo de programa tutorial

Este modelo se basa en una estrategia implementada por Stanley D. Stephenson (1996) de la Universidad Estatal de Southwest Texas, con estudiantes que cursaban una clase de introducción a la programación de sistemas computarizados de información, considerada como un curso difícil que se dicta en segundo año.

De acuerdo con Stephenson, la consejería o tutoría es un concepto que se percibe como algo favorable, pero que es difícil de definir. En su opinión, en un intento por reducir la deserción universitaria, muchas instituciones usan un programa tutorial durante el primer año de estudios, ya que este puede ser difícil. Los estudiantes se asignan a un profesor o empleado administrativo, con el fin de ofrecer una imagen “amigable” de la institución.

Muchas organizaciones utilizan un programa tipo tutorial para orientar a los nuevos empleados en la cultura de esa organización; a los tutores en estos programas con frecuencia se les llama auspiciadores o promotores. En niveles organizacionales más altos, los tutores se utilizan para guiar a los trabajadores con alto potencial a través de la promoción y ascenso hasta llegar a niveles directivos. Sin considerar de que clase de tutoría se trata, siempre se requiere tiempo y esfuerzo por parte del tutor y de quienes están encargados del programa. El tiempo y el esfuerzo necesarios son usualmente la causa del deterioro de la tutoría, quienes participan en ella simplemente se cansan de trabajar en el programa.

Con la idea de que este tipo de programas funcionan, Stephenson decidió poner en práctica una tutoría con 20 estudiantes considerados en riesgo, dado que habían perdido el primer examen. Los tutores asignados fueron egresados que estaban interesados en apoyar esta iniciativa, y cada uno se hizo cargo de 2 ó 3 estudiantes del mismo sexo. Su trabajo consistió en contactar a través del correo electrónico a los estudiantes, contarles acerca de su experiencia como estudiantes y expresarles su interés en ayudarles. Sin embargo, a los estudiantes no se les contó la razón por la cual los egresados los iban a contactar.

Los resultados de este trabajo fueron excelentes según Stephenson. Durante los dos semestres anteriores y los dos posteriores a la implementación del programa tutorial, la deserción promedio de la clase fue del 18% y durante el semestre de la intervención, la deserción fue 6%. Además, en los semestres anteriores y posteriores a tutoría, el 34% del total de estudiantes obtenía calificaciones de D ó F, y durante la intervención, sólo el 13 % obtuvieron esas bajas calificaciones.

Según Stephenson, las razones por las cuales el programa de tutoría tuvo ese éxito no son fáciles de identificar dado que los tutores se comunicaron sólo dos veces con los estudiantes y sólo cinco de ellos respondieron a los mensajes. Por ello, la disminución de la deserción puede no ser el resultado de lo que los tutores dijeron sino el simple hecho de haberlos llamado. Evidentemente, una vez estos estudiantes “en riesgo” supieron que alguien estaba observando y cuidando de ellos, aumentaron el esfuerzo que pusieron en el curso.

Para este investigador, estos resultados son importantes por dos razones. Primero, más estudiantes que inicialmente querían un área mayor de estudio en *Computer Information Systems* (CIS) se mantuvieron en el programa. En cierto sentido, ayudó a un número de estudiantes a superar las dificultades reales o imaginarias. Segundo, un número más grande de estudiantes avanzó al siguiente nivel. El programa ayudó a los estudiantes a permanecer y a evitar la sensación

de fracaso. Y a su vez, aumentó el número de inscritos en el programa CIS, lo que nos permitió más flexibilidad, por ejemplo en el número de cursos electivos que se podían ofrecer.

#### 4.3.3.5 Modelo Ámsterdam

Este modelo combina la teoría de Tinto con la teoría del Capital Humano, en especial la relación con la teoría de la elección racional. Fue desarrollado por Uulkje de Jong, Cora -Yfke Sikkema & Jaap Dronkers (1997), investigadores holandeses interesados en conocer ¿Por qué la gente decide ingresar a la educación superior y por qué hacen ciertas escogencias durante su proceso educativo? A fin de entender mejor este modelo, primero se presentan las principales características de ambas teorías (Tinto y Capital Humano) y posteriormente, se describe el modelo en sí.

Según De Jong *et al.* (1997, p. 2), Tinto describe el proceso longitudinal de los programas educativos en la educación superior, centrandose su atención tres aspectos fundamentales:

- Una carrera educacional en el nivel superior es un proceso longitudinal de aciertos y desaciertos.
- La estructura de la institución influye en la toma de decisión del estudiante.
- La integración social de los estudiantes en el nuevo sistema los estimula durante su carrera educacional.

Igualmente, según estos autores, es destacable del modelo Tinto varias cosas:

- La diferenciación que hace entre los factores del individuo y los factores institucionales
- El reconocimiento de que aunque los programas educativos son procesos individuales, dependen en cierto grado del ambiente institucional.
- La distinción entre las condiciones iniciales del estudiante (intención y compromiso) y las condiciones iniciales de la institución (ajuste o dificultad de adaptación y soledad). Entendiendo por intención y compromiso las disposiciones personales con las cuales los individuos ingresan a la institución de educación superior.
- El reconocimiento de que los antecedentes sociales (edad, género y estrato socioeconómico) y educativos del estudiante (resultados académicos previos), influyen las intenciones de los estudiantes que ingresan a la educación superior.
- La distinción entre: a) los dos tipos de compromiso que tienen los estudiantes cuando inician sus estudios: el deseo de lograr sus metas (obtener un grado) y el deseo de alcanzar sus objetivos en una institución en particular; y b) los dos tipos integración que deben lograr: cumplir con los estándares académicos de los cursos y aprobar los exámenes (la más importante), y mantener contacto social con otros estudiantes y con profesores.

Ahora bien, así como De Jong y sus colegas resaltan las bondades del modelo de Tinto, algunos otros autores lo critican. Por ejemplo, Bean y Metzner (1985, citados en De Jong et al., 1997, p. 2) aseguran que el modelo se centra en los estudiantes tradicionales, es decir en aquellos que son jóvenes, de tiempo completo y viven en el campus. Pascarella (1980, citado en De Jong et al., 1997, p. 2), asegura que se debe prestar más atención a las relaciones informales entre los estudiantes y profesores. La teoría no resuelve muy bien el por qué ciertas escogencias son hechas en determinado momento. Otra crítica es que Tinto describió su modelo, pero no explicó

cómo medir términos como integración y compromiso de objetivo, el link hacia el análisis empírico es débil. Su teoría enfatiza en términos como objetivos y compromisos.

En cuanto a la teoría del capital humano, De Jong *et al.* (1997, p. 3) mencionan que ésta contiene dos modelos económicos: el modelo de inversión pura, el cual se basa en la teoría del capital humano, y el modelo de consumo puro, basado en la teoría económica del precio. El primer modelo, el del capital humano, plantea que la educación es una inversión en capital humano (Mincer, 1974; Becker, 1975), por lo cual, los gastos en educación se recuperan más adelante vía salarios más altos. Sin embargo, cuanto mayor es el costo de la educación menor es la probabilidad de que una persona decida iniciar sus estudios, mientras que un aumento de los beneficios generan una mayor probabilidad de que las personas empiecen a estudiar. Esta teoría se centra tanto en los costos y beneficios pecuniarios (derechos de matrícula, las ganancias y las pérdidas de ganancias futuras), como en los costos y beneficios no financieros (estatus, consecución un buen trabajo y la independencia financiera).

El segundo modelo, el de consumo puro, afirma que la educación como cualquier otro producto puede ser comprada por el consumidor. El precio del producto y el ingreso del consumidor son factores importantes en la decisión de comprar o no el producto, en consecuencia, se debe prestar atención al nivel educacional y económico de los padres, como indicador del ingreso del consumidor.

Oosterbeek (1992, p. 56, citado en De Jong *et al.*, 1997, p. 3) señala que la teoría del capital humano niega que los estudiantes aspirantes no estén perfectamente claros en sus elecciones. Sin embargo, algunas veces se menciona la incertidumbre acerca del futuro económico. Así mismo, asegura que aunque los estudiantes no pueden predecir si se graduarán o no, sí pueden calcular una probabilidad subjetiva de que se graduarán, la cual depende de la estimación de sus propias capacidades. Durante su estudio, los estudiantes interactúan con su nuevo ambiente y reconsideran sus creencias previas, de tal forma que si quieren continuar estudiando tienen que trabajar.

Este autor, analiza igualmente el efecto que tiene el esfuerzo sobre el nivel de utilidad esperado de estudiar, concluyendo que este esfuerzo puede tener un efecto negativo directo y uno positivo indirecto. El efecto directo es negativo porque los estudiantes prefieren más tiempo libre a menos, además quieren graduarse. Un mayor esfuerzo aumenta su probabilidad subjetiva de graduación, la cual incrementa su oportunidad de graduarse. Los estudiantes tienen que encontrar un óptimo punto de equilibrio entre estas dos fuerzas. En general, sus estudios muestran que la probabilidad subjetiva del estudiante para terminar la carrera tiene una influencia negativa sobre la decisión de abandonar sus estudios. Así mismo, evidencian que las variables financieras no tienen efectos importantes sobre la decisión de continuar estudiando. Esto quiere decir que la teoría de capital humano es falseada.

Estos hallazgos, sugieren entonces que la teoría del capital humano es demasiado ingenua para describir los verdaderos procesos que ocurren durante el proceso educativo. La teoría no tiene en cuenta que los individuos están limitados a sus observaciones, por lo tanto, ellos no pueden ver todas las posibles alternativas y resultados (Kodde y Ritzen, 1984; Lindenberg, 1990, citado en De Jong *et al.*, 1997, p. 3). En segundo lugar, algunos resultados pueden ser inciertos, incluso si toda la información disponible está al alcance de la mano. Por ejemplo, no es seguro si un estudiante encontrará un trabajo después de la graduación. Otra debilidad en la teoría de capital humano es

el supuesto de que los individuos deciden solamente con base en sus creencias, ya que las motivaciones morales y afectivas también pueden desempeñar un papel importante (Turkenburg, 1995, 1996). Un cuarto punto es que la teoría de capital humano no dice nada acerca de la tendencia de la gente a evitar el riesgo. Para evitar el riesgo, la gente puede escoger las alternativas que no son racionalmente óptimas. (Elster, 1986).

El modelo Ámsterdam por su parte, combina algunas ideas de ambas teorías. Del modelo de Tinto toma la idea acerca de la teoría de la racionalidad limitada, ya que ésta controla los antecedentes académicos y socioeconómicos. Sin embargo, dado que Tinto no tiene en cuenta la calificación de las alternativas y posibilidades de éxito de cada alternativa, De Jong et al (1997), agregan varios factores que capturan estos temas. Adicionalmente, ellos distinguen varios aspectos dentro del grupo de intenciones y compromisos de Tinto. Estos son:

- Los objetivos generales: los resultados esperados de un estudio (objetivos intrínsecos y objetivos extrínsecos).
- La valoración de la alternativa escogida (el grado en cual el estudiante es motivado para la escogencia de su estudio).
- Los objetivos operacionales: la intención de obtener un grado
- El marco de resultados: la valoración del cambio para obtener un grado y el tiempo necesario estimado para la graduación
- El compromiso: el verdadero comportamiento del estudiante, su inversión en el estudio.

Este modelo asume la teoría de racionalidad limitada, la cual afirma que en un contexto dado el individuo entiende las reglas del juego social, de tal manera que puede predecir, en alguna medida, el resultado de acciones alternativas. Igualmente, afirma que la motivación, que puede ser vista como un objetivo general de los estudiantes, es seguida por dos tipos de intención: intención de éxito e intención de éxito en un año. Estos son objetivos operacionales de los estudiantes. Al iniciar sus estudios, los individuos estiman sus posibilidades de éxito. La estimación depende de la cantidad de motivación para alcanzar la meta, la dificultad estimada y la estimación de las propias capacidades, tratando de pesar racionalmente esos factores. La duración estimada de graduación depende de la dificultad estimada, la cultura de la institución y la inversión en estudio del alumno. Se espera que la duración estimada dependa de las intenciones, capacidad y ambiente de estudio.

Finalmente, la teoría de capital humano tiene en cuenta el ingreso, el nivel educativo de los padres y las capacidades del estudiante aspirante, pero asume que estas variables tienen un efecto directo sobre el progreso académico. Por su parte, Tinto asume que la influencia de antecedentes socioeconómicos y académicos trabajan vía intenciones y compromisos. El modelo de Ámsterdam ha definido más específicamente qué tipo de motivaciones y objetivos pueden ser distinguidos. Esta especificación puede explicar mejor cómo los antecedentes previos influyen en el progreso educativo.

#### 4.3.3.6 Modelo de ayuda de las escuelas

Este modelo se basa en una serie de estrategias desarrolladas por las seis universidades que pertenecen al *Kansas Board of Regents*<sup>8</sup>, dentro de un plan conocido como *Visión 2020*, implementado en 1995 con el fin de reducir la tasa de deserción de los estudiantes de primer año, a partir del mejoramiento del ambiente universitario.

De acuerdo con una entrevista realizada por Heather Hollingsworth para *The Capital-Journal* en noviembre de 1998, al director de asuntos académicos del *Kansas Board of Regents* y funcionarios de algunas de estas universidades, se logró identificar las principales actividades que realizan cada una de estas instituciones, con el fin de mejorar sus tasas de retención.

Según Kim Wilcox, director de asuntos académicos del *Kansas Board of Regents*, dos de las principales estrategias usadas por las universidades para reducir la deserción estudiantil fueron: a) Tratar de mejorar la orientación y los procesos de asesoramiento, y b) Revisar nuevamente los planes de estudio de primer y segundo año. Cabe anotar que esto último sólo lo hicieron algunas de las universidades. Así mismo, algunas instituciones de educación secundaria ajustaron sus planes de estudio para garantizar que sus estudiantes fueran admitidos en esas universidades cuando se pusiera en funcionamiento las admisiones calificadas en el año 2001. Cabe anotar que bajo este esquema de admisión, los aspirantes a ingresar a cualquiera de las seis universidades que están reguladas por el *Kansas Board of Regents* debían completar el currículo prescrito por este consejo, obtener un puntaje ACT (Accepted College Entrance Exam) de al menos 21 o estar entre los diez primeros de la clase.

Para Ron Downey, rector asociado para la planeación y el análisis de la **Universidad Estatal de Kansas**, los estudiantes abandonan la universidad por tres razones principalmente: a) la falta de preparación académica, b) los problemas personales / financieros y c) la falta de dirección. Y se distribuyen casi por igual en estas tres divisiones. Sin embargo, en el caso de los estudiantes que abandonan sus estudios por razones personales, la universidad no puede hacer mucho por ellos, fuera de ayudar para que aquellos con problemas financieros reciban alguna ayuda económica. Por ello, esta universidad enfoca sus esfuerzos en los estudiantes mal preparados.

Como parte de sus actividades de retención, la universidad implementó un programa llamado "Programa piloto", el cual tiene por objeto ayudar a aquellos estudiantes que se consideran en riesgo, dado que obtuvieron menos de 18 en el ACT. El programa se financia con el dinero de las matriculas, se centra en las habilidades de estudio y ofrece una mezcla de cursos de nivelación en matemáticas, lectura y escritura.

Bill McGuire, director de la oficina de servicios de apoyo estudiantil de la **Universidad Estatal de Pittsburg**, asegura que esta universidad centra sus esfuerzos en ayudar a que los estudiantes desarrollen sentido de pertenencia. Asumen la retención como una percepción de desempeño académico y consideran que los estudiantes abandonan sus estudios en primer lugar porque sienten que no pertenecen a ese lugar y que además no son los suficientemente buenos, y en

---

<sup>8</sup> The Kansas Board of Regents es una entidad encargada de regular seis universidades estatales, y de supervisar y coordinar 19 community colleges, 5 Technical colleges, 6 Technical schools y una universidad municipal, ubicadas en el Estado de Kansas – U.S.A.

segundo lugar, por falta de dinero. Para resolver este tipo de problemas, la universidad creó el programa "Connect PSU", el cual atiende telefónicamente entre 25 y 30 llamadas diariamente.

Por su parte, Barbara Ballard, asistente del vicepresidente de asuntos estudiantiles de la **Universidad de Kansas**, menciona que la universidad emplea una variedad de métodos que van desde el trabajo con estudiantes en riesgo en el Centro de Desarrollo Estudiantil para atraer a los finalistas al Mérito Nacional (desertores poco probables) hasta nuevas habitaciones en el edificio de residencias. Otros esfuerzos de la universidad incluyen trabajar con altos objetivos para asegurar que ellos permanecen motivados, se proveen oportunidades de liderazgo, se les ayuda económicamente y se da asistencia a los estudiantes de primera generación.

Finalmente, Herb Songer, vicepresidente de asuntos estudiantiles de la **Universidad Estatal de Fort Hays**, afirma que en la universidad los esfuerzos para la retención incluyen dar apoyo a los estudiantes que están haciendo la transición entre la secundaria y la universidad. Además, la universidad les exige a los estudiantes vivir en el campus o en una asociación estudiantil y les provee orientación profesional junto con prevención para el consumo de drogas y el alcohol, en el Comprehensive Student Support Center. Cabe mencionar que para Songer, el tema de la retención estudiantil es algo que siempre los preocupa porque saben que cuesta menos dinero retener a los estudiantes que salir a reclutar más.

#### **4.3.3.7 Modelo para el mejoramiento del compromiso, la integración y la persistencia de los no graduados**

De acuerdo con Steven C. Beering, *et al.* (1997, 1998) rector de la Purdue University, este modelo surgió como resultado de una convocatoria que realizó Lilly Endowment, Inc. en 1996 a varias universidades de Indiana - USA, para que desarrollaran proyectos que logran mejorar las tasas de graduación de los estudiantes que cursaban programas de educación subgraduada (Undergraduate programs)<sup>9</sup>. Ante esta solicitud, la Universidad propuso el proyecto *Enhancing Undergraduate Commitment, Integration, and Persistence*, con un duración de cinco años y un costo de cinco millones de dólares, el cual finalmente fue aprobado. Los programas incluidos en la propuesta, fueron seleccionados sobre la base de su habilidad para producir cambios significativos y positivos en la retención de los estudiantes durante su primer año y el incremento en las tasas de graduación de los estudiantes en Purdue Calumet, Indiana University - Purdue University Fort Wayne (IPFW), Purdue North Central, and Purdue West Lafayette.

Las iniciativas de retención presentadas se basaron en el marco teórico de la retención de estudiantes desarrollado por Vincent Tinto en 1975, quien afirmaba que la decisión de un estudiante acerca de persistir o abandonar sus estudios, es un proceso longitudinal que depende de sus experiencias académicas y sociales en la universidad; por lo tanto, estas experiencias

---

<sup>9</sup> A diferencia de Colombia, en Estados Unidos, al terminar la secundaria (décimo segundo grado) los estudiantes pueden asistir al "College" o a la Universidad. El College ofrece programas de educación subgraduada ("Undergraduate") y al finalizar el 4to año, el estudiante recibe el título de "Bachelor of Arts" (B.A) o " Bachelor of Sciences" (B.S.). Los estudios posteriores a dicho título se conocen como educación postgraduada o graduada: ("Postgraduate"). Por su parte, los estudios en la universidad consisten en varios centros semi-independientes, incluyendo uno o más "Colleges" que ofrecen programas graduados en campos específicos: Química, Historia, Literatura, etc. Así la universidad otorga ambos títulos; el de Bachiller ("Bachelor") y el de Graduado ("Master"). La universidad ofrece programas para post-graduados en Artes, Ciencias, Derecho, Ingeniería, y otros.

impactan su nivel de compromiso con sus objetivos de alcanzar sus metas y su nivel de integración dentro de la comunidad universitaria.

Dentro de las actividades propuestas, se desarrollaron dos estudios: uno con estudiantes que abandonaron la universidad y el otro con estudiantes que aun persistían. Así mismo, se hicieron visitas a otras instituciones con características similares. Las iniciativas de retención incluyeron 12 programas organizados en tres componentes. A saber:

1. Mejoramiento del compromiso inicial
  - Coordinación y expansión del programa de orientación.
  - Programa temprano de inicio de semestre, que incluye actividades de verano y seminarios de terminación del verano, dirigidos a estudiantes identificados como de alto riesgo.
2. Mejoramiento de la integración y compromiso con el avance de los estudios- Experiencias sociales y académicas
  - Seminarios de primer año de estudios en el primer año – estudios piloto de disciplinas específicas
  - Instrucción suplementaria y ritmo flexible
  - Experiencias de tutoría e investigación para estudiantes sobresalientes de primer y segundo año.
  - Cursos de comunidades de vivencias / aprendizaje, tomados en común con los cursos colectivos de instrucción suplementaria.
3. Mejoramiento de los sistemas de remisión – Servicios de instrucción y soporte a los estudiantes
  - Coordinación centralizada en cada campo
  - Programa de desarrollo del cuerpo docente y los asistentes de los profesores, para mejorar la enseñanza y el clima del campus, introducir recursos en línea y reconocer la destacada enseñanza de los estudiantes de primer año
  - Consejería académica proactiva a través del campus – Programas específicos desarrollados por consejeros
  - Programa de desarrollo para el personal de primera línea
  - PurdueNet (Servicios a través de la web para soportar la enseñanza, la consejería y otros servicios)

El componente final de la iniciativa fue una serie de conferencias anuales de capacitación, diseñadas para compartir éxitos y lecciones aprendidas a través de la implementación de los programas de retención. Cabe anotar, que cada uno de los programas desarrollados se basó en el principio de mejoramiento del compromiso de los estudiantes y su integración. Así mismo, todos los programas se distinguieron por tener en cuenta los siguientes principios:

- **Inclusividad:** Cada iniciativa de retención se focaliza en la inclusión de varias subpoblaciones, incluyendo a las minorías étnicas, estudiantes no tradicionales, estudiantes de transferencia, estudiantes de transferencia inter campus, mujeres en programas predominancia masculina, y hombres en programas de predominancia femenina.
- **Adecuación:** Cada programa de retención se desarrolla de acuerdo con las necesidades particulares de cada campus, escuela o departamento. No es adecuado tener una propuesta de “talla única”.

- **Responsabilidad:** A pesar de que el presupuesto asignado es una buena oportunidad para experimentar en actividades que incrementen la retención, este debe ser ejecutado de manera acertada y adecuada, con el fin de mejorar realmente las tasas de retención.
- **Mejoramiento continuo de la calidad:** Los programas son monitoreados y evaluados continuamente, con el fin de garantizar su efectividad. El propósito es identificar durante los cinco años del proyecto, los programas que efectivamente están mejorando las tasas de graduación. Al final, los programas más efectivos pueden ser objeto de financiación nuevamente.
- **Enriquecimiento:** Los programas son desarrollados e implementados de forma tal que mientras mejoran la integración y compromiso de los pre-graduados, también mejoran el desarrollo de todos aquellos implicados (profesores, estudiantes y directivos) que han dedicado su tiempo y su talento de forma voluntaria.
- **Comunidad:** Los programas se desarrollan e implementan de manera que maximizan la oportunidad de colaboración de toda la comunidad universitaria.

#### 4.3.3.8 Modelo de los Atributos Personales

De acuerdo con la investigación realizada por la Universidad Nacional de Colombia-UNAL (2002, p. 11-14)<sup>10</sup>, este modelo está enfocado principalmente en los atributos personales de los estudiantes. Se centra en las intenciones de permanecer y obtener el título de los alumnos activos e incluye algunas características psicológicas de éstos, como la autoeficacia, la motivación académica y las expectativas de los resultados, con el fin de poder analizar su relación con la intención de graduarse.

El constructo central del modelo es la certeza de la intención de graduarse. Entendiendo por *intención* el grado en el cual una persona ha formulado conscientemente planes para ejecutar o no cierto comportamiento (Ajzen y Madden, 1986, citados en UNAL, 2002, p. 12). Los estudios sobre este tema, señalan que mientras más fuerte sea la intención, mayor será la probabilidad de que la conducta sea llevada a cabo, y más duro trabajará el sujeto en conseguir su objetivo. Parte de la hipótesis de que aquellos estudiantes que tienen firmes intenciones de permanecer vinculados a la institución, tienen mayores probabilidades de realizar las acciones que sean necesarias para obtener su título, en comparación con aquellos cuyas intenciones son más débiles.

En el modelo la autoeficacia, se examina en relación con el aprendizaje autorregulado, el logro académico, las actitudes hacia las dificultades económicas y la toma de decisiones respecto a la carrera. La motivación se relaciona con la forma en que un comportamiento es activado y mantenido. Y las expectativas de resultado, se definen como las creencias acerca de las consecuencias de un comportamiento determinado, realizado por el individuo.

Según la UNAL (2002, p. 12), un estudio realizado con base en este modelo, permitió establecer que las variables psicosociales: autoeficacia, motivación y expectativas de resultados, son componentes importantes de la certeza de la intención de los estudiantes de persistir en sus estudios. Sin embargo, la autoeficacia y las expectativas de resultados tienen mayor peso que la motivación. Así mismo, confirmó que aquellos estudiantes que creen que obtener un título les

---

<sup>10</sup> El estudio de la Universidad Nacional no menciona los autores de este modelo y tampoco fue posible ubicarlos.

proporcionará satisfacción con su carrera, y que confían en sus capacidades para alcanzar el éxito académico y para vencer los obstáculos, presentan intenciones más fuertes.

Igualmente, ésta investigación pudo constatar que aquellos estudiantes que tienen experiencias de éxito, afianzan su autoeficacia. Además, la certeza de la intención incrementa a medida que el estudiante va desarrollando sub-habilidades específicas (p.ej. planeación, organización, aprendizaje eficaz, etc.) que contribuyen a incrementar su autoeficacia. Claro está, que aunque la autoeficacia es importante no lo es más que la percepción de los resultados. Los beneficios percibidos de obtener el grado están más estrechamente vinculados con la certeza de la intención que de la autoeficacia.

Teniendo en cuenta que se encontró que la motivación no está directamente relacionada con la intención, los autores del modelo enfatizaron en la necesidad de implementar medidas tendientes a mejorar la autoeficacia más que a obtener un incremento generalizado de la motivación académica. Con base en los hallazgos del estudio, propusieron los siguientes lineamientos de acción:

- Se deben mejorarse las expectativas de resultados y la autoeficacia de los estudiantes, especialmente de aquellos con dificultades académicas.
- Los consejeros académicos podrían evaluar para detectar aquellos alumnos que empiezan sus estudios con un nivel bajo de expectativas de resultados, autoeficacia e intención, con el fin de remitirlos a los centros de consejería de la universidad, en donde deberían existir servicios especializados para esta población.
- Los consejeros pueden intervenir mostrando a los estudiantes los beneficios de graduarse (con el fin de incrementar las expectativas de resultados positivos) y crear condiciones para que experimenten situaciones de éxito y aumenten así su sentido de eficacia personal.
- Los alumnos deberían ser ubicados en cursos cuyos niveles de dificultad se ajusten a sus capacidades, con el fin de no someterlos al fracaso repetido, ya que esto afecta notablemente la motivación, la autoeficacia y las expectativas de resultados.
- Debería implementarse un modelo de monitorías en el que estudiantes más avanzados guíen y apoyen a los novatos, quienes pueden sentirse más cómodos e identificados con pares.
- La universidad podría diseñar un sistema de seguimiento para ofrecer soporte oportuno a los estudiantes en riesgo de desertar.
- Dado que los estudiantes de primer año se sienten tan desorientados, los consejeros deberían tomar el tiempo necesario para asesorarlos en el diseño de un plan de estudios satisfactorio y acorde con su vocación.
- Desde la secundaria deberían implementarse estrategias para mostrar a los jóvenes la importancia de obtener un título profesional, lo cual aumentará sus expectativas de resultados, es decir, contribuirá a que empiecen a valorar la educación superior.

#### **4.3.3.9 Modelo de apoyo de la familia y de la institución para el éxito de los estudiantes universitarios de primera generación**

De acuerdo con Terenzini (S.f., citado en UNAL, 2002, p. 16) “Los estudiantes de primera-generación<sup>11</sup> enfrentan enormes retos que pueden poner en riesgo sus chances de sobrevivir y

---

<sup>11</sup> Se considera que un estudiante es de primera generación cuando es la primera persona en la familia en buscar una educación superior.

tener éxito en la universidad”. Según este autor, estos estudiantes constituyen aproximadamente el 30% del cuerpo estudiantil en muchas universidades y en los últimos años su perfil ha cambiado: el estudiante actual promedio es una mujer hispano-estadounidense de una familia de clase baja, posiblemente de mayor edad que el estudiante tradicional de primer año, y que carece de estímulo familiar para su propósito. Además, estos estudiantes con frecuencia llegan a la universidad con habilidades en lectura y matemáticas por debajo del promedio, y se espera que tarden más tiempo del usual para lograr su título.

Para mejorar la retención de este tipo de estudiantes, el modelo propone tres estrategias: a) facilitar la transición del estudiante a la universidad, b) ofrecer programas de orientación para los padres de estos estudiantes y c) asignar un tutor o consejero a los estudiantes.

#### **a) Facilitar la transición del estudiante a la universidad**

Terenzini (S.f., citado en UNAL, 2002, p. 16), advierte que esta descripción del estudiante típico universitario de primera generación, también es un “retrato de un estudiante propenso a retirarse”. Por ello, para combatir la predisposición de abandonar la universidad, “...los estudiantes deben trabajar para superar las características que ellos traen al ingresar a la universidad, tales como sus debilidades académicas y la mínima relación con sus profesores en la escuela secundaria”.

Una forma de ayudar en este proceso es a través de los cursos remediales, cuya duración puede variar entre unas cuantas semanas y todo el semestre. El propósito del curso es orientar muy bien a los estudiantes sobre la vida universitaria, la estructura general de la universidad, asesoría sobre las distintas carreras, técnicas de estudio, estrategias para la comunicación oral y manejo de la ansiedad en los exámenes.

Así mismo, señala este autor que estas acciones centradas en los estudiantes son probablemente más comunes en las instituciones pequeñas que en las universidades grandes, y especula que los estudiantes de primera generación tienen mejores chances para el éxito en las primeras, dado que algunas de ellas hacen seguimiento del progreso de los estudiantes e intervienen si existe la impresión de que él o ella tienen problemas de adaptación. Sin embargo, aclara que aunque los profesores y el personal administrativo en las universidades grandes pueden tener también interés en ayudar, los estudiantes son quienes deben tomar la iniciativa. Aún con un buen programa de orientación, ellos pueden desconocer qué preguntas hacer y a dónde acudir por ayuda.

Finalmente, de acuerdo con Mattox (S.f., citado en UNAL, 2002, p. 17) “estos cursos son una buena base sobre la cual construir”. Algunas investigaciones han encontrado que los estudiantes que participan en este tipo de actividades tienen tasas de retención más altas que aquellos que no participan.

#### **b) Programas de orientación a los padres**

Terenzini y Mattox (s.f, citados en UNAL, 2002, p. 17), señalan la importancia de hacer programas “puente” que suavicen la transición a la universidad y provean apoyo durante los primeros años, así como también recomiendan aumentar los servicios de consejería y orientación. Particularmente, Mattox afirma que los estudiantes no son los únicos que se pueden beneficiar de un programa de orientación, sino que también puede ayudar a los padres de los estudiantes de

primera-generación a conocer cuáles serán las exigencias para sus hijos, a la vez que les aclara cómo es el proceso de la educación superior. “Los padres pueden no saber lo que se necesita para tener éxito en la universidad”.

Esta apreciación acerca de la importancia de programar cursos de orientación para los padres, es ratificada por Oliver (S.f., citado en UNAL, 2002, p. 17), quien asegura que “estas familias no tienen un marco de referencia de lo que es una universidad” y tampoco una historia del valor de la educación como carrera. Por su parte, Terenzini con base en sus investigaciones, encuentra necesario que las escuelas incluyan a las (los) esposas(os) y aun a los niños en el proceso de orientación, reconociendo que muchos estudiantes regresan o inician sus estudios después de trabajar o de criar a sus hijos. Los integrantes de la familia tienen asuntos que manejar, incluyendo cambios en las relaciones interpersonales en la medida en que la esposa o el esposo, ajustándose a las nuevas exigencias de tiempo, están menos disponibles para contribuir en los asuntos del hogar y reconociendo la necesidad de un ambiente tranquilo en el cual el estudiante pueda estudiar. A menos que la familia comprenda los beneficios de la educación superior y aprecie el proceso, puede privar al estudiante del apoyo que necesita.

### **c) Asignar un tutor o consejero**

Oliver (S.f., citado en UNAL, 2002, p. 18), considera que adicionalmente al apoyo que reciben los estudiantes por parte de la institución y su familia, es muy beneficioso para ellos tener un consejero o tutor, que preferiblemente haya pasado por la misma experiencia.

Con base en entrevistas realizadas a estudiantes de escasos recursos, Levine y Niddifer (1996, citados en UNAL 2002, p. 18), encontraron que tener un tutor o consejero genera un impacto positivo en las posibilidades de éxito de un estudiante. En efecto, ellos comprobaron que casi todos los estudiantes entrevistados identificaron a una persona o varias personas que les sirvieron como consejeros: un profesor, un miembro de la familia, un tutor, u otra persona cercana. Cabe anotar, que no todos los tutores eran graduados de universidades, pero creían en el valor de la educación y en los estudiantes que ellos ayudaban. Además, Levine y Niddifer notaron que cada tutor era bicultural y estaba familiarizado tanto con la vida de la población de escasos recursos y en desventaja, como con el mundo de los educados y más favorecidos. Concluyeron entonces, que tener un tutor puede ser particularmente ventajoso si el estudiante de primera generación está luchando con lo que Mattox denomina el “fenómeno impostor”, de ocurrencia común en esta población.

Según Mattox (S.f., citado en UNAL, 2002, p. 18) “Muchos de estos estudiantes llegan a la universidad y les va muy bien a pesar de ciertas desventajas. Aún así, por ciertas razones, ellos creen que no les debería ir así de bien, que de alguna manera ellos no se están ganando las alabanzas que reciben”. Respecto a esta creencia de los estudiantes, Oliver (s.f., citado en UNAL, 2002, p. 18) asegura que es el “miedo al éxito”, el cual es un temor real en muchos estudiantes de primera generación. Una investigación realizada por este autor, confirmó que estos estudiantes con frecuencia se autoevalúan negativamente y se refieren sobre sí mismos con dudas. “Tienden a visualizar el éxito como un riesgo y manifiestan sentirse amenazados acerca de ser competentes. Por esto, tienden a subvalorar su desempeño y a acreditar a otros sus destrezas.”

Oliver responsabiliza de esta actitud en parte a los sentimientos de culpa que puede tener el estudiante por dejar su familia e ir a trabajar intensamente por su potencial de ascenso, por ello

tener un tutor o el apoyo informal de un grupo de compañeros que comparten experiencias similares puede ayudar a los estudiantes de primera generación a superar esos sentimientos.

Otros obstáculos, según Terenzini (S.f., citado en UNAL, 2002, p. 19. ) que pueden afectar el éxito de los estudiantes de primera generación, incluyen el tener que viajar diariamente hasta la universidad, asistir solo en tiempo parcial y trabajar más horas fuera de la universidad. Aquellos que tienen la suerte de vivir dentro de la universidad tienen más altas posibilidades de completar sus estudios: “Los estudiantes que viven de tiempo completo en la universidad tienden a cambiar y a lograr más que aquellos estudiantes de tiempo parcial,...ellos están profundamente involucrados en la vida de la universidad y tienen pocas exigencias que no estén relacionadas con la institución”.

En opinión de Mattox (S.f., citado en UNAL, 2002, p. 19), para los estudiantes de primera generación que son capaces de superar los obstáculos y graduarse, hay mucha y muy merecida exaltación.” Ellos saben que han hecho algo que nadie en sus familias ha hecho y tienden a enfocarse en la alegría de la familia entera...Ellos reconocen que sus logros inician una nueva tradición, abrir el camino para sus hermanos y para las futuras generaciones.”

#### **4.3.3.10 Teoría de la identidad y la persistencia: una síntesis tentativa de Tinto, Erickson y Houle**

De acuerdo con la (UNAL 2002, p. 4-6), esta teoría desarrollada por Witte J.E *et. al* (2003)<sup>12</sup>, considera que el modelo de Tinto no es adecuado para la identificación de la deserción potencial al inicio de la carrera académica. Esta deficiencia del modelo se explica, en parte, por la teoría de la exclusión de factores de desarrollo que afectan las características personales de los estudiantes, que motivan su nivel de compromiso y sus metas educacionales. Así mismo, asegura que está implícito en el modelo de Tinto que la identidad del estudiante es fundamental en su habilidad para integrarse en el ambiente universitario.

Igualmente, esta teoría asume que para que el estudiante alcance un nivel de compromiso debe haber desarrollado un fuerte sentido de identidad propia. Es por ello que los años que un estudiante permanece en la universidad son considerados como importantes para el desarrollo de la identidad. El punto central de la teoría de Erikson<sup>13</sup> es que la interacción entre las motivaciones diferenciadas de un individuo y las expectativas de una cultura entran en el proceso de forma de identidad.

Así mismo, los individuos pueden resolver las demandas frecuentes de competencia de él mismo y la sociedad, gracias a la experimentación en varios niveles con alternativas de identidad que tiene

---

<sup>12</sup> Aunque la UNAL no menciona el autor de esta teoría, una búsqueda en internet permitió establecer que el modelo fue desarrollado por Witte J.E *et. al* (2003) y fue publicado bajo el título *Identity theory and persistence: A tentative synthesis of Tinto, Erickson, and Houle*.

<sup>13</sup> Erik Erikson (1092-1994), fue un psicólogo Alemán y estadounidense, que se dedicó fundamentalmente a la observación y al estudio de la psiquis humana en grupos y de manera individual. Este autor afirmaba que era importante tener una teoría del desarrollo humano que intentara aproximarse a los fenómenos descubriendo desde donde y hacia donde se desarrollaban. Así mismo, postulaba la existencia de ocho fases de desarrollo que se extendían a lo largo de todo el ciclo vital. Por lo tanto, nuestros progresos a través de cada estadio están determinados en parte por nuestros éxitos o por los fracasos en los estadios precedentes.

disponibles, entre ellas la ocupación, religión, ideología, política, recreación y roles interpersonales y sociales, comprometiendo de este modo los ideales y prácticas institucionales que están alineadas contractualmente con su identificación afectiva.

Se considera entonces que la identidad es un proceso largo de vida y en la adolescencia es donde ocurren ciertos cambios decisivos. Claro está, que estos cambios son apoyados y animados por la sociedad misma e incluye la evaluación de quiénes son ellos, qué les gusta, qué les disgusta, y la dirección futura de sus vidas. Sin embargo, si este proceso es interrumpido y los individuos no ganan y evalúan información relevante sobre su identidad resulta una contraposición de roles. Para Erikson la crisis de identidad proviene de la lucha para generar identificación con la sociedad (cultura universitaria) y él mismo.

De otra parte, es claro que algunos individuos no son capaces de armonizar las identificaciones de la niñez con las expectativas de la adultez, lo que demuestra el desarrollo de un estado de confusión en el individuo. Por ello, estos individuos consideran que el ambiente en el que se encuentran es difícil y no logran tener una relación significativa con otras personas o ideas. Esta inhabilidad para resolver el problema de identidad es el resultado de las demandas incongruentes entre la cultura en la cual se han levantado y la cultura en la cual buscan ingresar como adultos. Al respecto, Erikson explica que aunque la formulación de identidades es un proceso que no termina nunca, la identidad individual lograda luego de resolver las crisis de identidad del ego y los conflictos de roles, encara el futuro con un sentido de fidelidad.

Houle<sup>14</sup> se refiere a este sentido de fidelidad en su tipología sobre el aprendizaje de los adultos, asegurando que los individuos participan en actividades de aprendizaje por tres razones:

- **Metas orientadas:** Busca en la educación el cumplimiento de objetivos específicos y metas en su vida. Desarrollo de habilidades necesarias para alcanzar un desarrollo laboral, mejorar relaciones con otros, entender procesos de política local, obtener el grado universitario.
- **Actividad orientada:** Encuentra en la educación superior valor social en el aprendizaje de actividades, el contacto social y la interacción proporcionan un vehículo para unirse a otros más que desarrollar conocimiento o habilidades.
- **Aprendizaje orientado:** Gusto por el conocimiento, esta orientación direcciona al estudiante con propósitos de constancia y atracción duradera por el aprendizaje. Estos estudiantes están alimentados por el deseo de conocer y aumentar su experiencia.

Concluye entonces, que estas orientaciones no son mutuamente excluyentes, independientes o no relacionadas. Para el estudiante universitario la meta final puede ser obtener el grado, acompañado por la socialización encontrada en el salón de clase, la hermandad o fraternidad y el goce del descubrimiento.

---

<sup>14</sup> Cyril O. Houle (1913-1998). Escritor estadounidense reconocido internacionalmente por su trabajo en educación de adultos. Fue profesor emérito de educación en la Universidad de Chicago y perito en la educación de adultos. Estudió la educación de adultos en 35 países y fue profesor visitante en muchas universidades. Además sirvió como miembro en comisiones nacionales e internacionales. Sus galardones incluyen la medalla Tolley y doctorados honorarios de once universidades. En un esfuerzo permanente para identificar y analizar todo el campo de la educación de adultos, sus temas y sectores de influencia, Houle publicó numerosos libros, monografías, capítulos en libros y por lo menos 145 artículos.

Para facilitar la comprensión de estos enfoques y modelos de retención, a continuación se presenta un cuadro donde se resumen para cada uno de ellos sus principales planteamientos o aportes.

**Cuadro No. 4 Síntesis de los principales planteamientos teóricos y modelos de retención de estudiantes**

Modelo	Idea central	Principales planteamientos / aportes
<p>Modelo de Instrucción Suplementaria Martin y Arendale (1992)</p>	<p>Asistencia académica a estudiantes sin importar su nivel académico. Se identifican clases de alto riesgo y no estudiantes en alto riesgo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes que sólo se limitan a recibir información perpetúan las tendencias remediales mientras que las sesiones para pensar le permiten al estudiante construir conocimiento con base en el material de la clase.</li> <li>• Los estudiantes aumentan su capacidad de pensar, ya que están siendo motivados por los compañeros más capaces para alcanzar más altos niveles de pensamiento</li> <li>• El aprendizaje es estimulado progresivamente desde experiencias concretas (lo práctico) hasta lo abstracto (lo verbal y visual). Por ello, el aprendizaje es más completo si esas condiciones se pueden reunir.</li> <li>• La instrucción suplementaria puede proporcionar un ambiente seguro donde los estudiantes pueden discutir y procesar el material, descubrir estrategias que les ayuden a develar el misterio del aprendizaje universitario, e interactuar con los demás compañeros.</li> <li>• A través de una variedad de actividades el programa provee una retroalimentación continua que le permitirá al estudiante una mejor comprensión del material de la clase, antes de realizar las evaluaciones, evitando que obtenga bajas calificaciones.</li> <li>• El trabajo en grupo (trabajo colaborativo) además de mejorar el desempeño académico, eleva la autoestima de los estudiantes más que su sentimientos de competitividad.</li> </ul>
<p>Modelo geométrico de persistencia y logro de objetivos Swail, W.S. (1995)</p>	<p>Búsqueda del equilibrio entre los factores cognitivos, sociales e institucionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda del equilibrio entre los factores cognitivos, sociales e institucionales</li> <li>• Debe existir cierto equilibrio en la dinámica de los factores cognitivos, sociales, e institucionales, con el fin de proporcionar una formación sólida que permita el crecimiento, desarrollo y persistencia del estudiante.</li> <li>• Aunque puede existir un equilibrio en cada eje del triángulo, no es posible que exista un equilibrio igual en los tres lados. La complejidad del comportamiento humano y la teoría del aprendizaje, sugieren que existe una combinación infinita de variables entre las distintas variables que lleven a la persistencia de los estudiantes</li> <li>• La individualidad del estudiante requiere que el modelo pueda cambiar, balancearse y evolucionar en una variedad de opciones que generen estabilidad.</li> <li>• Cada institución debe desarrollar su propia estrategia de retención, de acuerdo con sus características particulares.</li> <li>• Un marco conceptual para la retención estudiantil debe incluir cinco componentes claves que trabajen de manera interrelacionada entre si: la ayuda financiera, el reclutamiento y la admisión, los servicios académicos, el currículo y la instrucción y los servicios estudiantiles, los cuales deben estar a su vez soportados en un sistema de monitoreo de los estudiantes</li> </ul>

Modelo	Idea central	Principales planteamientos / aportes
<p>Modelo del Componente Co-curricular</p> <p>Warner y McLaughlin (1996)</p>	<p>Desarrollo de actividades extra-curriculares tanto sociales como académicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Involucrarse en actividades fuera del salón de clase puede afectar positivamente la habilidad de pensamiento crítico de los estudiantes y otras formas de desarrollo cognitivo.</li> <li>• Los estudiantes que participan en actividades extracurriculares ingresan a la universidad con aspiraciones educativas más altas que otros estudiantes y además, estos estudiantes forman grupos con estudiantes pares, lo cual les ayuda a reforzar sus aspiraciones.</li> <li>• La interacción entre los estudiantes y el cuerpo docente fuera del salón de clase es un factor que impacta positivamente los valores y actitudes de los estudiantes, la elección de su carrera, su persistencia y su desarrollo cognitivo.</li> </ul>
<p>Modelo de Ámsterdam</p> <p>Uulkje de Jong, Cora - Yfke Sikkema &amp; Jaap Dronkers (1997)</p>	<p>Los individuos estiman sus posibilidades de éxito con base en su motivación, dificultad estimada y la estimación propias capacidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El modelo combina la teoría de Tinto con la teoría del Capital Humano, en especial la relación con la teoría de la elección racional.</li> <li>• Asume la teoría de la racionalidad limitada, la cual afirma que en un contexto dado el individuo entiende las reglas del juego social, de tal manera que puede predecir, en alguna medida, el resultado de acciones alternativas.</li> <li>• La motivación, que puede ser vista como una objetivo general de los estudiantes, es seguida por dos tipos de intención: intención de éxito e intención de éxito en un año.</li> <li>• Al iniciar sus estudios, los individuos estiman sus posibilidades de éxito. La estimación depende de la cantidad de motivación para alcanzar la meta, la dificultad estimada y la estimación de las propias capacidades, tratando de pesar racionalmente esos factores.</li> <li>• La duración estimada de graduación del estudiante depende de las intenciones, capacidades y ambiente de estudio.</li> <li>• El ingreso, el nivel educativo de los padres y las capacidades del estudiante aspirante, tienen un efecto directo sobre el progreso académico de los estudiantes.</li> <li>• La influencia de antecedentes socioeconómicos y académicos trabajan vía intenciones y compromisos.</li> </ul>
<p>Modelo de ayuda de las escuelas.</p> <p>Kim Wilcox ; Ron Downey; Bill McGuire; Barbara Ballard; Herb Songer (1998)</p>	<p>Brindar apoyo económico y psicológico a los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes abandonan sus estudios en primer lugar porque sienten que no pertenecen a ese lugar y que además no son los suficientemente buenos, y en segundo lugar, por falta de dinero Para reducir la deserción se puede mejorar la orientación y los procesos de asesoramiento y revisar los planes de estudio de primer y segundo año</li> <li>• Cuando los estudiantes que abandonan sus estudios por razones personales, la universidad no puede hacer mucho por ellos, fuera de ayudar para que aquellos con problemas financieros reciban alguna ayuda económica.</li> <li>• Los esfuerzos para la retención incluyen dar apoyo a los estudiantes que están haciendo la transición entre la secundaria y la universidad</li> </ul>
<p>Modelo para el mejoramiento del compromiso, la integración y la</p>	<p>Mejorar la integración y el compromiso del estudiante, y los sistemas de soporte de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las experiencias académicas y sociales en la universidad impactan el nivel de compromiso de los estudiantes con sus objetivos de alcanzar sus metas, su nivel de integración dentro de la comunidad universitaria y su decisión de persistir o abandonar sus estudios.</li> </ul>

Modelo	Idea central	Principales planteamientos / aportes
persistencia de los no graduados. Steven C. Beering, et al. (1997, 1998)	la institución	
Modelo de los Atributos Personales Universidad Nacional de Colombia-UNAL (2002)	Desarrollo de atributos personales: autoeficacia, motivación académica y expectativas de resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La autoeficacia, la motivación y las expectativas de resultados, son componentes importantes de la certeza de la intención de los estudiantes de persistir en sus estudios.</li> <li>• Mientras más fuerte sea la intención más duro trabajará el sujeto en conseguir su objetivo.</li> <li>• Los estudiantes que tienen firmes intenciones de permanecer vinculados a la institución, tienen mayores probabilidades de realizar las acciones que sean necesarias para obtener su título, en comparación con aquellos cuyas intenciones son más débiles.</li> <li>• Los estudiantes que creen que obtener un título les proporcionará satisfacción con su carrera, y que confían en sus capacidades para alcanzar el éxito académico y para vencer los obstáculos, presentan intenciones más fuertes.</li> <li>• Los estudiantes que tienen experiencias de éxito, afianzan su autoeficacia.</li> </ul>
Modelo de apoyo de la familia y de la institución para el éxito de los estudiantes universitarios de primera generación Terenzini y Mattox; Oliver; Levine y Niddifer (UNAL, 2002)	Orientación a los estudiantes de primera generación y a sus padres, a través de tutores o consejeros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes deben trabajar para superar las características que ellos traen al ingresar a la universidad, tales como sus debilidades académicas y la mínima relación con sus profesores.</li> <li>• Los programas de orientación no sólo benefician a los estudiantes, sino que también pueden ayudar a los padres de los estudiantes de primera-generación a conocer cuáles serán las exigencias para sus hijos, a la vez que les aclara cómo es el proceso de la educación superior</li> <li>• Es necesario que las escuelas incluyan a las (los) esposas(os) y aun a los niños en el proceso de orientación, reconociendo que muchos estudiantes regresan o inician sus estudios después de trabajar o de criar a sus hijos.</li> <li>• Tener un tutor o consejero genera un impacto positivo en las posibilidades de éxito de un estudiante.</li> <li>• El apoyo e un tutor o de un grupo de compañeros que comparten experiencias similares, puede ayudar a los estudiantes de primera generación a superar sus sentimientos de miedo al éxito</li> </ul>
Modelo de programa tutorial Stanley D. Stephenson (1996)	Prestar atención a los estudiantes en riesgo para superar debilidades reales o imaginarias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La consejería o tutoría es un concepto que se percibe como algo favorable, pero que es difícil de definir.</li> <li>• Sin considerar de que clase de tutoría se trata, siempre se requiere tiempo y esfuerzo por parte del tutor y de quienes están encargados del programa.</li> <li>• La disminución de la deserción puede no ser el resultado de lo que los tutores dicen sino del simple hecho de que estén pendientes de los estudiantes en riesgo.</li> <li>• La tutoría ayuda a los estudiantes a superar sus dificultades reales o imaginarias</li> </ul>
Teoría de la identidad y la persistencia: una síntesis tentativa de Tinto, Erickson y	Los individuos participan en actividades de aprendizaje para	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La identidad del estudiante es fundamental en su habilidad para integrarse en el ambiente universitario.</li> <li>• Para que el estudiante alcance un nivel de compromiso, debe haber desarrollado un fuerte sentido de identidad propia.</li> </ul>

Modelo	Idea central	Principales planteamientos / aportes
Houle Witte J.E et. al. (2003)	cumplir metas en su vida, para tener un contacto e interacción social con otros y por gusto por el conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La interacción entre las motivaciones diferenciadas de un individuo y las expectativas de una cultura entran en el proceso de forma de identidad.</li> <li>• Los individuos participan en actividades de aprendizaje por tres razones: para cumplir metas en su vida, para tener un contacto e interacción social con otros y por gusto por el conocimiento.</li> <li>• Para el estudiante la meta puede ser obtener el grado, acompañado por la socialización encontrada en el salón de clase, la hermandad o fraternidad y el goce del descubrimiento.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

## A manera de síntesis

Después de esta revisión de los enfoques teóricos y modelos sobre la retención de estudiantes de la educación superior, es importante subrayar lo siguiente:

En relación con los enfoques teóricos:

- Existe una diferencia entre la retención y la persistencia. Mientras la retención se relaciona más con la capacidad que tiene una institución de retener a sus estudiantes desde su primera matrícula hasta su graduación, la persistencia se refiere a la habilidad que tienen los estudiantes de permanecer matriculados en una institución de educación superior hasta obtener su grado, sin importar si realiza traslados entre distintas instituciones.
- La retención de estudiantes es un tema que requiere ser analizado de manera conjunta con la deserción estudiantil, dado que son aspectos complementarios. Así es, una alta tasa de retención implica una baja tasa de deserción y viceversa.
- A pesar de que en Colombia el tema de la retención de estudiantes de la educación superior es bastante nuevo, a nivel internacional, especialmente en los Estados Unidos, son muchísimos los investigadores, que desde distintas áreas del conocimiento, se han dedicado desde la década del setenta a estudiar el tema.
- Los desarrollos teóricos sobre la deserción estudiantil han sido en su gran mayoría la base para los de retención. En efecto, de acuerdo con Berger & Lyon (2005), los conocimientos teóricos y empíricos sobre retención estudiantil en Estados Unidos, país considerado líder en el estudio del tema, se desarrollaron con base en algunos de los estudios sobre mortalidad y deserción estudiantil en la educación superior. Luego, a partir de estas primeras investigaciones, comenzaron a desarrollarse un sinnúmero de estudios que analizaban la deserción, la retención o ambas. Entre los trabajos más reconocidos y discutidos está el modelo interaccionista de retención de estudiantes, desarrollado por Tinto (1975).
- La literatura internacional clasifica los enfoques sobre el análisis de la deserción y retención estudiantil en cinco grandes categorías: la psicológica, la sociológica, la económica, la organizacional y la interaccionista. Adicionalmente, existen otros enfoques que se consideran complementarios, dado que utilizan para sus análisis variables de distintos enfoques.
- Muchos de los estudiosos de la retención estudiantil han aprovechado el conocimiento ya desarrollado por otros autores sobre la deserción, para producir nuevas teorías y modelos de deserción y retención. Esto ha hecho que se genere una relación entre los distintos enfoques y teorías. Por ejemplo:
  - ✓ Los modelos de Tinto (1975), Fishbein y Ajzen (1975), Bean (1980), están relacionados con el modelo de Spady (1970) sobre abandono-retención, el cual a su vez había utilizado la teoría del suicidio de Durkheim para desarrollar su modelo.
  - ✓ Pascarella y Terenzini (1985), Bean (1980), Ethington (1990) y Braxton et al. (1997), están relacionados con el modelo desarrollado por Tinto (1975).
  - ✓ El modelo de Bean (1980) relacionado con los modelos de Spady (1970), Tinto (1975), Fishbein y Ajzen (1975), y Pascarella y Terenzini (1985).
- Se ha dado un avance muy importante en el conocimiento acerca de las variables que afectan tanto la deserción como la retención de estudiantes. Se pasó de creer que la deserción era el resultado de fallas en los estudiantes, a una visión más amplia, donde las instituciones son también responsables de que sus estudiantes abandonen sus estudios.
- Los estudios de la deserción-retención desde diversos enfoques y perspectivas, ha permitido ampliar el conocimiento acerca de las variables que explican la deserción y la retención.

Efectivamente, se tiene claro que para entender estos dos fenómenos en la educación superior, es necesario utilizar para su análisis distintos tipos de variables. Entre ellas: a) *Individuales* (edad, género, estado civil, integración social, antecedentes, etc.); b) *Académicas* (orientación profesional, tipo de colegio, rendimiento académico, métodos de estudio, carga académica, procesos de admisión, satisfacción con el programa, etc.); c) *Institucionales* (normatividad académica, becas y financiamiento, recursos universitarios, calidad del programa, relaciones con profesores y estudiantes, etc) y d) *Socioeconómicas* (Estrato socioeconómico, situación laboral del estudiante y padres del estudiante, nivel educativo de los padres, dependencia económica, personas a cargo, etc. ).

- A medida que se avanzó en el desarrollo de nuevos modelos y teorías sobre la deserción y retención de estudiantes, se descubrió que era necesario tener en cuenta dentro de los análisis una serie de aspectos de índole personal, cultural, social, económico e institucional, ya que estos influyen en la decisión de los estudiantes acerca de abandonar o persistir en sus estudios. Este descubrimiento le ha permitido a los investigadores entender mejor estos dos fenómenos, y por ende, plantear múltiples estrategias y acciones enfocadas a disminuir la tasas de deserción.
- El Modelo Ámsterdam y la Teoría de la identidad y la persistencia, también se basan en modelos desarrollados previamente para el análisis de la deserción y la retención. En el primer caso, toman el modelo de Tinto y la Teoría del capital humano, y el segundo caso, toman igualmente el modelo de Tinto.
- Cada institución debe desarrollar su propio modelo de retención, de acuerdo con sus necesidades particulares. No existe un único modelo.
- La construcción de un marco conceptual para la retención estudiantil debe incluir como mínimo cinco componentes: la ayuda financiera, el reclutamiento y la admisión, los servicios académicos, el currículo y la instrucción y los servicios estudiantiles, los cuales deben estar soportados en un sistema de monitoreo de los estudiantes y trabajar de manera interrelacionada.
- Con base en los resultados de todas las investigaciones que se ha realizado acerca de la retención estudiantil, Swail (1995) pudo establecer los principales factores que afectan la retención. Estos son: la preparación académica previa, el clima del campus, el compromiso con los objetivos educativos y la institución, la integración social y académica, y la ayuda financiera.
- De acuerdo con Tillman (2002), existen una serie de variables que se convierten en barreras a la retención de los estudiantes de la educación superior. Estas son: La falta de preparación, los compromisos externos, el aislamiento social, la necesidad de financiamiento, la interacción con personal docente y el fracaso académico.

Con respecto a los modelos de retención:

- Un modelo de retención no necesariamente necesita incluir múltiples áreas de trabajo para ser efectivo.
- Para la implementación de un programa de retención es absolutamente indispensable la colaboración decidida de toda la comunidad universitaria, pero en especial del cuerpo directivo.
- Al parecer resulta más costoso buscar estudiantes, que trabajar para retener los que ya son estudiantes activos.
- La instrucción suplementaria y las actividades extracurriculares, son dos de las actividades que aparentemente generan el mayor impacto en la retención de estudiantes.

- Es importante tener en cuenta que los estudiantes van a la universidad no sólo a adquirir conocimientos, sino a desarrollar su pensamiento crítico y otras formas de desarrollo cognitivo, por lo tanto, las estrategias desarrolladas dentro del plan de retención deberán incluir actividades que permitan al estudiante adquirir estas competencias.
- Las actividades que se desarrollen como parte de un plan de retención deben de funcionar coordinadamente. No pueden funcionar como ruedas sueltas.
- Un buen plan de retención debe tener en cuenta el conocimiento que tienen todos y cada uno de los miembros de la comunidad universitaria.
- Para el desarrollo de un modelo exitoso de retención, es indispensable identificar claramente las necesidades de los estudiantes.
- Para la construcción de un modelo o programa de retención, resulta muy útil apoyarse en los modelos ya existentes y que han demostrado ser efectivos.

## **5. ESTRATEGIAS SUGERIDAS EN LA LITERATURA INTERNACIONAL PARA LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL**

De acuerdo con una investigación realizada por Vásquez *et al.* (2008), para el Ministerio de Educación Nacional-MEN, en la literatura internacional relacionada con la retención de estudiantes se encuentran una serie de trabajos que proponen distintas estrategias de retención, basadas en su mayoría en los dos tipos de integración desarrollados por Tinto, las cuales se pueden organizar en cuatro grupos:

- Servicios al estudiante: Esta incluye asesorías, programas de orientación y tutorías (Pascarella y Terenzini, 1991; Muraskin y Wilner, 2004)
- Comunidades de aprendizaje alrededor de temas específicos como una forma de motivar al estudiante (Knight, 2002; Smith, et al, 2004; Tinto, 1997; y Tinto y Love, 1995)
- Programas de desarrollo de habilidades cognitivas y nivelatorios (Perin 2007, Summers, 2003 y Pascarella y Terenzini, 1991)
- Implementación de las anteriores tres estrategias a nivel nacional, a partir de reformas en el sistema de educación a través de cambios en la organización, métodos de enseñanza, filosofía organizacional, etc. (O'Bannion, 1997 y Roueche, et al., 2001)

Sin embargo, según Bailie y Alonso (2005, citados en Vásquez et al., 2008, p. 111) la estrategia que ha demostrado ser más efectiva son las comunidades de aprendizaje, en la medida en que permiten que el estudiante se relacione de una manera más directa con la institución educativa.

Igualmente, mencionan Vásquez et al. (2008), que se han creado una serie de centros y entidades, independientes o vinculados a instituciones de educación superior que se han especializado en el tema de la retención de estudiantes. Dos de los más reconocidos son el Centro Internacional para la Retención Estudiantil, creado en el 2005 con el apoyo de la comunidad educativa internacional y el *Centro para la Retención Estudiantil – CSCSR*, por sus siglas en inglés, creado en 1996.

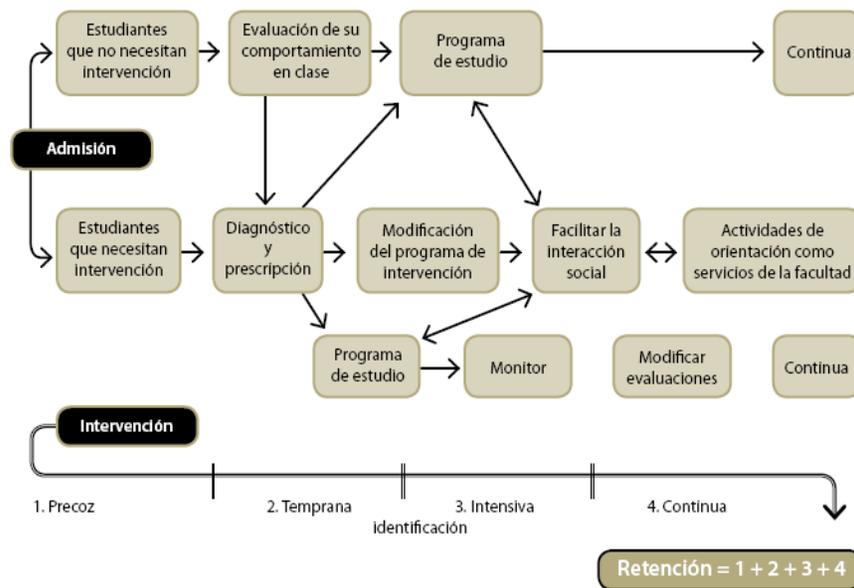
Algunos estudios realizados precisamente por el CSCSR, les permitió establecer que a pesar de que las instituciones educativas invertían dinero y esfuerzos a fin de aumentar sus tasas de retención, esto no se estaba logrando. Por ello, Alan Seidman, creador del CSCSR y experto en el tema, planteó una serie de estrategias basadas en el modelo de deserción desarrollado por Tinto

(1975,1989), las cuales podrían llegar a ser exitosas. Entre las estrategias propuestas por este autor están:

- Creación de un comité de retención en la institución educativa
- Identificación de estudiantes en riesgo de deserción, con base en las características previas del estudiante
- Identificación de problemas al interior del aula de clase, a saber: repitencia del curso, poca atención, malas calificaciones, baja participación en clase, entre otras.

En términos generales, Seidman propone identificar a los estudiantes con alto riesgo de deserción desde el momento en que son admitidos, desarrollar diversas estrategias en los cursos y programas, y ayudar al estudiante en su proceso de adaptación a la institución. En el siguiente diagrama se presenta la propuesta de Seidman para la elaboración de una política de retención estudiantil.

**Diagrama No. 14 Guía para el establecimiento de políticas de retención**



**Fuente:** Seidman (2003, citado en MEN 2008, p. 113)

Igualmente, Vásquez et al. (2008) mencionan que los estudiantes deben superar una serie de barreras económicas, académicas, raciales, de género, de entorno familiar, entre otras, que pueden impedir su graduación. Para resolver estos problemas, Pascarella (1986, citado en Vásquez et al. 2008, p. 113) propone cuatro acciones:

- Los esfuerzos de retención deben ser sistemáticos y desarrollados por todos los miembros de la comunidad educativa
- Caracterizar a los estudiantes a partir de un estudio institucional

- Determinar qué factores instituciones son susceptibles de intervenir, a fin de mejorar las tasas de retención.
- Las estrategias deben ser implementadas, monitoreadas y evaluadas, con el fin de conocer sus efectos, directos e indirectos, y poder aplicar correctivos en caso de ser necesario.

Así mismo, destaca Pascarella, la importancia de reconocer a tres actores fundamentales en el desarrollo de cualquier acción de retención: a) los estudiantes, quienes deben tener disposición para desarrollar habilidades académicas y no académicas en su proceso de adaptación a la institución; b) los profesores y personal administrativo, quienes deben facilitar al estudiante las condiciones necesarias para su adaptación; y c) las autoridades educativas, quienes deben involucrarse directamente para brindar apoyo a los estudiantes en alto riesgo de deserción.

Ahora bien, Vásquez et al. (2008) también afirman que dado que existen muchos factores que afectan la retención, es importante en primer lugar, controlar los **factores que influyen en el proceso de admisión** del estudiante. Al respecto, Tinto y Wallace (1986, citados en Vásquez *et al.*, 2008, p. 114), mencionan que la institución no sólo debe tener una política de mercadeo transparente que le permita al aspirante hacerse una idea clara acerca del ambiente social y académico de la institución, sino que debe diseñar un programa de información donde se le ofrezcan servicios de orientación profesional e información acerca de los programas académicos que ofrece. Complementariamente, Seidman (1993, citado en Vásquez *et al.*, 2008, p. 114), propone recopilar información sobre los objetivos académicos, sociales, económicos y familiares de los estudiantes, a través de los formularios de inscripción.

En segundo lugar, se debe **ofrecer al estudiante la posibilidad de tener un acompañamiento durante su proceso de matrícula**. Al respecto, Seidman (1993, citado en Vásquez *et al.*, 2008, p. 115), asegura que la orientación posadmisión genera un impacto positivo sobre la permanencia del estudiante, aun después del segundo año de estudios, a la vez que es determinante en el logro del objetivo académico de éste.

Por su parte, Glass y Garret, (1995, citados en Vásquez *et al.*, 2008, p. 115), mencionan que estrategias como la participación en comunidades de estudio, tutorías, cursos remediales, cursos de orientación a primiparos, oportunidades de empleo en la institución y programas de orientación que den a conocer las oportunidades de participación en las distintas actividades de la institución, influyen positivamente en la adaptación de los estudiantes. Y en tercer lugar, de acuerdo con Walters (2001-2002, citado en Vásquez *et al.*, 2008, p. 115), el **diseño de estrategias especiales** relacionadas con ayudas económicas, psicológicas o de formación de comunidades, para estudiantes mayores, pertenecientes a etnias, minorías, o que han cancelado el semestre, han demostrado que también pueden llegar a ser exitosas.

De otra parte, Vásquez *et al.* (2008) presentan un resumen de las estrategias de política propuestas en la literatura internacional para el aumento de las tasas de retención, las cuales se pueden observar en el cuadro No. 5. Así mismo, ponen de relieve que a pesar de que la mayor parte de la responsabilidad sobre el diseño e implementación de acciones de retención están a cargo de las instituciones educativas, el gobierno también puede implementar distintas estrategias que ayuden a solucionar esta problemática.

En este sentido, resumen en tres grupos las estrategias que se pueden desarrollar desde el Estado: a) Desarrollar sistemas de información centrales que contengan datos del estudiante

desde el momento de su admisión hasta el final de su proceso educativo, y darlos a conocer al público en general; b) Reservar cupos para la creación de programas de ayuda económica o de otro tipo, dirigidos a estudiantes en alto riesgo de deserción; y c) Usar instrumentos de regulación e incentivos para asegurar la calidad de los programas y la implementación de programas de retención Palmer (1998, citado en Vásquez *et al.*, 2008, p. 117). En el cuadro No. 6 se presentan dichas estrategias con sus respectivos objetivos y acciones a implementar.

**Cuadro No. 5 Estrategias sugeridas por la literatura internacional para aumentar la retención estudiantil**

Políticas	Acciones	Autores
<b>Políticas preadmisión</b>		
Soporte estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guías con información completa y veraz</li> <li>• Generación de oficinas de información para los aspirantes</li> <li>• Seminarios de orientación profesional</li> <li>• Programación de cursos de vacaciones en temas básicos específicos a cada programa</li> <li>• Programas de admisión especiales para estudiantes pertenecientes a minorías</li> </ul>	Goodhew, 2002; NAO, 2002; Paul, 2002; Tinto, 1975; Tresman, 2002; Mortiboys, 2002; Nicholl y Sutton 2001; Seidman, 1993; Tinto y Wallace, 1986; Mortiboys, 2002.
Identificación de aspirantes con alto riesgo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generación de objetivos de admisión</li> <li>• Implementación de sistemas de información para la población en procesos de admisión</li> <li>• Definición de estrategias de mercadeo</li> </ul>	Yorke, 2002; Gordon <i>et al.</i> , 2002; Henderson, 2003; Jones, 2002; Martínez, 2001; Peelo y Wareham, 2002.
<b>Políticas posadmisión</b>		
Soporte estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquemas de inducción personalizados</li> <li>• Programas de apoyo psicológico y emocional</li> <li>• Cursos de nivelación para admitidos</li> <li>• Seminarios de identificación de habilidades personales y desarrollo de las mismas</li> <li>• Programas de tutorías posadmisión para proceso de matrícula</li> <li>• Oportunidades de empleo dentro de la institución</li> <li>• Apoyo financiero para gastos de matrícula, manutención y libros</li> <li>• Facilidades para el cuidado de los hijos</li> <li>• Cursos de orientación a primíparos para la participación en las actividades ofrecidas por las instituciones de educación superior</li> <li>• Asistencia en la acomodación para estudiantes foráneos</li> <li>• Programas de apoyo especiales para estudiantes pertenecientes a minorías</li> </ul>	Spours 1997; Nicholl & Sutton 2001; Paul, 2002, Henderson, 2003; Gordon, <i>et al.</i> , 2002
Asuntos académicos, de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutorías y monitorias</li> <li>• Cursos remediales</li> <li>• Promoción de comunidades de estudio</li> <li>• Flexibilización de los programas de estudio</li> <li>• Espacios de aprendizaje virtual</li> </ul>	Glass y Garrett, 1995; Seidman, 1993; Henderson, 2003; Davies, 1999; Davis y Greer, 2003.

Políticas	Acciones	Autores
Promoción de la adaptación social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción redes estudiantiles</li> <li>• Oferta de actividades recreativas extra clase</li> <li>• Orientación acerca de los requisitos y posibilidades de participación en la toma de decisiones acerca de las políticas institucionales</li> </ul>	Draper, 2003; Gordon et al., 2002; Martinez, 2001; Mortiboys, 2002; Nicholl y Sutton, 2001; Tresman, 2002; Yorke, 2002.
Identificación y monitoreo de estudiantes con alto riesgo de deserción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de sistemas de información sobre el desempeño académico y construcción de indicadores de integración social</li> </ul>	Martínez, 2001; NAO, 2002; Foster, 2002; Jones, 2002; Tresman, 2002; Henderson, 2003

**Fuente:** Vásquez *et al.*, 2008, p. 116

**Cuadro No. 6 Estrategias de retención estudiantil que pueden implementarse desde la administración central del sistema educativo**

Estrategias	Objetivos de política	Acciones de política	Resultados potenciales	
			Beneficios	Problemas
Generación de sistemas de información.	Fortalecimiento de los sistemas de información de las instituciones de educación superior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las instituciones de educación superior deben reportar periódicamente información clave sobre los estudiantes, como por ejemplo, tasa de deserción, graduación, egreso, retención, entre otras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer las características de los estudiantes.</li> <li>Permitir hacer seguimiento a indicadores relacionados con deserción.</li> <li>Disponer de información para estudios sobre el tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alto costo de implementación de sistemas de información.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Exigir a las instituciones de educación superior el planteamiento de estrategias de retención con sus respectivos análisis de impacto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refocalizar la atención administrativa en los asuntos relacionados con deserción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puede conducir a las instituciones de educación superior a realizar una autoselección de estudiantes que vaya en contra de las personas con alto riesgo.</li> </ul>
Asignación de recursos para la implementación de programas.	Asegurar que las personas con alto riesgo de deserción reciban la ayuda necesaria, con el fin de maximizar sus posibilidades de éxito.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reservar fondos que sirvan de soporte a programas especiales para estudiantes de alto riesgo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Focalización de los recursos en personas con dificultades económicas o de estratos bajos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se corre el riesgo de favorecer únicamente a personas con ciertas condiciones especiales predeterminadas.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Reservar fondos que sirvan de soporte a esquemas de incentivos para las instituciones de educación superior que apoyen a los estudiantes de alto riesgo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recuperar la inversión a través de la mayor acumulación de capital humano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La política puede generar efectos negativos sobre los estudiantes no beneficiados.</li> </ul>
Instrumentos de regulación e incentivos para asegurar la calidad de los programas.	Fomentar la promoción estudiantil asegurando que: <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Los estudiantes no tomen cursos sin estar preparados para los mismos.</li> <li>ii) Se tenga Información completa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exigencia de pruebas de suficiencia en conocimiento para cada programa académico en particular, antes de iniciar el semestre.</li> <li>Exigir la oferta de cursos nivelatorios para estudiantes con vacíos de conocimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evita la repitencia y el fracaso académico de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Limita las posibilidades de demanda de las instituciones de educación superior por el nivel de exigencia en los programas académicos</li> </ul>

Estrategias	Objetivos de política	Acciones de política	Resultados potenciales	
			Beneficios	Problemas
	acerca de los cursos y requisitos para la graduación. iii) Las instituciones de educación superior puedan cubrir las expectativas de los estudiantes acerca de los programas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar políticas de guía en el proceso de matrícula cada semestre para evitar que los estudiantes vaguen sin rumbo en el plan de estudios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayuda al logro de los objetivos académicos en el tiempo teórico de los programas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede resultar restrictivo para ciertos estudiantes con objetivos paralelos al proyecto académico.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer un conjunto de prioridades para estudiantes con desempeño académico sobresaliente en secundaria y en el transcurso del programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focaliza los recursos de las instituciones de educación superior en términos de personal y gastos en grupo de estudiantes con objetivos definidos.</li> <li>• Ayuda a las instituciones de educación superior a definir un público objetivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede generar un ambiente de favorecimiento a grupos particulares de estudiantes.</li> <li>•</li> </ul>

**Fuente:** Palmer (1998, citado en Vásquez *et al.*, 2008, p. 118)

## 6. PROGRAMAS DE RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN COLOMBIA

Según Vásquez et al (2008, citados en MEN 2008a), las estrategias desarrolladas por las instituciones de educación superior en el país, se pueden clasificar en dos grupos, aquellas dirigidas al control de la **deserción precoz** y las estrategias para el control de la **deserción temprana y tardía**<sup>15</sup>. En relación con las primeras, estos autores toman como ejemplo la Universidad de Antioquia, la cual desde 1997 tiene implementadas dos políticas:

- a) Llamar a los admitidos con el fin de completar los cupos que ofrece la universidad, dependiendo de tres situaciones particulares que se pueden presentar durante el proceso de admisión y matrícula del estudiante:
  - Pasar a la universidad y no diligenciar los documentos de liquidación de matrícula
  - Diligenciar la liquidación de matrícula y no pagarla.
  - Paga y no matricularse
- b) Aumentar la cobertura combinada con llamadas

Para medir la efectividad de dichas políticas, la universidad creó dos indicadores: el número de matriculados sobre el número de cupos ofrecidos y el número de admitidos sobre el número de cupos. En relación con el primero, se encontró que el número de cupos vacíos a partir de 1994-II disminuyó, manteniendo un promedio alrededor del 10%; y en cuanto al segundo, se determinó que a partir de 1998-II, en todas las áreas académicas, el número de estudiantes admitidos era muy cercano o superior al número de cupos que ofrece la universidad.

En lo que respecta a las **estrategias para la deserción temprana y tardía**, identifican cuatro tipos de estrategias: financieras, académicas, psicológicas y gestión universitaria. Sin embargo, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2008b), a nivel nacional se pueden identificar otras tres estrategias: el bienestar universitario, la orientación vocacional y la gestión de la inserción en el mercado laboral. En el siguiente cuadro se presenta una tipificación de dichos programas y posteriormente, se hace una breve descripción de ellas.

**Cuadro No. 1 Tipificación de los programas de apoyo orientados a disminuir la deserción estudiantil en la educación superior**

Tipo de apoyo	Descripción
Financiero	<ul style="list-style-type: none"><li>• Becas y descuentos en el valor de la matrícula por méritos académicos, deportivos o artísticos</li><li>• Descuentos en el valor de la matrícula por convenios interinstitucionales o cooperación extranjera</li><li>• Descuentos en el valor de la matrícula por acuerdos sindicales o con los empleados</li><li>• Estímulos económicos por participación en actividades curriculares</li><li>• Financiación directa del valor de la matrícula</li></ul>

<sup>15</sup> Algunas de las estrategias que se presentan hacen parte de las experiencias exitosas presentadas en el “Encuentro internacional sobre deserción en educación Superior” realizado en el 2005, como parte del proyecto “Disminución de la deserción en la educación superior”, desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional.

Tipo de apoyo	Descripción
Académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompañamiento individual al estudiante a través de tutorías para potenciar las condiciones académicas</li> <li>• Asesorías de carácter complementario para aclarar, afirmar o ampliar los conocimientos derivados del proceso de aprendizaje (monitorías)</li> <li>• Actividades académicas encaminadas al refuerzo de los conocimientos, habilidades y competencias</li> <li>• Cursos remediales, especiales o nivelatorios orientados hacia aquellos estudiantes que reprueban materias o créditos académicos con el fin de nivelarlos para el siguiente semestre.</li> <li>• Cursos nivelatorios orientados hacia aquellos estudiante que deseen adelantar materias o créditos académicos del siguiente semestre.</li> </ul>
Psicológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de identificación y seguimiento a estudiantes en conductas de riesgo, como consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no planeados y violencia entre otras.</li> <li>• Programa de detección y manejo de las principales características de la salud mental de los estudiantes</li> <li>• Programas para el fortalecimiento de las capacidades y recursos del estudiante en su proceso de formación humana</li> </ul>
Gestión Universitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de movilidad estudiantil en pregrado y posgrado</li> <li>• Diversificación de ofertas curriculares educativas</li> <li>• Ampliación de las oportunidades de acceso</li> <li>• Diferenciación de las instituciones educativas</li> </ul>

**Fuente:** Vásquez et al (2008, Adaptado de Boletín Informativo del Educación Superior No.7, 2006. Citado en MEN 2008<sup>a</sup>)

- **Programas de apoyo financiero**

De acuerdo con una investigación sobre el acceso y permanencia en las universidades públicas en Colombia, realizado por Quirós *et al.* (2002, Citado en MEN 2008b, p. 36), en el país se han desarrollado una serie de programas, de tipo financiero, dirigidos a fortalecer la permanencia de los estudiantes en la educación superior. Entre estos programas están:

- **Subsidios en el valor de la matrícula:** Se refieren a aquellos mecanismos de descuento o subsidio en el valor de la matrícula o de los derechos académicos, dirigidos a estudiantes de bajas condiciones socioeconómicas.
- **Subsidios de sostenimiento:** Son ayudas en dinero o prestación de servicios que le ayudan al estudiante a cubrir sus gastos de alimentación, vivienda y textos escolares.
- **Préstamos y créditos (no condonables):** Son programas de apoyo al sostenimiento de los estudiantes, a los cuales los estudiantes pueden acceder para obtener préstamos con bajas tasas de interés y generalmente encaminados a pagar la matrícula.
- **Becas-Trabajo:** Estos programas, dirigidos principalmente a estudiantes de escasos recursos, están conformados por monitorias o becas-trabajo en la institución durante el semestre de beneficio.

Sin embargo, según estos autores, este tipo de programas resultan ser poco integrales, en la medida en que ayudan principalmente al pago de matrícula, olvidando que uno de los grandes

problemas de los estudiantes de las instituciones públicas son los costos de vivienda, alimentación y textos escolares.

- **Programas de apoyo académico**

Los apoyos de este tipo resultan ser de los más comúnmente usados por las universidades a nivel nacional, razón por la cual existe una gran variedad de opciones. Entre ellas están:

- Asesoría académica
- Asesoría académica personalizada
- Cátedra de metodología del aprendizaje
- Cursos de refuerzo
- Monitoria
- Orientación académica y profesional
- Consejería
- Seminarios talleres de apoyo académico
- Soporte a grupos estudiantiles
- Taller de fundamentación de la dimensión académico-profesional
- Talleres de métodos y hábitos de estudio
- Tutorías

- **El apoyo psicológico**

De acuerdo con la Universidad Tecnológica de Pereira (2005, citada en MEN 2008b, p. 47), el apoyo psicológico y social se fundamenta en variados estudios sobre salud mental que se han realizado en el país y en particular, en investigaciones de algunas universidades. En general, se ha encontrado que existe un alto índice de depresión y riesgo de suicidio entre los estudiantes, lo cual está asociado a la poca autonomía de éstos para seleccionar su carrera y al bajo nivel académico y de adaptación social que logran a la vida universitaria.

Igualmente, Vahos (1995, citado en MEN 2008b, p. 48) determinó que los estudiantes tienen una visión negativa de su calidad de vida debido a la alta exigencia académica, las necesidades económicas, la cultura universitaria, las relaciones sociales en la universidad, las dificultades de comunicación con los profesores y el personal administrativo. Al respecto, este autor propone desarrollar programas de acompañamiento basados en los diferentes niveles de insatisfacción de estos estudiantes.

Como resultado de esto, Vásquez *et al.* (2008, citados en MEN, 2008a), mencionan que entre los programas desarrollados por las instituciones de educación superior a nivel nacional, están aquellos relacionados con la disminución del número de estudiantes en conductas de riesgo (consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no planeados y violencia), manejo de la salud mental y el fortalecimiento de las capacidades y recursos del estudiante en sus proceso de formación humana. En general, lo que se encuentra es que este apoyo junto con el académico y social, se realiza a través de consejería, apoyo, asesoría, orientación y tutoría; los estudiantes participan de manera voluntaria y se realiza desde el primer semestre, aunque si es del caso se extiende a otros semestres.

- **Gestión universitaria**

En relación con este aspecto, Díaz y Gómez (2003, citados en MEN 2008b, p. 49), afirman que en el país la tradicional estratificación entre las universidades e instituciones universitarias y entre las instituciones técnicas y tecnológicas, es uno de los grandes problemas de la educación por ciclos, ya que ha generado que éstas últimas no puedan otorgar títulos profesionales, generando inequidad entre los estudiantes. Por ello, es necesario según estos autores, crear una adecuada articulación en el sistema de educación superior que permita mejorar la permanencia en el sistema, la movilidad estudiantil, las posibilidades de transferencia y la homologación de títulos.

En respuesta a esta necesidad, según estos autores, algunas universidades participan del Programa Sígueme (Sistema Interinstitucional de un Grupo de Universidades Encaminado a la Movilidad Estudiantil) , el cual le da la oportunidad a los estudiantes de las universidades que integran este sistema, de cursar asignaturas en una institución educativa distinta a la cual se encuentran matriculados.

- **Bienestar universitario**

Este aspecto de la vida universitaria, según el Ministerio de Educación Nacional, está asociado con la calidad de vida de los estudiantes, su formación integral y en general con todo lo relacionado con la comunidad educativa, y por ello contribuye a formar ciudadanos afines a la cultura universal, a la vez que les brinda espacios para su autorrealización. En general, este servicio atiende aspectos muy variados como son: la salud, el deporte, actividades culturales y artísticas, entre otros.

Uno de los aportes más relevantes del bienestar universitario en la disminución de la deserción, es la realización de actividades tendientes a mejorar los procesos de adaptación de los nuevos estudiantes a la vida universitaria, a la vez que se ha encargado de preparar a los docentes para mejorar sus relaciones con los estudiantes, en especial de aquellos que actúan como consejeros o tutores.

- **Orientación vocacional**

Según un estudio de la Universidad Nacional de Colombia–UNAL (2002, citado en MEN 2008b, p. 50), la orientación vocacional es una forma de prevenir la deserción, a la vez que actúa como un mecanismo de ajuste entre la oferta y demanda de formación, y sirve de conector entre las universidades y las empresas. Por ello, este tipo de orientación cumple un papel fundamental, en la medida en que las decisiones de los estudiantes acerca de qué carrera estudiar muchas veces están influenciadas por la familia, los amigos, los aspectos sociales y económicos, y no por los aspectos relevantes de la carrera.

- **Gestión de la inserción en el mercado laboral**

Con el propósito de hacer seguimiento a los egresados, informar acerca de las posibilidades que tienen de emplearse y determinar cómo se comporta la demanda de profesionales, el Ministerio de Educación Nacional en asocio con las instituciones de educación superior-IES, crearon el Observatorio Laboral para la Educación. Así mismo, las IES han creado mecanismos para ayudar a

sus alumnos de últimos semestres a definir su perfil profesional, a la vez que han creado bolsas de empleo para ayudar a ubicarlos laboralmente.

## **7. BARRERAS A LA PERSISTENCIA**

Una revisión de la literatura sobre las barreras a la retención estudiantil en la educación superior, realizada por Tillman (2002), le permitió establecer que existen seis variables que requieren de un direccionamiento adecuado, para evitar que se conviertan en barreras a la persistencia de los estudiantes. Estas variables son: La falta de preparación, los compromisos externos, el aislamiento social, la necesidad de financiamiento, la interacción con personal docente y el fracaso académico. A continuación se presentan las características básicas de cada una de ellas.

### **7.1 Falta de preparación**

Esta situación se presenta especialmente entre estudiantes de 25 años o más, que han decidido regresar a la universidad. Sin embargo, muchos adultos no cuentan con las habilidades básicas en lectura, escritura y matemáticas, requeridas para inscribirse en los cursos de nivel universitario, ya sea porque no las adquirieron en la secundaria o porque a pesar de haber aprobado dichos cursos, necesitan actualizar estas habilidades. (Culross, 1996, citado en Tillman, 2002).

Para este tipo de estudiantes se requiere entonces cursos de nivelación. Sin embargo, algunos líderes de la educación superior son reacios a esta propuesta, argumentando dos razones: La primera es que hay muy poca información acerca de los efectos remediales que tienen estos cursos, dado que las instituciones que los ofrecen no le hacen seguimiento a la efectividad de sus programas. La segunda, aseguran que no existe una definición genérica acerca de lo que significa "remedial". Por ello, para algunas instituciones educativas, estos cursos son sólo un repaso de las clases de álgebra, inglés, composición o principios de estudio universitario, mientras que para otras universidades, significa ofrecer un conjunto completo de cursos, con consejeros, tutores y asesores. Moses (1999, citado en Tillman, 2002).

Las instituciones que no pueden ofrecer sólidos programas de recuperación, impiden el aumento de estudiantes adultos en la educación superior. Claro está, que esta situación también afecta a los estudiantes tradicionales que también requieren este tipo de ayuda. Por lo tanto, se podría argumentar que las instituciones no deberían admitir estudiantes, a menos de que estén dispuestos a ofrecer las ayudas que sean necesarias para lograr su éxito académico.

### **7.2 Compromisos externos**

Hoy día, cerca de la mitad de estudiantes universitarios no tradicionales (25 años o más) trabajan, cuidan niños, tienen responsabilidades familiares y están envueltos en una vida fuera del campus universitario. Ellos suelen dedicar parte de su tiempo a atender las responsabilidades típicas de la vida adulta y dejan muy poco tiempo para participar en las actividades de la vida universitaria, de modo que la naturaleza de su vida en general se convierte en una barrera para su persistencia en la universidad.

De acuerdo con Ely (1997, citada por Tillman, 2002), las dos mayores preocupaciones de los estudiantes adultos son las finanzas y su familia. Sin embargo, estos estudiantes pueden experimentar un sentimiento de culpa, intentando balancear sus estudios, su trabajo, su familia y su hogar. Además, dado que muchas de estas actividades tiene horarios que no son flexibles, el tiempo que les queda para las actividades extracurriculares es mínimo. Este tipo de estudiantes van al campus universitario básicamente para asistir a clases, usar la biblioteca o hacer una investigación.

Por su parte, Brawer (1996, citado en Tillman, 2002) señala que los estudiantes jóvenes que estudian tiempo completo tienen más probabilidades de persistir que los estudiantes más viejos y que estudian tiempo parcial. Así mismo, asegura que aquellos estudiantes que viven en el campus universitario tienen más posibilidades de participar en las actividades y por lo tanto son menos propensos a desertar. Para enfrentar esta situación, menciona que las instituciones tienen que encontrar la manera de involucrar a los estudiantes adultos o que residen fuera del campus en las actividades de la vida universitaria. Así mismo, propone considerar la posibilidad de realizar sesiones especiales de orientación y actividades para toda la familia del estudiante.

### **7.3 Aislamiento social**

Según Braxton et al. (1997, p. 23, citado en Tillman, 2002), aquellos estudiantes que se involucran persisten en mayor grado que aquellos que no lo hacen. En efecto, los estudiantes que no invierten tiempo, energía y recursos en desarrollar relaciones sociales con sus compañeros no se apropian de la institución en el mismo nivel de los que si lo hacen. La presión del grupo puede ser un buen factor que facilite la integración del estudiante. Por ello, las instituciones deberían promover actividades creativas que fomenten la interacción e intervención de todos sus participantes. Se debe tener cuidado en no minimizar la importancia de una buena relación de amistad al estilo antiguo, dentro de la estrategia o fórmula para lograr la persistencia de los estudiantes.

### **7.4 Interacción con el cuerpo docente**

Astin (1977; citado en Tillman, 2002) asegura que los estudiantes que interactúan con el cuerpo docente de la institución se sienten más satisfechos con el ambiente universitario. Del mismo modo, Pascarella, Terenzini, and Wolfe (1986, citados en Tillman, 2002) por su parte, resaltan la influencia que tiene sobre la retención y satisfacción con la educación, la interacción entre los estudiantes y el cuerpo docente.

Así mismo, Kramer and Spencer (1989, p. 105, citados en Tillman, 2002), mencionan que el contacto de los estudiantes con el cuerpo docente es un factor importante en el cumplimiento de los logros del estudiante, en su persistencia, en el desarrollo de habilidades académicas, en su desarrollo personal, y en la satisfacción general con la experiencia universitaria. Por ello, la consejería es un elemento clave para la retención de los estudiantes. La consejería académica genera el link entre la universidad y el estudiante, en especial durante el primer año, el cual suele ser crítico. Además, reduce la alienación y mejora el aprendizaje. Por ello es importante que los consejeros estén disponibles y bien informados, ya que ellos pueden ayudar a generarle al estudiante un sentido de pertenencia con el campus y la comunidad académica. Finalmente,

aseguran que la calidad de la asesoría apoya el aprendizaje del estudiante y fomenta la participación del estudiante en la institución, ambas claves para la retención de éstos.

Por su parte, Johnson (1989, citado en Tillman, 2002) asegura que los consejeros desarrollan distintos roles: amigo, asesor, coordinador de actividades y consejero personal. Enseñan en la clase de la vida. La tutoría es otra forma de interacción que permite la integración y puede manifestarse de diferentes formas. Lo importante es el efecto que produce en la persistencia de los estudiantes en situación crítica.

## **7.5 Necesidades económicas**

La ayuda económica es uno de los principales factores en la falta de persistencia estudiantil. Efectivamente, según Saint John, Cabrera, Nora and Asker (2000, citados en Tillman, 2002), encontraron que aspectos tales como la ayuda financiera, la matrícula, y otros costos, incluidos los de vivir, explican en gran parte la varianza total en los procesos de persistencia de los estudiantes.

De acuerdo con Tinto (1993, p. 65, citado en Tillman, 2002), las finanzas familiares afectan la persistencia de los estudiantes a través de su influencia en los objetivos educativos. Así mismo afectan la decisión sobre si asistir o no, cuánta educación buscar y dónde estudiar. La preocupación financiera lleva a las personas a ingresar a instituciones donde pueden tener la probabilidad de salir antes de completar el título.

Los estudiantes que deben trabajar para cubrir sus gastos, tienen presupuestos muy ajustados, por lo cual un evento familiar significativo como enfermedad de los padres o el matrimonio de un hijo, puede obligarlos a retirarse de la universidad. Además, el trabajo le resta concentración y tiempo al estudio. Por todo esto, el estado puede establecer mecanismos para reducir estas barreras y propiciar que los estudiantes de tiempo parcial puedan concluir con éxito sus estudios.

## **7.6 Fracaso académico**

Prather's et al. (1986, citado en Tillman, 2002), afirman que la integración académica es el mejor indicador de persistencia, lo cual es consistente con lo mencionado en otros estudios. Tinto (1993, p. 117, citado en Tillman, 2002), menciona que la mortalidad académica refleja un escenario en el cual las exigencias de la institución son demasiado duras. Sin embargo, en algunas ocasiones, las pérdidas académicas son el resultado de una decisión del individuo, quien no invierte el tiempo ni energía necesaria para mantener unos estándares académicos mínimos. En estas situaciones, los consejeros y asesores pueden intervenir para guiar a los estudiantes por el camino correcto y aconsejarlos a tomar una carga adecuada. Las instituciones deben invertir en personal de apoyo con conocimiento y amplia experiencia para asistir al estudiante en su logro educativo.

## **8. LA RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

La retención de estudiantes de la educación superior es un tema que ha preocupado al gobierno nacional desde hace varios años, dadas las altas tasas de deserción que se han registrado. Según el Ministerio de Educación Nacional-MEN, para el período 2002-2007 la tasa de deserción en el

país era de 47%, cifra cercana al promedio latinoamericano (50%); por esta razón, se propuso disminuirla al 40% para el 2010 y al 25% en el 2019. (MEN 2008a). Con base en este propósito, el gobierno nacional ha formulado algunas políticas orientadas a disminuir la deserción, las cuales han sido desarrolladas a través de una serie de acciones a cargo de distintas entidades del Estado, en especial por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Ahora bien, con el fin de mostrar la evolución que han tenido las políticas sobre retención de estudiantes de la educación superior en nuestro país, se va a analizar inicialmente los planes decenales de educación, los cuales se han convertido en palabras del MEN, en la carta de navegación educativa del país. Posteriormente, se analizarán los dos últimos planes sectoriales de educación (2002-2006 y 2006-2010), a la luz de las políticas planteadas en los planes nacionales de desarrollo para estos dos mismos períodos; y finalmente, se presentarán algunos de los resultados alcanzados por parte de las entidades estatales encargadas de la implementación de dichas políticas. (Ver cuadro No. 7)

Cabe anotar, que aunque no se cuenta con toda la información necesaria para hacer un seguimiento detallado a los resultados obtenidos a partir de la implementación de cada política relacionada con la retención de estudiantes, la información que se presenta a continuación resulta útil para ubicar la visión del Estado sobre el tema de la retención estudiantil.

**Cuadro No. 7 Políticas públicas para la retención de estudiantes de la educación superior**

Planes Decenales de Educación	Planes Nacionales de Desarrollo	Planes Sectoriales de Educación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PDE 1996-2005</b> No se incluyó el tema de la retención</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PND 2002-2006 (<i>Revolución educativa</i>)</b> Política ampliación de la cobertura en educación preescolar, básica, media y superior (11 proyectos) – <b>Proyecto:</b> Estrategias para disminuir la deserción y repitencia en la educación superior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PSE 2002-2006</b> Política de ampliación de la cobertura educativa en la educación superior. <b>Programas:</b> – Crédito (Proyecto ACCES) – Racionalización de recursos y modernización de la gestión de las IES públicas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PDE 2006-2016</b> <b>Garantía</b> del derecho a la educación: Equidad: acceso, permanencia y calidad. <b>Macro objetivo:</b> Proyecto educativo institucional <b>Macro meta:</b> Acceso a la educación superior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PND 2006-2010 (<i>Revolución educativa</i>)</b> <b>Meta:</b> Disminuir la tasa de deserción escolar de la educación básica, media y superior. <b>Acciones:</b> – Intercambio de experiencias exitosas – Títulos de ahorro educativo – Incentivos económicos – Acompañamiento a estudiantes con bajo rendimiento académico – Identificación factores de riesgo y las posibles causas de deserción (IES) – Aplicación medidas preventivas (IES)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PSE 2006-2010</b> Política de ampliación de la cobertura educativa: propone tres <b>estrategias:</b> –Financiar la demanda y mejorar la equidad –Fomentar la permanencia en el sistema educativo –Descentralizar la oferta educativa.</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia con base en la revisión de la literatura

## 8.1 La retención estudiantil en los Planes Decenales de Educación

El 23 de febrero de 1996, el Ministerio de Educación Nacional entregó al país el primer *Plan Decenal de Educación 1996 - 2005, La educación un compromiso de todos*. Este plan producto de la reflexión colectiva, recogió los propósitos, metas y programas de la educación para los siguientes 10 años en el país. El Plan manejaba dos dimensiones: de un lado, el papel de la educación en la construcción de una nación democrática, pacífica, productiva y equitativa y del otro, los asuntos propios de la educación en Colombia.

En el primer caso, se partió del criterio de que la calidad, el tipo y la pertinencia de la educación no se podían desligar del proyecto de nación, razón por la cual se plantearon siete grandes desafíos<sup>16</sup> y en el segundo caso, en concordancia con esos mismos desafíos nacionales, el Plan estableció cinco grandes propósitos: a) convertir la educación en un propósito nacional y en una política de estado; b) lograr que la educación se reconociera como el eje del desarrollo social, económico, político, cultural y ambiental de la nación; c) desarrollar el conocimiento, la ciencia, la técnica y la tecnología; d) integrar orgánicamente en un sólo sistema la institucionalidad del sector educativo y las actividades educativas de otras instituciones del Estado y de la sociedad civil y e) garantizar la vigencia del derecho a la educación. La educación como un derecho fundamental y como un servicio público.

Para cumplir con estos propósitos se desarrollaron ocho estrategias: a) integrar las diferentes formas, niveles, modalidades y sectores de la educación; b) elevar la calidad de la educación; c) expandir y diversificar la cobertura educativa; d) promocionar la equidad en el sistema educativo; e) fortalecer las instituciones educativas; f) mejorar la gestión educativa; g) promocionar la cultura y ampliación del horizonte educativo y h) dignificar y profesionalizar a los educadores, las cuales incluían treinta y tres programas específicos. Sin embargo, ninguna de estas estrategias planteadas en este primer plan estaba orientada específicamente a disminuir la deserción en la educación superior.

Nueve años más tarde, finalizando la vigencia de este primer Plan, el Ministerio de Educación Nacional inició el proceso de construcción del segundo Plan Decenal de Educación 2006-2016, el cual fue organizado en tres fases: una primera fase de documentación, que se realizó entre noviembre de 2005 y octubre de 2006, y de la cual se obtuvieron tres documentos: a) Balance del Plan Decenal 1996-2005, b) "Visión 2019 Educación, Propuesta para la discusión", elaborado por el Ministerio de Educación y el Departamento de Planeación Nacional y c) la investigación "Políticas y estrategias para la educación superior de Colombia 2006 – 2010, De la exclusión a la equidad", elaborado por la Asociación Colombiana de Universidades - ASCUN.

Una segunda fase de consulta institucional, realizada entre 18 de octubre de 2006 y el 15 de enero de 2007, realizada a través de una consulta institucional en línea, que dio como resultado la "Agenda para el debate público" (10 temas básicos<sup>17</sup>) y la articulación de los procesos del Plan

---

<sup>16</sup> Estos desafíos fueron: La construcción de una institucionalidad política moderna y democrática, el fortalecimiento de la sociedad civil y la promoción de la convivencia democrática, la construcción y aplicación de modelos de desarrollo sostenidos y sostenibles, la búsqueda de la equidad y la justicia social, el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural y la autonomía regional y local, la integración con el mundo y el desarrollo del saber, de la ciencia y la tecnología

<sup>17</sup> 1) Educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía; 2) Cobertura articulada con calidad y equidad; 3) Multiplicación de la atención y educación a la primera infancia; 4) Educación para la autonomía en un entorno de creciente interdependencia; 5) Renovación pedagógica para mejorar el aprendizaje; 6) Educación con apoyo en los medios masivos de comunicación y para la apropiación crítica de sus mensajes; 7) Más y

Nacional Decenal de Educación y el Plan Nacional de Desarrollo 2006 – 2010. Y la tercera fase, la del debate público, que tuvo lugar entre el 16 de enero y el 30 de mayo del 2007. Este debate se realizó a través de mesas de trabajo, foros virtuales y propuestas ciudadanas, permitiendo una discusión democrática a todos los colombianos e instituciones sociales que participaron en el proceso.

Este proceso concluyó con el diseño del segundo *Plan Decenal de Educación 2006-2016, Pacto social por la educación–PDE 2006-2016*, el cual tiene como finalidad “servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país en el próximo decenio, de referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas y de instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación”. PDE 2006-2016, p. 16

Este nuevo Plan Decenal de Educación está organizado en cuatro grandes capítulos. En el primero se plantean los grandes desafíos de la educación en Colombia<sup>18</sup>; en el segundo, se desarrolla el tema de las garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en el país<sup>19</sup>; en el tercero, se trabaja el tema de los agentes educativos<sup>20</sup> y finalmente, el capítulo cuarto, se enfoca en los mecanismos de seguimiento, evaluación y participación del Plan Nacional Decenal de Educación<sup>21</sup>.

Ahora bien, en este segundo plan, el tema de la retención de estudiantes de la educación superior fue incluido en el capítulo dos como una de las garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en Colombia, bajo el nombre de *Equidad: acceso, permanencia y calidad*. Allí se afirma que:

*“...la prioridad se basa en garantizar y promover por parte del Estado, a través de políticas públicas, el derecho y el acceso a un sistema educativo público sostenible que asegure la calidad, la permanencia y la pertinencia en condiciones de inclusión en todos los niveles del sistema educativo: inicial, básico, medio y superior”* PDE 2006-2016, p. 39

Igualmente, bajo este mismo título, aparecen un *Macro objetivo* y una *Macro meta*, donde se incluye el tema de la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. El Macro objetivo *Proyecto educativo institucional*, busca “garantizar la universalización de proyectos educativos institucionales de calidad, pertinente, que estimulen la permanencia del estudiante en el sistema educativo”. PDE 2006-2016, p. 40

---

mejor inversión en educación; 8) Potenciación de la gestión y de la transparencia del sistema educativo; 9) Educación para la competitividad y ampliación de los horizontes educativos a todos los contextos sociales y 10) Ciencia y Tecnología articuladas al sistema educativo

<sup>18</sup> Estos desafíos son: a) Fines de la educación y su calidad en el siglo XXI (Globalización y autonomía); b) Educación en y para la paz la convivencia y la ciudadanía; c) Renovación pedagógica y uso de las TIC en la educación y d) Ciencia y tecnología integradas a la educación.

<sup>19</sup> En este capítulo se desarrollan los siguientes temas: a) Más y mejor inversión en educación, b) Desarrollo infantil y educación inicial; c) Equidad, acceso, permanencia y calidad y d) Liderazgo, gestión, transparencia y rendición de cuentas en el sistema educativo.

<sup>20</sup> Incluye: a) Desarrollo profesional, dignificación y formación de docentes y directivos docentes y b) Otros actores en y más allá del sistema educativo.

<sup>21</sup> Estos mecanismos son: a) Plataforma virtual del PNDE; b) Comisión nacional de seguimiento, c) Instancias nacional y territorial permanente de coordinación del PNDE; d) Red nacional de seguimiento; e) Observatorio del PNDE y f) Otros mecanismos.

Por su parte la Macro meta, *Acceso a la educación superior* señala que para el 2010:

*“El Estado, garantizó el 100% de acceso a la educación superior con equidad, pertinencia, permanencia y calidad para la población con nivel SISBEN 1 y 2 que alcancen niveles de excelencia y que decidan entrar al sistema, en articulación con el sector productivo y acorde con los intereses de la población” PDE 2006-2016, p. 41*

En general, lo que se puede concluir de la revisión de estos dos Planes es que efectivamente la retención de estudiantes ha empezado a ser uno de los temas en la agenda de trabajo del gobierno nacional y no un asunto coyuntural, donde la mayor responsabilidad recae sobre el Ministerio de Educación Nacional, quien asegura que

*“Disminuir la deserción estudiantil en educación superior, antes que un proyecto contemplado en el Plan de Desarrollo La Revolución Educativa 2002-2006, es una estrategia del sector educativo para mejorar su cobertura, calidad y eficiencia. La deserción estudiantil compromete las metas sectoriales e institucionales de estas políticas, además de implicar desaprovechamiento de recursos privados por parte de las familias y de diversos agentes educativos” MEN (2008b, p 5).*

Finalmente, teniendo claro el Macro objetivo y la Macro meta que se plantean en los planes decenales, ahora vamos a analizar los planes sectoriales de educación a la luz de los planes nacionales de desarrollo.

## **8.2 La retención estudiantil en los Planes Nacionales de Desarrollo y Planes Sectoriales de Educación**

### **8.2.1 El Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006: Hacia un Estado Comunitario y el Plan Sectorial de Educación 2002-2006**

En Colombia, bajo el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, la educación emprendió lo que hoy día se conoce como la *Revolución Educativa*, considerada como el eje de su plan de desarrollo de gobierno 2002-2006. Esta Revolución buscaba dar respuesta a las necesidades de cobertura y calidad que requería el país para alcanzar mejores condiciones de desarrollo social y económico, y mejorar la calidad de vida de la población.

Para cumplir con este objetivo, en el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 (PND 2002-2006) se plantearon tres grandes programas: a) ampliación de la cobertura en educación preescolar, básica, media y superior; b) mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica, media y superior y c) mejoramiento de la eficiencia del sector educativo. Particularmente, el tema de la retención de estudiantes de la educación superior quedó incluido en el primer y el tercer programa. Por ello, a continuación se presentan únicamente las políticas o componentes de estos dos programas.

El primer programa propuso la política de *Ampliación de la cobertura en la educación superior*, la cual estableció como objetivo promover el acceso con equidad a la educación superior, a través de la implementación de tres mecanismos que permitieran la retención e incorporación de 400.000 nuevos estudiantes. El primer mecanismo, respaldado con recursos de crédito, consistía en la realización de un programa mediante el cual se crearían y fortalecerían nuevos esquemas de financiación en beneficio de los estudiantes de menores ingresos y se incentivaría el mejoramiento de la calidad de la educación. El programa estaría conformado por tres componentes: la promoción de la equidad en el acceso, el fortalecimiento del programa de doctorados en el país y el fortalecimiento y gobernabilidad en el sistema de educación superior.

El segundo mecanismo consistía en la modernización y mejora de la gestión de las universidades públicas, con el propósito de aumentar la eficiencia en el uso de los recursos físicos, humanos y financieros. Para ello, se concertarían planes de gestión y desempeño con las instituciones que así lo requirieran. Así mismo, se promovería la toma de medidas básicas para disminuir la repitencia y la deserción estudiantil.

Finalmente, el tercer mecanismo, tenía como objetivo promocionar la educación técnica y tecnológica para generar 150.000 cupos en programas conducentes a estos títulos. Para ello se realizarían dos acciones específicas: el fomento de programas técnicos y tecnológicos mediante el sistema de créditos académicos y medidas propedéuticas que facilitarían el tránsito de los estudiantes entre los diferentes niveles de programas; y el desarrollo de estrategias de trabajo conjunto con el SENA para ampliar la cobertura en 80.000 cupos, utilizando los recursos humanos y de infraestructura disponibles en ese momento. (PND 2002-2006, p. 175-177.)

Por su parte, el programa de *Mejoramiento de la eficiencia del sector educativo*, planteó que en la concertación de los planes de gestión y desempeño con las instituciones de educación superior, se acordaran como metas de ajuste y funcionamiento en cuanto a eficiencia académica, el desarrollo de estrategias para reducir la deserción y garantizar la óptima utilización de la capacidad instalada de cada institución.

Para el cumplimiento de los objetivos de estos tres programas propuestos en el Plan Nacional de Desarrollo-PND, el Ministerio de Educación Nacional formuló 40 proyectos estratégicos: 11 para apoyar la política de ampliación de cobertura, 20 para asegurar el cumplimiento de las metas de calidad educativa y 9 orientados a avanzar en la política de eficiencia sectorial. La distribución de estos proyectos según nivel educativo se puede apreciar en el cuadro No. 12

**Cuadro No. 8 Proyectos estratégicos del Ministerio de Educación Nacional 2002- 2006**

Objetivos de la política	Educación básica y media	Educación superior	Total Proyectos
Cobertura	5	6	11
Calidad	13	7	20
Eficiencia	6	3	9

Fuente: Revolución Educativa: Plan Sectorial de Educación 2002-2006, Pág. 8.

Cabe anotar que de estos proyectos, sólo uno de ellos estaba directamente relacionado con el tema de la retención de estudiantes: *estrategias para disminuir deserción y repitencia en*

*educación superior*, el cual se propuso los siguientes objetivos: a) Construir un marco teórico sobre la deserción en la educación superior colombiana; b) Identificar y ponderar las principales causas y/o factores determinantes de la deserción en una muestra de 70 IES a nivel nacional; c) Diseñar e instalar en cada una de las IES de la muestra una herramienta informática que permitiese la captura y el seguimiento de la problemática de la deserción<sup>22</sup> y d) Elaborar una evaluación de la efectividad de las estrategias implementadas en las IES de la muestra y acompañarlas en el diseño de programas conducentes a enfrentar la deserción. Ver cuadro No. 13.

**Cuadro No. 9 Proyectos estratégicos para la educación superior. Plan Sectorial de Educación 2002- 2006**

Objetivo de política	Educación superior
Ampliar cobertura educativa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acceso con calidad a la educación superior</li> <li>2. Uso de nuevas metodologías y tecnologías en la educación superior</li> <li>3. Mesas regionales de cobertura de educación superior</li> <li>4. Apoyo a la gestión de las instituciones de educación superior</li> <li>5. Estrategias para disminuir deserción y repitencia en educación superior</li> <li>6. Promoción formación técnica y tecnológica</li> </ol>

**Fuente:** Revolución Educativa: Plan Sectorial de Educación 2002-2006. Matriz de proyectos. Pág. 40

Ahora bien, como parte de la *Política de ampliación de la cobertura educativa en la educación superior, en el Plan Sectorial de Educación 2002-2006 (PSE 2002-2006)*, se plantearon tres programas: a) crédito; b) racionalización de recursos y modernización de la gestión de las instituciones públicas de educación superior y c) la promoción de la educación técnica y tecnológica. De ellos, los dos primeros apuntaban no sólo a la ampliación de la cobertura educativa sino a la disminución de la deserción estudiantil.

El *Programa de crédito* incluía el proyecto “Acceso con Equidad a la Educación Superior” el cual de acuerdo con el Plan, debería ser gerenciado y coordinado por el ICETEX con recursos provenientes de un crédito del Banco Mundial por US\$200 millones. Este crédito incluyó tres componentes: promover la equidad en el acceso, el fortalecimiento del programa de formación doctoral y el fortalecimiento de la capacidad institucional de las entidades sectoriales de la educación superior. El primer componente incluía no sólo el tema del ingreso de estudiantes a la educación superior sino de su permanencia en el sistema educativo. Este componente fue considerado entonces como:

*“...un instrumento de financiación orientado a facilitar el ingreso y la permanencia en el sistema de educación superior de estudiantes de bajos recursos y buen desempeño académico que [fueran] admitidos en instituciones de educación superior y ciclos complementarios de normales superiores de alta calidad.” PSE 2002-2006, p. 16*

<sup>22</sup> En el año 2005 el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico - CEDE de la Universidad de los Andes, por solicitud del Ministerio, desarrolló el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior – SPADIES. Este sistema permite integrar y analizar datos sobre la deserción en la educación superior en Colombia. Su principal función es aportar información para diseñar, implementar y evaluar planes, programas y políticas que prevengan el fenómeno de la deserción en el país.

El segundo programa, *Racionalización de recursos y modernización de la gestión de las instituciones de educación superior*, aunque estaba dirigido principalmente a apoyar las instituciones de educación superior en el desarrollo de políticas sostenibles de ampliación de cobertura y calidad a través de una mejor utilización y aprovechamiento de sus recursos humanos, físicos y financieros; incluyó como uno de sus objetivos "...promover la toma de medidas propedéuticas para disminuir la repitencia y la deserción", facilitando de esta manera el acceso y la permanencia de 150.000 estudiantes en las instituciones de educación superior (PSE 2002-2006, p. 18).

Y el tercer programa, *Promoción de la educación técnica y tecnológica*, se propuso desarrollar las mismas acciones planteadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006, a través de dos mecanismos: fomentar programas técnicos y tecnológicos mediante el sistema de créditos académicos y medidas propedéuticas que facilitaran el tránsito de los estudiantes entre los diferentes programas, y desarrollar estrategias de trabajo conjunto con el SENA para ampliar la cobertura en 80.000 cupos.

### **8.2.2 El Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado Comunitario: Desarrollo para todos y el Plan Sectorial de Educación 2006-2010**

Con la reelección de Álvaro Uribe como presidente para el período 2006-2010, la política educativa se orientó hacia la búsqueda de un país más competitivo que pudiera brindar una mejor calidad de vida a todos sus habitantes. Sin embargo, esta vez el tema de la retención de estudiantes de la educación superior cobró más importancia y quedó plasmada claramente como una de las metas y acciones a desarrollar dentro del plan de desarrollo del gobierno.

Al revisar este nuevo Plan, se encuentra que todo lo relacionado con la política educativa aparece separado en dos capítulos: Reducción de la pobreza y promoción del empleo y la equidad (capítulo 3), y crecimiento alto y sostenido: la condición para un desarrollo con equidad (capítulo 4). Sin embargo, sólo en el capítulo 3 se plantea el tema de la retención de estudiantes de la educación superior. Vale la pena mencionar que en este Plan, la Revolución Educativa se menciona como una de las siete herramientas necesarias para la reactivación social, dentro de la política de defensa y seguridad democrática.

Ahora bien, en el capítulo tres bajo el título de *sistema de formación del capital humano*, se mencionan como grandes retos del gobierno en materia educativa: garantizar el acceso universal a la educación básica, ampliar la cobertura de la educación media y los otros dos grados de preescolar, brindar una educación de buena y similar calidad a toda la población, mejorar la eficiencia del sistema educativo, disminuir la tasa de deserción escolar y formar a los colombianos en el respeto a los derechos humanos, a la paz, a la democracia.

A partir de estos retos, se proponen una serie de metas y acciones, entre las cuales está la *Disminución de la tasa de deserción escolar de la educación básica, media y superior*. Particularmente, a nivel de educación superior, se plantea como meta tener en el 2010 una tasa de deserción por cohorte del 40%, lo que significa una reducción del 10%, tomando como línea base la tasa del 2003, que era del 50%. Así mismo, se propone lo siguiente:

- El intercambio de experiencias exitosas para la retención de estudiantes

- Fortalecer el esquema de títulos de ahorro educativo para la educación futura de los niños.
- Otorgar incentivos económicos, incluyendo mecanismos de subsidios directos a los más pobres, condicionados a su asistencia y permanencia
- Promover el acompañamiento a los estudiantes con bajo rendimiento académico
- La identificación por parte de las instituciones de educación superior de los factores de riesgo y las posibles causas de deserción estudiantil.
- La aplicación, por parte de las instituciones de educación superior, de medidas preventivas adecuadas para evitar la deserción de los estudiantes.

Por su parte, el *Plan Sectorial de Educación 2006-2010 (PSE 2006-2010)*, denominado de nuevo como la *Revolución Educativa*, retoma el tema de la retención de estudiantes de la educación superior y propone tres estrategias, como parte de la política de *ampliación de la cobertura educativa*, para aumentar las oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior: financiamiento de la demanda y mejoramiento de la equidad, fomentar la permanencia en el sistema educativo y descentralizar la oferta educativa.

La primera estrategia, el *financiamiento de la demanda y mejoramiento de la equidad*, cuyo objetivo central es aumentar la cobertura y la pertinencia del crédito educativo que otorga el ICETEX, propone lo siguiente:

- Lograr que para el 2010, la participación de los créditos otorgados por el ICETEX a estudiantes pertenecientes a los niveles 1 y 2 del SISBEN aumente del 41,7% al 50%.
- Continuar con la línea de crédito ACCES para estudiantes de menores ingresos, la cual será cofinanciada con recursos propios del ICETEX y un empréstito externo del Banco Mundial, que se espera alcance la suma de US\$500 millones en el periodo 2008-2013, equivalente a \$1.3 billones de pesos. Igualmente, dentro de este proyecto se plantea conceder, además del subsidio directo a la demanda, subsidios a las tasas de interés de los créditos para estudiantes de estratos 1, 2 y 3 durante los periodos de estudio y de gracia.
- Ofrecer a los estudiantes de SISBEN 1 y 2, beneficiarios del crédito ACCES, la posibilidad de orientar el subsidio a cubrir sus costos de sostenimiento.

La segunda estrategia, *fomentar la permanencia en el sistema educativo*, se plantea como objetivo disminuir la deserción en la educación superior, y así lograr que un número cada vez mayor de estudiantes culmine exitosamente sus estudios. Para lograr este propósito, se propone entonces contrarrestar aquellos factores identificados como determinantes de la deserción estudiantil (vulnerabilidad académica, la dificultad para acceder a créditos o a algún otro tipo de apoyo financiero y una deficiente orientación vocacional<sup>23</sup>), con el fin de reducir las tasas de deserción inter anual de 12,9% en 2006 a 9% en 2010, y por cohorte de 47,5% a 40% en este mismo periodo, basados en la realización de acciones combinadas de apoyo económico y académico a estudiantes con dificultades, y mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes de pregrado.

Se menciona igualmente, que esta estrategia exige: a) mejorar las competencias para el ingreso a la educación superior mediante el establecimiento de programas de transición entre la media y el primer año, y el trabajo conjunto entre instituciones de educación media y superior, b) mejorar la

---

<sup>23</sup> Estos factores, según el Plan, fueron identificados con la ayuda del Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior – SPADIES y el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior – SNIIES.

preparación pedagógica de los docentes en este nivel, c) brindar apoyos académicos y socio-afectivos a los estudiantes en mayor riesgo de desertar, d) proporcionar subsidios de sostenimiento y oportunidades de generación de ingreso para los estudiantes más pobres y e) profundizar un programa masivo de orientación profesional. Para lograr esto, el Ministerio de Educación Nacional propuso como uno de sus proyectos estratégicos la *disminución de la deserción estudiantil en educación superior*, con lo cual se esperaba reducir en entre el 2006 y el 2010, la tasa bruta anual de deserción en educación superior de 12,9% a 9%.

Finalmente, la *descentralización de la oferta educativa*, se centra en la ampliación de la cobertura de manera descentralizada, apoyada en el uso e incorporación de nuevas metodologías y tecnologías de la información y comunicación, a través del proyecto “Adecuación y flexibilización de la oferta”. Este proyecto incluye la consolidación y ampliación de la cobertura de los CERES, la ampliación de la oferta de programas técnicos y tecnológicos, la dotación para sitios de práctica, la atención a poblaciones vulnerables, la movilización de la demanda regional, el apoyo financiero para los costos de matrícula y sostenimiento y el empoderamiento de las alianzas interinstitucionales. Cabe anotar que este proceso estaría acompañado por el uso e implementación de medios no convencionales, en especial la educación virtual.

Si bien es cierto que el tema de la retención de estudiantes de la educación superior es relativamente nuevo, la revisión de los Planes Nacionales de Desarrollo permitió establecer que aunque en ambos aparece la retención estudiantil como un objetivo de política claramente definido (ver cuadro No. 14), en el PND 2002-2006 no se plantearon acciones concretas para reducirla, mientras que en el PND 2006-2010, además de plantear una serie de acciones, se propuso una meta concreta.

Luego de hacer este recorrido por los Planes Decenales de Educación (1996-2005 y 2006-2016), los Planes Nacionales de Desarrollo (2002-2006 y 2006-2010), y los Planes Sectoriales de Educación (2002-2006 y 2006-2010), se puede afirmar que el interés del Gobierno Nacional por atacar el fenómeno de la deserción es cada día mayor, ya que se nota una evolución en las políticas relacionadas con este tema. En efecto, mientras en el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 el tema de la retención de estudiantes de la educación superior estaba incluido en el proyecto *Estrategias para disminuir deserción y repitencia en educación superior*; el cual hacía parte de un grupo de 11 proyectos formulados por el Ministerio de Educación Nacional en desarrollo de la *Política de ampliación de la cobertura en educación preescolar, básica, media y superior*, en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 se establecieron metas, estrategias y acciones precisas en relación con el tema de la retención de estudiantes de la educación superior.

Algo similar ocurrió con los Planes Sectoriales de Educación. Mientras en el Plan 2002-2006 el tema de la retención de estudiantes de la educación superior se planteó como parte del proyecto *Acceso con Equidad a la Educación Superior del Programa de Crédito*, en el Plan 2006-2010, el tema hace parte de la *Política de ampliación de la cobertura educativa*, la cual propone tres estrategias para aumentar las oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior: financiamiento de la demanda y mejoramiento de la equidad, fomentar la permanencia en el sistema educativo y descentralizar la oferta educativa.

**Cuadro No. 10 La retención de estudiantes de la educación superior en los Planes Nacionales de Desarrollo 2002-2006 y 2006-2010**

Gobierno	Plan de Desarrollo Educativo	Interés central del gobierno con respecto a la educación	Políticas	Ubicación de la retención estudiantil en los Planes Nacionales de Desarrollo
<p>Álvaro Uribe Vélez</p> <p>Periodo: 2002-2006</p> <p>Plan: Hacia un Estado Comunitario</p>	<p>La Revolución Educativa</p>	<p>La educación es considerada como un factor esencial del desarrollo humano, social y económico, e instrumento fundamental para la construcción de la equidad social</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propone la primera política que incluye el tema de la retención de estudiantes de la educación superior</li> <li>• Plantea algunos programas y proyectos enfocados a disminuir la deserción estudiantil</li> </ul>	<p>Capitulo 3: Construir equidad social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Revolución educativa                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Programas                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ampliación de la cobertura en educación básica, media y superior</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Mecanismos para la retención e incorporación de estudiantes                                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Modernización y mejora de la gestión de las universidades públicas                                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Promover medidas que disminuyan la repitencia y la deserción.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• <b>Mejoramiento de la eficiencia del sector educativo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Concertación de planes de gestión y desempeño con IES                                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Eficiencia académica                                                             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desarrollo de estrategias para reducir la deserción</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li></ul>
<p>Álvaro Uribe Vélez</p> <p>Periodo: 2006-2010</p> <p>Plan: Estado Comunitario: Desarrollo para todos</p>	<p>La Revolución Educativa (Continuación)</p>	<p>La educación es vista como una herramienta para construir un país más competitivo, que permita brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continúa con la política de disminución de la tasa de deserción estudiantil en la educación superior, pero ahora aparece como una de las metas del gobierno</li> </ul>	<p>Capitulo 3: Reducción de la pobreza y promoción del empleo y la equidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Inserción de las familias en el sistema de protección social                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Sistema de formación de capital humano                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Metas y acciones</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Disminución de la tasa de deserción escolar de la educación básica, media y superior.                                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Intercambio de experiencias exitosas</li> <li>○ Desarrollo de un esquema de financiamiento para la población de menores ingresos</li> <li>○ Acompañamiento de estudiantes con bajo rendimiento académicos</li> <li>○ Determinación del riesgo y causas de deserción por parte de las IES</li> <li>○ Implementar medidas preventivas adecuadas</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

Fuente: Elaborado por la autora con base en los Planes Nacionales de Desarrollo 2002-2006 y 2006-2010.

Se puede afirmar entonces, que la Revolución Educativa propuesta por Álvaro Uribe Vélez en sus dos Planes Nacionales de Desarrollo y en los Planes Sectoriales de Educación, dan cuenta de la decisión política del Estado por generar condiciones que permitan que los estudiantes de la educación superior puedan culminar con éxito sus estudios. Sin embargo, llama la atención el hecho de que parte de la política educativa quedó subordinada a un crédito externo, como es el caso del proyecto *Acceso con Equidad a la Educación Superior*, dado que de no obtenerse dicho crédito, se estaría limitando drásticamente las posibilidades de acceso a la educación de superior de un gran número de colombianos.

Finalmente, en relación con los Planes Decenales de Educación, vemos que aunque en el primer Plan (1996-2005), el tema aún no hacía parte de las preocupaciones del Ministerio de Educación Nacional, el interés mostrado por el Presidente Álvaro Uribe al respecto, el cual quedó plasmado en sus planes de gobierno, llevó a que el tema se incluyera en el segundo Plan Decenal de Educación 2006-2016 y en los Planes Sectoriales de Educación 2002-2006 y 2006-2010, lo cual representa un gran avance en lo que respecta a la política de retención de estudiantes. En el siguiente cuadro se presenta, en forma abreviada, las políticas planteadas en los planes decenales de educación versus las políticas desarrolladas en los planes sectoriales de educación, lo cual permite concluir lo siguiente:

- A pesar de que en el Plan Decenal de Educación 1996-2005 no se incluyó el tema de la retención de estudiantes de la educación superior, el Plan Sectorial de Educación 2002-2006, si lo tuvo en cuenta.
- Debido a las altas tasas de deserción por cohorte a nivel de la educación superior, 50% en el 2003 según cálculos del Ministerio de Educación Nacional (PND 2006-2010, p. 162), en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 se incluyó el tema de la permanencia como una propuesta dentro del tema de la Equidad: acceso, permanencia y calidad.
- El Plan Sectorial de Educación 2006-2010, siguiendo la línea de lo planteado en el Plan Decenal de Educación 2006-2016, se proponen una serie de metas y estrategias con el fin de reducir la deserción a nivel de la educación superior.

**Cuadro No. 11 Planes Sectoriales de Educación frente a los Planes Decenales de Educación**

Plan Decenal de Educación 1996-2005 La educación un compromiso de todos.	Revolución Educativa: Plan Sectorial de Educación 2002-2006	Plan Decenal de Educación 2006-2016 Pacto social por la educación	Revolución Educativa: Plan Sectorial de Educación 2006-2010
<p>No tuvo en cuenta el tema de la deserción de estudiantes de la educación superior.</p>	<p><b>Política</b></p> <p>Ampliación de la cobertura educativa en la educación superior</p> <p>Programas</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Crédito               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Componente: Promover la equidad en el acceso</li> </ul> </li> <li>2. Racionalización de recursos y modernización de la gestión de las instituciones públicas de educación superior</li> </ol> <p><b>Proyecto</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estrategias para disminuir deserción y repitencia en educación superior               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior – SPADIES</li> </ul> </li> </ol>	<p><b>Capítulo 2</b></p> <p>Garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en Colombia.</p> <p><b>Tema</b></p> <p>Equidad: acceso, permanencia y calidad</p> <p><b>Propuesta</b></p> <p>Garantizar y promover la permanencia en el sistema educativo, en todos los niveles: inicial, básico, medio y superior</p> <p><b>Macro objetivo</b></p> <p>Proyecto educativo institucional</p> <p><b>Macro meta</b></p> <p>Acceso a la educación superior</p>	<p><b>Política</b></p> <p>Ampliación de la cobertura educativa</p> <p><b>Estrategias para aumentar las oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Financiamiento de la demanda y mejoramiento de la equidad</li> <li>2. Fomento de la permanencia en el sistema educativo</li> </ol> <p><b>Meta</b></p> <p>En educación superior se reducirá la tasa de deserción por cohorte al 40% mediante el desarrollo de acciones combinadas de apoyo económico y académico a estudiantes con dificultades</p>

**Fuente:** Elaborado por la autora con base en los Planes Decenales de Educación 1996-2005 y 2006-2016, y los Planes Sectoriales de Educación 2002-2006 y 2006-2010

### 8.3 Seguimiento a las políticas públicas de retención de estudiantes de la educación superior

De acuerdo con Guzmán y Franco (2008, citados en MEN 2008a), desde el 2003 el Ministerio de Educación Nacional viene desarrollando dentro de la **Política de ampliación de cobertura**, el proyecto denominado **“Disminución de la deserción en la educación superior”**, en colaboración con el ICFES, el ICEETEX y las instituciones de educación superior del país<sup>24</sup>. Entre las actividades que se han realizado en el marco de este proyecto están:

#### a) Convocatoria nacional de experiencias significativas para aumentar la retención

Fue realizada entre septiembre y diciembre del 2004, con el propósito de identificar, documentar, incentivar y difundir el conocimiento de experiencias exitosas desarrolladas por instituciones de educación superior para reducir las altas tasas de deserción estudiantil. La evaluación de dichas experiencias se hizo de forma conjunta entre el ICETEX, el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico –CEDE de la Universidad de los Andes y el Ministerio de Educación nacional, usando los siguientes criterios de evaluación:

- Innovación, creación o adaptación de modelos pedagógicos y/o de gestión.
- Resultados cuantificables y verificables en cobertura y equidad. Se entiende por equidad, experiencias que favorecen el acceso y la permanencia de estudiantes de menores ingresos y grupos poblacionales vulnerables.
- Efectos positivos y mejoras significativas para la institución y sus estamentos, que respondan a un factor determinante de deserción estudiantil.
- Potencial de adaptación y transferencia a otras Instituciones.
- Sostenibilidad en el tiempo.
- Grado de gestión para convocar, comprometer y lograr participación efectiva de estamentos universitarios y actores externos a la Institución.

En total se presentaron 33 experiencias, de las cuales siete fueron evaluadas como altamente significativas y fueron registradas en el Banco de Experiencias Significativas en Educación Superior, al cual se puede acceder a través del Portal Colombia Aprende ([www.colombiaprende.edu.co](http://www.colombiaprende.edu.co)). A continuación se presenta una muy breve descripción de cada una de ellas, junto con la universidad que las ofrece.

---

<sup>24</sup> De acuerdo con el Dr. Franco, este proyecto surge debido a la preocupación que generó en el Ministerio la magnitud del fenómeno de deserción, el cual se venía midiendo de manera muy amplia. Según él, el proyecto fue presentado en el año 2000 al Banco de Proyectos de Inversión Nacional- BPIN, donde obtuvo su viabilidad técnica y presupuestal. Luego, con el fin de recoger propuestas acerca de lo que se podía hacer para atacar la deserción desde el Ministerio, se realizaron consultas a varias instituciones (Universidad de Antioquia, CEDE de la Universidad de los Andes y Universidad Nacional) e investigadores con experiencia en el tema de la deserción estudiantil en la educación superior. Finalmente, el proyecto se presentó al Viceministro de Educación Superior de ese entonces y él lo incluyó como parte de las actividades a realizar en el Plan Sectorial de Educación 2002-2006.

## b) Encuentro internacional sobre deserción en educación superior

Este encuentro se realizó en mayo del 2005 con el propósito de tener un espacio de intercambio de experiencias significativas en retención de estudiantes, en especial en temas relacionados con el acompañamiento académico, la flexibilización curricular, la articulación de la educación superior con la educación media, la asistencia a estudiantes nuevos, el apoyo académico y programas integrales de apoyo a los estudiantes. En este evento se presentaron además de las experiencias nacionales más destacadas, trabajos de la Universidad de Chile, Universidad Autónoma de Hidalgo (México), Universidad Autónoma de Barcelona (España) y la Universidad de Sídney (Australia), los cuales se mencionan a continuación:

- Estrategias para mejorar la calidad educativa con énfasis en retención y eficiencia terminal, de la Universidad Autónoma de Hidalgo (México)
- Programa académico de bachillerato: exploración vocacional, de la Universidad de Chile
- El abandono de estudiantes universitarios: análisis y reflexiones sobre la experiencia, de la Universidad Autónoma de Barcelona (España)
- Transición exitosa a la educación superior de la Universidad de Sídney (Australia)

**Cuadro No. 12 Experiencias de retención de estudiantes altamente significativas**

Institución	Descripción
Universidad Católica de Colombia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Programa institucional de tutorías para estudiantes de pregrado.</b> Este programa comprende dos tipos de tutoría: a) Tutoría Académica (TAC) y Tutoría de Orientación (TOR). La primera, está dirigida a estudiantes en situación académica crítica, de cualquier semestre; y la segunda, para estudiantes de primero a tercer semestre.</li> <li>• <b>La flexibilización: fundamento de la retención en la educación superior.</b> Esta experiencia fue presentada por la Escuela de Tecnologías -UCET, ubicada en Chía-Cundinamarca. Este proyecto incluye la flexibilización académica y administrativa a partir de los siguientes criterios: Programación autónoma por parte del estudiante de su plan de estudios, programación modular o por ciclos, tránsito total entre programas, evaluación global, formación por competencias para el trabajo, y tránsito y enlace entre la educación básica y media con la educación tecnológica y universitaria</li> </ul>
Universidad Pedagógica Nacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La deserción estudiantil: un reto investigativo y estratégico asumido en forma integral por la UNP.</b> Este proyecto tiene en cuenta una concepción integral de la problemática y de la atención a estudiantes. Se basa en estudios cualitativos y cuantitativos realizados por la universidad sobre los factores asociados a la deserción e incluye las siguientes dimensiones: socioeconómica (reliquidación y fraccionamiento de matrícula, restaurante, bolsa de empleo, crédito educativo), institucional (autoevaluación, admisión, inducción, bienestar), pedagógica (plenarias, cursos intersemestrales, tutorías, seguimiento académico a estudiantes), y psicobiológica (programas de salud, asesorías individuales, grupos focales).</li> </ul>
Universidad Pontificia Bolivariana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Programa de acompañamiento académico – PAC.</b> El programa tiene como objetivo brindar orientación académica y psicológica a los estudiantes. Dentro las actividades que realiza están: a) Formación cognitiva de los estudiantes (talleres, conferencias, tutorías, grupos de apoyo); b) Fortalecimiento de sí mismo (orientación psicológica, asesoría académica y familiar, intervención grupal); c) Apoyo en alimentos; y d) Formación en la participación y en la convivencia (investigación de la temática, becas).</li> </ul>

Institución	Descripción
Pontificia Universidad Javeriana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Programa de créditos académicos:</b> Incluye diversas líneas de crédito (corto, mediano y largo plazo) ofrecidas a los estudiantes para financiar el pago de matrícula, de acuerdo con las circunstancias económicas y financieras de cada estudiante.</li> <li>• <b>Programa de Tutorías de la Carrera de Arquitectura:</b> Brinda apoyo a cada estudiante, a través de tutorías, en sus diferentes procesos y situaciones durante la vida universitaria. El tutor vela por la formación integral del estudiante desde las competencias ético-formativas, disciplinar y comunicativa, propendiendo por la formación afectiva, intelectual, ética, estética y corporal del estudiante.</li> </ul>
Universidad EAFIT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Programa de becas Universidad EAFIT:</b> Ofrece becas a estudiantes con dificultades económicas. Se otorgan becas por estímulo académico, por estímulo en actividades co-curriculares, becas para empleados y familiares, becas complementarias, programa de monitorías. El programa lleva más de 24 años en desarrollo; para su financiación utilizan diversas fuentes, tanto de origen público como privado.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia con base en Guzmán y Franco (2008, citados en MEN 2008a)

### c) Diseño e implementación de una metodología de seguimiento a la deserción

Este trabajo se inició en el 2005 con el apoyo del Centro de Estudios Económicos -CEDE de la Universidad de los Andes. Según el Ministerio, esta metodología tiene como propósito suministrar información que permita no sólo tener una visión nacional sobre la deserción estudiantil sino hacer análisis, discusiones, intercambio de experiencias, diagnósticos, diseño y evaluación de estrategias, y medición y referenciación de esta problemática.

Para el desarrollo de esta metodología, se tuvieron en cuenta los últimos avances teóricos sobre el tema, que incluían aspectos tales como: a) El seguimiento debe ser algo integral que incluya no sólo las dimensiones académica, socioeconómica, institucional e individual, sino las unidades de análisis como el sistema de educación superior, las instituciones de educación superior, los programas académicos y el estudiante como un individuo; b) El uso del marco conceptual y estadístico conocido como historia de vida, *timing* ó historia de eventos, ya que este tiene en cuenta la dimensión dinámica de la deserción; y c) Se debe hacer un seguimiento a la deserción ya sea individualmente o por grupos de factores determinantes, de acuerdo con los objetivos del análisis.

Esta metodología se desarrolla a través de una herramienta informática llamada Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior – SPADIES, la cual permite además de hacer un seguimiento a la deserción por cada estudiante y factor determinante, calcular el riesgo de deserción en cada período académico, lo cual facilita considerablemente el diseño y evaluación de estrategias que ayuden a atacar esta problemática. Las principales ventajas de esta herramienta según el Ministerio son:

- Permitir un diagnóstico siempre actualizado de la problemática en cada institución de educación superior y en el sector
- Estimar la deserción por diversos criterios (sectorial, público, privado, por tipo de institución, por departamento, por área del conocimiento, por programa académico, combinaciones de las anteriores, entre otras)

- Identificar, ponderar y hacer seguimiento a las principales variables correlacionadas con el fenómeno y al riesgo de deserción de cada estudiante.
- Ser insumo para el diseño, operación y evaluación de impacto de estrategias para disminuir la deserción estudiantil en las instituciones.

#### **d) Campaña radiofónica**

Este trabajo fue realizado a través de la Red de Radio Universitaria de Colombia, con la colaboración de Unimedios de la Universidad Nacional de Colombia. Se realizaron 12 programas donde se reflexionó sobre la deserción estudiantil y participaron estudiantes, profesores, rectores de instituciones de educación superior, directivos de instituciones de educación básica y media, y autoridades académicas de distintas instituciones públicas y privadas relacionadas con la educación a nivel nacional e internacional.

El espacio radial a través del cual se realizó la campaña se denominó “Reconectados” y en él se analizaron temas como las causas de la deserción, alternativas para su disminución, el sentir de los estudiantes usuarios de distintos tipos de apoyos y el papel que cumplen los distintos agentes educativos en la decisión del estudiante de abandonar sus estudios. El programa que estuvo al aire desde el 30 de mayo del 2005 (martes, miércoles y jueves de 8:00 p.m. a 9:00 p.m.), fue emitido a través de la Emisora de la Universidad Nacional de Colombia (98.5 FM) enlazada con cinco emisoras en directo y siete en diferido de todo el país, y del portal Colombia Aprende del MEN. Los siguientes son los temas tratados en cada uno de los programas:

- La educación superior en Colombia y su comprensión del problema de la deserción
- El ingreso a la educación superior
- El ingreso a la universidad: encuentro de dos mundos
- Capital cultural y rendimiento académico
- Problemas económicos de los estudiantes
- Flexibilidad y currículo
- Docentes y procesos pedagógicos
- Hábitos y métodos de estudio
- ¿Cómo superar las dificultades sin desertar en el intento?
- La educación como bien público
- La deserción: una mirada institucional y regional
- Pistas para la construcción de una agenda pública sobre el tema de la deserción en la educación superior.

Así mismo, según Guzmán y Franco (2008, citados en MEN 2008a), este mismo proyecto desarrolló durante el 2007, como parte de las acciones propuestas en el Plan Sectorial 2006-2010, las siguientes actividades:

#### **e) Implementación de la metodología del SPADIES**

Se instaló el SPADIES en 166 instituciones de educación superior a nivel nacional, para lo cual fue necesario además de la difusión de esta herramienta, un diagnóstico tecnológico de las Instituciones de Educación Superior – IES, el reporte de la información necesaria para alimentar el sistema por parte de la

IES y otras entidades, el cruce de información con bases de datos nacionales, el apoyo a las IES para completar o mejorar la información y una primera fase de acompañamiento a los directivos de cada institución para la lectura e interpretación de los resultados que arroja el sistema.

**f) Encuentros regionales**

Participaron en estos encuentros aquellas IES que en ese momento (noviembre de 2007) tenían ya instalado el SPADIES. Los encuentros tenían como objetivo mantener abierta la discusión sobre el tema de la deserción, haciendo un llamado especial a los resultados que se obtenían del SPADIES. Fueron realizados en Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Bucaramanga y Pereira, con el apoyo de la Universidad EAFIT en todo lo relacionado con la coordinación y orientación.

**g) Implementación de capacitaciones usando e-learning para facilitar el autoaprendizaje del SPADIES**

Con el fin de facilitar el aprendizaje del SPADIES y resolver el sinnúmero de consultas que se generaron sobre el manejo de la herramienta, se desarrolló un módulo que facilita su autoaprendizaje. Este módulo está disponible en la siguiente dirección: <http://spadies.uniandes.edu.co/spadies2/recursos/e-learning/TutorialSPADIES.html>. Allí se encuentra información acerca de cómo hacer consultas sobre la deserción por cohorte o por período, características de los estudiantes, análisis de supervivencia, información individual, costos de la deserción y análisis de riesgo de desertar, entre otros aspectos. Próximamente, según se pudo establecer, se habilitará las opciones de consulta por institución e individual, con clave.

**h) Talleres de navegabilidad del SPADIES**

Estos se realizaron de manera presencial en distintas ciudades del país, organizados por grupos de instituciones, a fin de obtener mejores resultados en cuanto al manejo tecnológico y técnico del SPADIES. Participaron en ellos, los encargados directos del manejo de la información del SPADIES de las distintas instituciones de educación superior.

**i) Convocatoria para apoyar la consolidación de estrategias institucionales para disminuir la deserción.**

Esta convocatoria estaba dirigida a aquellas IES que tuvieran implementado el SPADIES en su institución, y hubieran desarrollado acciones con resultados exitosos para la disminución de la deserción. El Ministerio de Educación Nacional apoyó dichas acciones con una asignación presupuestal de hasta 200 millones para cada IES, a fin de que pudieran consolidar adecuadamente dichas acciones. En términos generales, según Guzmán (2007) las acciones que realiza el MEN para combatir la deserción son las siguientes:

**Cuadro No. 13 Acciones desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional para combatir la deserción estudiantil en la educación superior**

Factores	Acciones MEN
Factores individuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar programas de adaptación de los estudiantes a las IES, consejerías, campañas de planificación familiar, disminución expendios de venta de alcohol</li> </ul>
Factores académicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo a la orientación profesional: Apropiación del SNIES y Observatorio Laboral con estudiantes de educación media y realización de ferias estudiantiles</li> <li>• Articulación de la educación media y superior</li> <li>• Divulgación de programas de acompañamiento académico a través del Banco de Experiencias Significativas del MEN</li> </ul>
Factores socioeconómicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crédito educativo ICETEX (Acces)</li> <li>• Subsidios de sostenimiento</li> <li>• Gestión para apoyos estudiantiles (Tu carrera, entidades territoriales)</li> </ul>
Factores institucionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementación y apropiación del Sistema de Prevención y Análisis a la deserción en las IES (SPADIES) en 100% IES del país</li> <li>• Incorporación de indicadores de deserción en los procesos de Aseguramiento de la Calidad y para distribución de recursos</li> <li>• Seguimiento a los recursos del 2% destinado a Bienestar</li> <li>• Apoyo en el diseño de programas de estímulo para incentivar la retención estudiantil</li> <li>• Campañas masivas de sensibilización</li> </ul>

**Fuente:** Guzmán R., C. (2007). *Deserción estudiantil y estrategias desde bienestar para su disminución*. Presentación del MEN realizada en el 28 Pleno Nacional de Bienestar Universitario. Mayo 16 de 2007

Así mismo, señala Guzmán, se han realizado otra serie de estrategias desde bienestar universitario para ayudar a reducir la deserción. Estas son:

**j) Liderazgo en el seguimiento a la permanencia en las instituciones. Uso de la herramienta SPADIES**

Incentiva el uso del SPADIES para la identificación de los determinantes de la deserción en la institución e identificar y acompañar, en asocio con las áreas académicas, a los estudiantes en riesgo de desertar. Así mismo, se les recomienda a la IES apoyar al estudiante en forma integral, pero siempre a partir del conocimiento de su situación particular, para intervenir oportunamente, tener mayor impacto y lograr mejor focalización y eficiencia en los esfuerzos.

**k) Evaluación del impacto de los programas de apoyo ofrecidos por las instituciones**

Se refiere a la identificación de los programas y beneficiarios de los distintos programas de apoyo que tienen las IES y su respectivo registro en el SPADIES

**l) Diseño o fortalecimiento de acciones afirmativas integrales**

En este aspecto se sugiere a las IES tener en cuenta lo siguiente: a) Dar un tratamiento multidimensional al fenómeno de la deserción, armónico con las políticas de calidad de la institución y con su política de

bienestar, ya que los esfuerzos aislados pueden ser menos efectivos y más costosos; b) Generar una mayor articulación con la educación media, y prever las condiciones emocionales, académicas y pedagógicas de los estudiantes que ingresan a la educación superior, c) Mejorar los procesos de orientación profesional, difundir y mantener actualizada y disponible la información de las IES, de los programas académicos y de los perfiles de los egresados, en asocio con la educación media; d) Promover la revisión de los reglamentos estudiantiles en los aspectos tales como la selección, admisión, movilidad, salida, reintegro y titulación de estudiantes, evitando rigideces “tradicionalistas”, siempre salvaguardando la calidad; y e) Formar a los docentes; no sólo en conocimientos relacionados con su área específica, sino también en métodos pedagógicos, en el sistema de evaluación, en el manejo de tecnologías, y en el acercamiento a los estudiantes.

## 9. DE LA TEORÍA A LA ACCIÓN: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN PLAN DE RETENCIÓN ESTUDIANTIL

### 9.1 Recomendaciones para el desarrollo e implementación del plan de retención

De acuerdo con Swail (2004, p. 33)<sup>25</sup> el desarrollo e implementación de algún programa de retención en cualquier institución requiere un proceso multifacético que incorpora a todos los individuos involucrados. En efecto, un estudio realizado por Clewell y Ficklen (1986, citados en Swail, p. 33) en instituciones de educación superior estadounidenses que ofrecían programas de cuatro años, les permitió establecer las siguientes prácticas de retención como las más eficaces:

- Presencia de una política indicada
- Nivel alto de compromiso institucional
- Institucionalización del programa
- Servicios globales
- Dedicación del personal administrativo
- Fuerte apoyo del cuerpo docente
- Creación de una atmósfera que permite que los estudiantes participen sin sentirse estigmatizados

---

<sup>25</sup> Watson Scott Swail es actualmente el Presidente y Director Ejecutivo del *Instituto de Política Educativa* – IPE de los Estados Unidos. Esta es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro dedicada a la investigación educativa, con oficinas en Virginia Beach, V.A., Toronto, Ontario y Melbourne, Australia. Como director del IPE, Swail coordina proyectos de investigación de gran envergadura, incluyendo el desarrollo a gran escala de una base de datos y de una bodega de datos para la *Fundación Lumina para la Educación*, quien recupera y analiza información relacionada con la retención y permanencia de los estudiantes en las instituciones de educación superior en los Estados Unidos. Ampliamente conocido y respetado en el ámbito de la investigación a nivel universitario, Swail tiene más de 60 publicaciones entre artículos y libros relacionados con la educación a nivel superior. Entre sus más recientes publicaciones se encuentran “*Student Success*” y “*Engaging Faculty and Staff: An Imperative for Fostering Retention, Advising, and Smart Borrowing*” Además de investigar y escribir, Swail enseña política educativa y de investigación en la Universidad George Washington en Washington, DC, donde recibió su doctorado en la política educativa. Es Magister en Ciencias de la Universidad de Old Dominion en Norfolk, Virginia, y Licenciado en Educación de la Universidad de Manitoba, Winnipeg, Manitoba.

- Recolección de datos para monitorear el progreso de los estudiantes.

Por su parte, Tinto (1993, citado en Swail, 2004, p. 34), asegura que para que cualquier plan de retención estudiantil funcione adecuadamente, se debe tener en cuenta, los siguientes principios:

- Las instituciones deben proveer los recursos necesarios para el desarrollo del programa de retención e incentivar la participación de la facultad y todo su personal
- Las instituciones deberán comprometerse al proceso de largo plazo que implica el desarrollo del programa.
- Las instituciones deben poner el programa en manos de aquellos que en el campus tienen que implementar el cambio
- Las acciones institucionales deberán ser coordinadas en un marco de colaboración, con el fin de asegurar una evaluación sistemática del proceso, enfocado a la retención de todos estudiantes del campus
- Las instituciones deberían actuar para garantizar que la facultad y el personal administrativo, poseen las habilidades necesarias para asistir y educar a sus estudiantes.
- Las instituciones deberían centrar sus esfuerzos en pro de lograr la retención de sus estudiantes
- Instituciones y programas deberán evaluar continuamente sus acciones en búsqueda de la mejora

Adicionalmente, para Swail (2004, p. 35), la implementación de un programa de retención requiere además del compromiso de los líderes y el personal docente y administrativo, lo siguiente:

- Confiar en las investigaciones que han probado tener éxito en la retención
- Satisfacer las necesidades particulares del campus
- Involucrar a todos los departamentos y todo el personal del campus
- Tomar en cuenta las dinámicas de los procesos de cambio, y proveer un extensivo y apropiado reciclaje del personal.
- Focalizarse en los estudiantes
- Asegurarse de que el programa es fiscalmente responsable
- Apoyar la investigación institucional en el monitoreo de programas y estudiantes
- Ser paciente
- Ser sensible ante las necesidades de los estudiantes y apuntar a las poblaciones estudiantiles más necesitadas

Así mismo, según este autor, para poner en marcha un programa cualquiera de retención es necesario llevar a cabo cuatro pasos o fases: pre-planificación, planificación, ejecución y el monitoreo del programa. A continuación se describe brevemente cada uno de ellos:

- **Primera Etapa: Pre-planificación.** Durante esta etapa la institución debe analizar la magnitud y el alcance de los distintos aspectos relacionados con el programa de retención; identificar las necesidades de los estudiantes; evaluar la situación y la eficacia de las actuales estrategias de retención; identificar los recursos institucionales que podrían ser utilizados o redirigidos e identificar estrategias de retención exitosa en otros campus.
- **Segunda Etapa: Planificación.** Incluye el perfeccionamiento o mejora de la misión universitaria y sus objetivos; el desarrollo de estrategias de organización; la identificación de las principales partes

interesadas dentro o fuera del campus y su papel en el proceso de retención; la evaluación, presentación y discusión de la pre-planificación de los datos; el desarrollo de los componentes del programa, las estrategias de operación, y el desarrollo de un plan de ejecución.

- **Tercera Etapa: Ejecución.** Se refiere al desarrollo del programa de retención, de acuerdo con el plan elaborado previamente. Es fundamental para la administración del programa, prestar apoyo tanto político como financiero, con el fin de cubrir todos los imprevistos y circunstancias difíciles que se puedan presentar.
- **Cuarta Etapa: Programa de Vigilancia.** Durante esta etapa las principales actividades deberán ser: la recolección de datos, el análisis de los componentes del programa y el desempeño de los estudiantes; la difusión de datos a todos los involucrados y velar porque los resultados del monitoreo del programa sean incluidos en el programa.

## 9.2 Factores que inciden en la retención de estudiantes

A partir de un análisis integrado de los planteamientos teóricos revisados, se presentan a continuación algunos factores o aspectos que inciden en la retención de los estudiantes. A saber:

**Diagrama No. 15 Factores que inciden en la retención estudiantil: una visión de conjunto**



En general, cada una de estas variables incluye lo siguiente:

Factores	Descripción
Actitudes, creencias Percepciones y Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Actitudes y normas subjetivas acerca de deserción y/o persistencia</li> <li>· Percepción del estudiante sobre: la vida cotidiana y aceptación de que la educación superior es importante</li> <li>· Compromiso del estudiante con la obtención del título</li> <li>· Percepción acerca de los beneficios de estudiar</li> <li>· Creencias sobre calidad de los cursos, programas, docentes y pares</li> <li>· Satisfacción con los estudios</li> </ul>
Aspectos sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Integración social</li> <li>· Interacción con profesores y otros estudiantes</li> <li>· Participación en actividades en el campus</li> <li>· Participación en grupos de estudiantes pares</li> </ul>
Aspectos académicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Rendimiento académico: previo y en la institución</li> <li>· Habilidad académica previa</li> <li>· Apoyo académico en el primer año</li> <li>· Adecuada integración académica</li> </ul>
Aspectos económicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Apoyos financieros</li> <li>· Subsidios</li> </ul>
Aspectos institucionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Calidad de la docencia</li> <li>· Disponibilidad de recursos bibliográficos y laboratorios</li> <li>· Número de alumnos por docente</li> <li>· Tamaño de la institución y sus egresados</li> <li>· Apoyo institucional</li> </ul>
Contexto familiar y socio económico	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Presión de la familia, amigos, colegas, etc.</li> <li>· Características socioeconómicas previas</li> <li>· Factores socioeconómicos</li> <li>· Nivel educativo de los padres</li> </ul>
Vivencias del estudiante en la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Experiencias de los estudiantes en el aula</li> <li>· Experiencias sociales y académicas positivas en la institución</li> </ul>

### 9.3 Requisitos básicos para el diseño y adecuado funcionamiento del plan

Antes de empezar a diseñar el plan de retención, es necesario tener claridad acerca del tipo de institución en la cual se quiere desarrollar, junto el contexto en el cual se encuentra ó el tipo de estudiantes que asisten a ella, ya que esto puede hacer la diferencia entre tener éxito o fracasar en el intento de retener a los estudiantes.

Luego de identificar estas características básicas, el segundo paso consiste en llevar a cabo una serie de acciones que garanticen tanto la coherencia del plan como sus posibilidades de éxito (ver diagrama No. 16). En este sentido se hace necesario lo siguiente:

Diagrama No. 16 El diseño de un Pla de Retención Estudiantil



- ✓ **Calcular (dimensionar)** la deserción estudiantil en la institución a fin de establecer la magnitud del problema y establecer los recursos que se necesitan para afrontar dicha situación.
- ✓ **Identificar** las causas de la deserción estudiantil y las razones de la permanencia, son dos de las tareas más importantes que se deben realizar antes de diseñar un plan de retención, ya que si no se identifica claramente el problema no es posible solucionar el problema de raíz. Sin embargo, conocer las razones por las cuales los estudiantes no desertan también resulta muy valioso en la medida en que con base en ello, puedo implementar acciones preventivas que logren aumentar el nivel de compromiso y satisfacción de los estudiantes con la institución, reduciendo la posibilidad de que los estudiantes deserten.
- ✓ **Evaluar** el uso de los programas de apoyo por parte de los estudiantes es la forma más sencilla de establecer si las ayudas están atendiendo las verdaderas necesidades de los estudiantes o si existe un problema de divulgación
- ✓ **Medir** el impacto de las estrategias o actividades de retención estudiantil, nos permite conocer que tan acertadas son dichas actividades
- ✓ **Potenciar** el uso de todos los apoyos existentes, ya que es la mejor manera de optimizar los recursos, por lo general escasos, de que dispone la institución.
- ✓ **Desarrollar** nuevas estrategias o actividades de retención estudiantil con base en las necesidades e intereses de los estudiantes
- ✓ **Articular** todos los apoyos (antiguos y nuevos) a fin de optimizar el uso de los recursos y obtener mejores resultados
- ✓ **Hacer seguimiento** personalizado a los estudiantes en riesgo de deserción y proponer soluciones personalizadas
- ✓ **Implementar acciones** preventivas en lugar de acciones correctivas

Obviamente, no se puede olvidar que todas estas acciones son parte de un proceso que requiere ser debidamente organizado, controlado y evaluado, razón por la cual el uso de un sistema de información apropiado es un requisito absolutamente indispensable para el adecuado funcionamiento de dicho proceso. Así mismo, para reducir el riesgo de fracaso del plan de retención, es importante tener en cuenta los siguientes principios:

1. La institución deben aprender a escuchar a sus estudiantes, de este modo puede identificar claramente sus intereses, necesidades y expectativas y trabajar en el cumplimiento de ellas.
2. Dentro de los principales objetivos de la institución debe estar el ayudar a que sus estudiantes logren culminar con éxito sus estudios
3. La motivación y satisfacción del estudiante con la institución educativa son elementos claves para la retención
4. La actitud de servicio y el nivel de compromiso de directivos, docentes y personal administrativo son aspectos relevantes en la retención
5. Las encargados de atender a los estudiantes en riesgo, deberán ser profesionales con experiencia y vocación de servicio
6. La institución debe identificar las expectativas de sus estudiantes y trabajar en el cumplimiento de ellas.
7. Se deben desarrollar soluciones tanto grupales como individuales, dependiendo de las necesidades y características de los estudiantes.
8. La institución debe dar especial importancia al diseño de planes de acción preventivos y no solamente correctivos.
9. Reducir el nivel de exigencia académica o reducir los estándares de calidad no son la solución a la deserción
10. El diseño del plan de retención requiere la construcción de una línea base acerca de las acciones que desarrolla la institución

### **9.3.1 Matriz de componentes y actividades base para la elaboración del plan**

La siguiente matriz ofrece una gran variedad de actividades que han demostrado ser exitosas en la retención de estudiantes de la educación superior. Se construyó usando las mismas categorías de análisis que se presentan en la literatura y en los modelos de análisis de la retención. En total se definieron cinco componentes: psicológico, bienestar universitario, académico, económico y gestión institucional, los cuales a su vez están integrados por una serie de actividades que pueden o no seleccionarse para el diseño del plan de retención estudiantil. Se debe aclarar que cada uno de los componentes acá definidos responde a determinado tipo de necesidad que puede tener un estudiante, según el momento en el cual se encuentra dentro de su proceso formativo. No sobra advertir, que cada una de estas actividades requiere de un tiempo específico para su implementación y su nivel de impacto está sujeto a múltiples factores que pueden ser o no controlables por la institución.

**Cuadro No. 14 Matriz base de componentes y actividades para la elaboración de un plan de retención**

Componente	Momento en el cual se encuentre el estudiante	Actividades
Psicológico	Previo al ingreso a la universidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos de orientación profesional</li> <li>• Cursos preuniversitarios</li> <li>• Conversatorios con los orientadores profesionales de los colegios</li> <li>• Taller a orientadores profesionales y a los estudiantes de once.</li> </ul>
	Durante su permanencia en la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talleres y otras actividades lúdicas relacionadas con:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Salud sexual y reproductiva</li> <li>✓ Tabaquismo y consumo de sustancias psico-activas</li> <li>✓ Autorregulación emocional y auto-cuidado</li> <li>✓ Cultura ciudadana y convivencia social</li> <li>✓ Planeación estratégica y habilidades para la vida</li> <li>✓ Toma de decisiones</li> <li>✓ Comunicación, autonomía y rol profesional</li> <li>✓ Introducción a la vida laboral</li> <li>✓ Evaluación de competencias personales</li> <li>✓ Manejo del estrés, autoestima, conflictos de familia y nutrición</li> <li>✓ Cambios debidos a la movilidad estudiantil</li> <li>✓ Inteligencia emocional y afectividad</li> </ul> </li> <li>• Apoyo a las coordinaciones de programas académicos en el manejo de casos especiales y resolución de conflictos.</li> <li>• Acompañamiento a becarios y estudiantes ICETEX.</li> <li>• Asesoría psicológica y psiquiátrica</li> <li>• Consulta psicológica para:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atender a estados de emergencia y estados emocionales críticos prioritarios</li> <li>✓ Detección y manejo de las principales características de la salud mental de los estudiantes</li> <li>✓ Fortalecimiento de las capacidades y recursos del estudiante en su proceso de formación humana</li> <li>✓ Seguimiento psicológico a estudiantes</li> <li>✓ Resolver dilemas acerca de sí mismo y de las relaciones con la familia, los amigos, la pareja y la vida académica</li> </ul> </li> </ul>
Bienestar Universitario	Durante su permanencia en la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo para la creación de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Grupos representativos</li> <li>✓ Grupos de solidaridad</li> <li>✓ Grupos deportivos y culturales</li> <li>✓ Brigadas de emergencia</li> </ul> </li> <li>• Programas de defensa de la vida</li> <li>• Campañas de prevención del consumo de sustancias psicoactivas, alcohol y tabaco</li> <li>• Ferias de salud</li> <li>• Promoción de la salud Integral</li> <li>• Promoción para la práctica de deportes</li> <li>• Promoción de actividades culturales</li> </ul>

Componente	Momento en el cual se encuentre el estudiante	Actividades
Financiero	Durante su permanencia en la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Becas por méritos académicos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mejores bachilleres ICFES</li> <li>✓ Mejores promedios académicos en el colegio y en la universidad</li> <li>✓ La excelencia en actividades co-curriculares y liderazgo'</li> </ul> </li> </ul>
Financiero	Durante su permanencia en la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Becas para minorías étnicas</li> <li>• Becas Tejido Humano</li> <li>• Becas por dificultades económicas</li> <li>• Becas por fallecimiento del responsable económico</li> <li>• Becas a empleados y profesores de planta y cátedra</li> <li>• Becas a familiares de empleados y profesores planta y cátedra</li> <li>• Becas-Trabajo</li> <li>• Becas- Préstamo</li> <li>• Becas para monitores académicos</li> <li>• Descuentos en el valor de la matrícula por:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Varios hermanos matriculados en la institución</li> <li>✓ Convenios interinstitucionales</li> <li>✓ Acuerdos sindicales o con los empleados</li> <li>✓ Méritos académicos, deportivos o artísticos.</li> <li>✓ Monitorías académicas o administrativas</li> <li>✓ Hijos de egresados</li> </ul> </li> </ul>
Financiero	Durante su permanencia en la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subsidios en el valor de la matrícula</li> <li>• Subsidios de sostenimiento (transporte, libros, alimentación, vivienda)</li> <li>• Bonos para alimentación en restaurantes y cafeterías de la institución</li> <li>• Bolsa de empleo</li> <li>• Créditos condonables</li> <li>• Reliquidación de la matrícula</li> <li>• Reclasificación de la matrícula</li> <li>• Fraccionamiento del pago de la matrícula en varias cuotas</li> <li>• Exenciones de matrícula</li> <li>• Financiación directa de la matrícula con recursos propios (corto, mediano y largo plazo) con un periodo de gracia de 6 a 12 meses y acuerdos de pago con condiciones especiales</li> <li>• Financiación con entidades externas</li> </ul>
Académico	Previas al ingreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talleres con profesores de los colegios</li> <li>• Talleres en temas específicos a estudiantes de colegio</li> <li>• Cursos de inducción a estudiantes nuevos</li> <li>• Asesoría y atención psicopedagógica</li> <li>• Diagnóstico y evaluación por competencias</li> <li>• Feria de la Universidad con instituciones educativas</li> </ul>
	Durante su permanencia en la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diplomado en lectores competentes</li> <li>• Asesorías (individuales o en grupo) de carácter complementario para aclarar, afirmar o ampliar los conocimientos derivados del proceso de aprendizaje (monitorías)</li> <li>• Monitoría académica por parte de estudiantes sobresalientes</li> </ul>

Componente	Momento en el cual se encuentre el estudiante	Actividades
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutoría de profesores (acompañamiento de profesor)</li> <li>• Tutoría para becarios y estudiantes regulares</li> <li>• Plenarias</li> <li>• Cursos vacacionales, de refuerzo, remediales, especiales o nivelatorios orientados hacia aquellos estudiantes que reprueban materias</li> <li>• Cursos nivelatorios orientados hacia aquellos estudiante que deseen adelantar materias o créditos académicos del siguiente semestre.</li> <li>• Curso de nivelación en competencias de redacción básica</li> <li>• Programa de formación en ingles nivel Básico</li> </ul>
Académico	Durante su permanencia en la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talleres con temas específicos</li> <li>• Cátedra de metodología del aprendizaje</li> <li>• Herramientas de aprendizaje virtual</li> <li>• Seguimiento y acompañamiento a estudiantes con dificultades académicas</li> <li>• Identificación de materias de alto riesgo</li> <li>• Aula especializada en atención de estudiantes.</li> <li>• Seminario permanente de cualificación docente</li> <li>• Inducción a profesores</li> <li>• Semilleros académicos y de investigación</li> <li>• Semillero de monitores</li> <li>• Sistematización y escritura de textos</li> <li>• Grupos de estudio dirigido</li> <li>• Trabajo con pares académicos (estudiantes sobresalientes)</li> <li>• Consejeros académicos , coordinadores de semestre ó asesores de cohorte</li> <li>• Formación de tutores</li> <li>• Semana de recuperación</li> <li>• Horas de nivelación</li> <li>• Período de prueba</li> <li>• Transferencia interna</li> <li>• Semestre de nivelación académica</li> <li>• Semestre de recuperación académica</li> <li>• Reserva de cupo</li> </ul>
Gestión institucional	Previas al ingreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de ferias estudiantiles</li> <li>• Actividades para articulación de la educación media y superior</li> </ul>
	Durante su permanencia en la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inducción a estudiantes nuevos</li> <li>• Inducción a profesores</li> <li>• Caracterización de estudiantes</li> <li>• Flexibilización académica y administrativa</li> <li>• Programas de movilidad académica para los estudiantes de pregrado en todas las áreas de estudio</li> <li>• Estudios cualitativos y cuantitativos sobre los factores asociados a la deserción</li> </ul>
Gestión institucional	Durante su permanencia en la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción y divulgación de los programas, proyectos, campañas, publicaciones, actividades y servicios de apoyo Seminario permanente de cualificación docente (pedagogía y didáctica)</li> </ul>

Componente	Momento en el cual se encuentre el estudiante	Actividades
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento a estudiantes en riesgo académico.</li> <li>• Desarrollo de metodologías de enseñanza variadas</li> <li>• Seguimiento al cumplimiento de los objetivos planteados en los planes de estudio</li> <li>• Revisión de las condiciones de promoción, graduación y exclusión definidas en el reglamento de estudiantes</li> <li>• Promover la actitud de servicio en toda la comunidad académica</li> <li>• Seguimiento adecuado a la evaluación de los profesores</li> </ul>

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 10.1 Bibliografía Consultada

- Andres, L. and S., Carpenter. 1997.** Today's higher education students: issues of admission, retention, transfer, and attrition in relation to changing student demographics. Prepared for: The British Columbia Council on Admissions and Transfer. Centre for Policy Studies in Education University of British Columbia. Recuperado el 2 de enero de 2009. Disponible en: <http://www.bccat.bc.ca/pubs/today.pdf>
- Arendale, D. (1993).** Foundation and theoretical framework for Supplemental Instruction, In D. C. Martin & D. Arendale (Eds.). (1992). Supplemental Instruction: Improving first-year student success in high-risk courses. 2nd ed., (pp. 19-26). Monograph Series Number 7. Columbia, SC: The National Resource Center for The First Year Experience and Students in Transition. Available: Adjusted versión. Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en: <http://www.tc.umn.edu/~arend011/REVTHEOR.pdf>
- Beering, S.C., et al. (1998)** "Enhancing Undergraduate Commitment, Integration and Persistence", Purdue University. Consultado el 2 de enero de 2010. Disponible en: [http://www.csuchico.edu/vpaa/wasc/docs/EERDocs/FYE/Purdue\\_FY\\_Initiatives.pdf](http://www.csuchico.edu/vpaa/wasc/docs/EERDocs/FYE/Purdue_FY_Initiatives.pdf)
- Beering, S.C., et al. 1997.** Summary of Institutional Proposals Submitted to Lilly Endowment. Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en: <http://www.che.state.in.us/Agendas/1997/9709013b.pdf>
- Berger, J.B & Lyon, S. (2005).** "Past to Present: A Historical Look at Retention." In Seldman, A. (Ed.) College Student Retention: Formula for Student Success. Preager Press. Recuperado el 2 de enero de 2009. Disponible en: [http://books.google.com.co/books?id=ckk5B\\_ADM\\_YC&pg=PA87&lpg=PA87&dq=%22The+nexus+between+college+choice+and+persistence%22&source=bl&ots=n-xVl-6Dn0&sig=J3nrIfloxxqYwgY0jsBE80JPCks&hl=es&ei=7WVHS7e5EonFIAfu6IAF&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=9&ved=0CDcQ6AEwCA#v=onepage&q=%22The%20nexus%20between%20college%20choice%20and%20persistence%22&f=false](http://books.google.com.co/books?id=ckk5B_ADM_YC&pg=PA87&lpg=PA87&dq=%22The+nexus+between+college+choice+and+persistence%22&source=bl&ots=n-xVl-6Dn0&sig=J3nrIfloxxqYwgY0jsBE80JPCks&hl=es&ei=7WVHS7e5EonFIAfu6IAF&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=9&ved=0CDcQ6AEwCA#v=onepage&q=%22The%20nexus%20between%20college%20choice%20and%20persistence%22&f=false)
- Braxton, J.M., A. Sullivan y R.M. Johnson (1997).** Appraising Tintos theory of college student departure. En: J.C. Smart (ed.). *Higher Education Handbook of theory and research*. Vol. 12. NY, USA.: Agathon Press. Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en: <http://books.google.com.br/books?hl=es&lr=&id=twYjXLd6pyUC&oi=fnd&pg=PA107&dq=Apprai>

- [sing+Tintos+theory+of+college+student+departure+Higher+Education+Handbook+of+theory+and+research&ots=D5I9T2Y065&sig=qWv9qOdrLQnog-1QCshpiyAOlyw#v=onepage&q=&f=false](http://www.researchgate.net/publication/271927065)
- Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, CEDE. (2007).** Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia. Informe para distribución en la página web. Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en:  
[http://spadies.uniandes.edu.co:8080/spadies2/recursos/CEDE\\_InformeTecnico.pdf](http://spadies.uniandes.edu.co:8080/spadies2/recursos/CEDE_InformeTecnico.pdf)
- Cooper, M.A. (2009).** Public Policy for the Promotion of Student Retention in Higher Education: An Overview from an International Point of View. Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre la permanencia en la educación superior. Bogotá, D.C., Septiembre 17 y 18 de 2009.
- De Jong, U., C.-Y., Sikkema y J., Dronkers. (1997).** The Amsterdam model of study Careers Integration of human Capital Theory and sociologic Integration theory in explaining Study Careers in Higher Education. Paper presented at the ECSR conference "Rational Action Theories in Social Analysis: Applications and New Developments", Långholmen, Stockholm, Sweden, October 16-19, 1997. Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en:  
<http://www.eui.eu/Personal/Dronkers/English/stockholm.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación (2003).** *Hacia un Estado Comunitario. Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006*, Bogotá D.C.
- Departamento Nacional de Planeación (2007).** *Estado Comunitario: desarrollo para todos. Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010*, Bogotá D.C.
- Díaz, M. y Gómez, V. (2003).** *Formación por ciclos en la educación superior*. ICFES. Bogotá.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007).** Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *En: Estudios pedagógicos*, Vol.33, no.1, p.7-27. ISSN 0718-0705. Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en:  
<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n1/art01.pdf>
- Hagedorn, L. S. (2005).** How to define retention: A new look at an old (Ed.), *College student retention: Formula for student success*. American Council on Education and Praeger Publishers. Recuperado el 2 de enero de 2009. Disponible en:  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/29/00/f0.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/00/f0.pdf)
- Hayes, L. L. (1997).** "Support from family and institution crucial to success of first-generation college students". *Counseling Today Online*- August 1997. <http://www.counseling.org/ctonline/archives/ct0897/ct0897a3.htm>
- Himmel, E. (2002).** Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *En: Revista Calidad en la Educación*, número 17, págs.91 -108, 2002. Chile. Recuperado el 2 de enero de 2009. Disponible en:  
[http://www.cse.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/publicaciones\\_revista\\_calidad\\_detalle.aspx?idPublicacion=35](http://www.cse.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/publicaciones_revista_calidad_detalle.aspx?idPublicacion=35)
- Hollinngsworth, H. (1998).** Regents dropouts on decline. Schools focusing on helping students more. *The Capital Journal on line*, 11/17/98. Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en:  
[http://cjonline.com/stories/111798/kan\\_dropouts.shtml](http://cjonline.com/stories/111798/kan_dropouts.shtml)
- Hundrieser, J. (2008).** Current Retention Theory, Definitions, Practices and Rates. Adapted from a Noel-Levitz codification paper created in 2001, by this author. Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en:  
<http://justice.law.stetson.edu/excellence/HigherEd/archives/2008/Current%20Retention%20Theory,%20Definitions,%20Practices%20and%20Rates.pdf>

- ICFES (2002).** Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Documento convenio UN-ICFES.
- Martin D.C. and Arendale D. (Eds.), (1992).** *Supplemental Instruction: Improving first-year student success in high-risk courses.* (2nd ed., pp. 19-26). Monograph Series Number 7. Columbia, SC: The National Resource Center for The First Year Experience and Students in Transition. (ERIC Document Reproduction Service No. ED354839). Available: Original version. Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en:  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/87/b7.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/87/b7.pdf)
- McClanahan, R. 2004.** Review of Retention Literature. In: Habley, W.R. and McClanahan, R. 2004. ¿What Works in Student Retention? Appendix 1. Recuperado el 2 de enero de 2009. Disponible en:  
<http://www.act.org/path/postsec/droptables/pdf/Appendix1.pdf>  
<http://www.act.org/research/policymakers/reports/retain.html>
- Ministerio de Educación Nacional (1997).** Plan Decenal de Educación 1996-2005. Recuperado el 8 de octubre de 2009. Disponible en:  
<http://menweb.mineducacion.gov.co/documentos/docs.asp?s=9&id=14>
- Ministerio de Educación Nacional (2003),** Revolución Educativa: Plan Sectorial de Educación 2002-2006, Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación Nacional (2007).** Plan Decenal de Educación 2006-2016. Pacto Social por la educación, Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación Nacional (2008),** Revolución Educativa: Plan Sectorial de Educación 2006-2010, Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2008a).** Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2008b).** Análisis de determinantes de la deserción en la educación Superior colombiana con base en el SPADIES.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo-AICD. (2003).** Documento base del proyecto: Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar. Octubre 6 y 7 de 2003. Recuperado el 2 de enero de 2009. Disponible en:  
[http://www.oei.es/quipu/proyecto\\_retencion\\_escolar\\_OEA.pdf](http://www.oei.es/quipu/proyecto_retencion_escolar_OEA.pdf)
- Montes, H.(2002).** La transición de la educación media a la educación superior. En: Revista Calidad en la Educación, número 17, págs.91 -108, 2002. Chile. Recuperado el 2 de enero de 2009. Disponible en: [http://www.cse.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/35/cse\\_articulo152.pdf](http://www.cse.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/35/cse_articulo152.pdf)
- Quirós, M.; Reverón, C.; Rodríguez, A. y Sánchez, F. (2002).** *Equidad social en el acceso y permanencia en la universidad pública. Determinantes y factores asociados.* CEDE, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Saweczko, A. M. (2008).** A Web of Ways: Navigating the Myriad of Perspectives on Student Persistence and Institutional Retention in Postsecondary Education. In partial fulfillment of the degree requirements for Education 6890, For the degree of Master of Education Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland St. John's, Newfoundland. August 4, 2008. Consultado el 2 de enero de 2010. Disponible en:  
[http://www.oura.ca/documents/Student\\_Persistence\\_and\\_Retention.pdf](http://www.oura.ca/documents/Student_Persistence_and_Retention.pdf)
- Stephenson, S. D (1996).** Using a Mentor Program To Reduce Course Attrition. Southwest Texas State University. Paper presentado en la 38th International Military Testing Association Conference.

- 12 November 1996. San Antonio, Texas. Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en: <http://www.ijoa.org/imta96/paper79.html>
- Swail, W.S. (1995).** The development of a conceptual framework to increase student retention in Science, Engineering and Mathematics programs at minority institutions of Higher Education. Washington: George Washington University. Tesis doctoral. Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED396921>
- Swail, W.S. 2004.** The art of student retention. A handbook for practitioners and administrators. Educational Policy Institute. Texas Higher Education Coordinating Board Austin, TX. 20th Annual Recruitment and Retention Conference. 21 de junio de 2004. Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en: [http://www.studentretention.org/pdf/ART\\_OF\\_STUDENT\\_RETENTION.pdf](http://www.studentretention.org/pdf/ART_OF_STUDENT_RETENTION.pdf)
- Swail, W.S.; Redd, K.E. y Perna, L.W. (2003).** Retaining Minority Students in Higher Education: A Framework for Success. ASHE-ERIC Higher Education Report. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Consultado el 2 de enero de 2010. Disponible en: [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED483024&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED483024](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED483024&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED483024)
- Tillman, C. A. Sr. (2002).** Barriers to student persistence in higher education. A literature review. Electronic publication of Trevecca Nazarene University. Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en: [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:VVLsV7cRY58J:www.nazarene.org/files/docs/didache\\_2\\_1\\_Tillman.pdf+%22Barriers+to+student+persistence+in+higher+education.+A+literature+review%22&hl=es&gl=co&sig=AHIEtbRLQpc4pdixswSAwNXpXaggtSsIbA](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:VVLsV7cRY58J:www.nazarene.org/files/docs/didache_2_1_Tillman.pdf+%22Barriers+to+student+persistence+in+higher+education.+A+literature+review%22&hl=es&gl=co&sig=AHIEtbRLQpc4pdixswSAwNXpXaggtSsIbA) y en [http://www.nazarene.org/files/docs/didache\\_2\\_1\\_Tillman.pdf](http://www.nazarene.org/files/docs/didache_2_1_Tillman.pdf)
- Tinto, V. (2007).** Research and practice of student retention: what next? Journal of College Student Retention. Volume: 8, Issue: 1, Pages: 1-19. Consultado el 2 de enero de 2010. Disponible en: [http://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR\\_Tinto\\_2006-07\\_Retention.pdf](http://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR_Tinto_2006-07_Retention.pdf)
- Trejo C.,M.J. y J.E., Valdes A. (2009).** Deserción escolar: un estudio de caso en una institución privada. Congreso Internacional para la Investigación y Desarrollo Educativo. Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México. Veracruz, 30 de enero al 2 de febrero de 2009. Consultado el 2 de enero de 2010. Disponible en: <http://www.colposgrado.edu.mx/congresointernacional/memorias/trejo.pdf>
- UNESCO–IESALC.** Glosario de la educación superior en América Latina y el Caribe. Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en: [http://seed.lcc.ufmg.br/moodle\\_mesalc/mod/glossary/view.php?id=26&mode=letter&hook=R&sortkey=&sortorder=](http://seed.lcc.ufmg.br/moodle_mesalc/mod/glossary/view.php?id=26&mode=letter&hook=R&sortkey=&sortorder=)
- Universidad Nacional de Colombia-UNAL. (2002).** Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Estado del arte sobre la retención estudiantil. Convenio 107/2002 UN - ICFES
- Universidad Tecnológica de Pereira (2005).** “Proyecto tutorías académicas, apoyo psicológico y social”. Pereira.
- Universidad Tecnológica de Pereira (2008).** Manual del manejo de la información. Oficina de Planeación, Administración de la Información Estratégica. Indicador Adaptación e integración a la vida universitaria. Consultado el 2 de enero de 2010. Disponible en: [http://planea.utp.edu.co/PDI\\_2007-2019/Protocolos/BIE1201.pdf](http://planea.utp.edu.co/PDI_2007-2019/Protocolos/BIE1201.pdf)

- Vahos, M. (1995).** “Cómo perciben su calidad de vida los estudiantes de la Universidad Nacional”. Tesis de pregrado de Psicología. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Disponible en: <http://www.icetex.gov.co/home.aspx?miid=138&division=oac&modulo=contenido&app=occontenido&idioma=esp&idcontenido=63&>
- Vásquez V., J.; Gómez P.K.; Gallón G., S. y Castaño V., E. (2008).** Análisis y evaluación del impacto de las principales estrategias de las instituciones de educación superior para disminuir la deserción. Capítulo en: *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento*. Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2008. pp. 83-108.
- Velásquez V., J., et al. (2008).** Recomendaciones de política en los ámbitos gubernamental e institucional para enfrentar la deserción estudiantil. En: *Deserción estudiantil en la educación superior. Elementos para su diagnóstico y tratamiento*. Ministerio de Educación Nacional, 2008. Recuperado el 5 de enero de 2010. Disponible en: <http://spadies.uniandes.edu.co/spadies2/recursos/DiagnosticoDesercion.pdf>
- Warner K., G. & McLaughlin, S. P. (1996).** *Planning the Co-Curricular Component*" En: Nedwek, Brian P., Ed. *Doing Academic Planning: Effective Tools for Decision Making*. (p. 122-129). Society for Coll. and Univ. Planning, Ann Arbor, MI. Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/f1/e1.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/f1/e1.pdf)

## 10.2 Bibliografía citada por los autores consultados

- Ajzen, I. y Madden, T. J. (1986).** Prediction of goal-directed behavior: The role of intention, perceived control, and prior behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 305-328.
- Ajzen, I. y Madden, T. J. (1986).** Prediction of goal-directed behavior: The role of intention, perceived control, and prior behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 305-328.
- Álvarez, N. (2003)** “La escuela en la construcción del proyecto de vida”, Ponencia presentada en el Congreso de Orientación Vocacional, profesional y acompañamiento académico. Universidad Nacional de Colombia Septiembre de 2003.
- Anderson, E. (1985).** Forces Influencing Student Persistence and Achievement. In Noel, Levitza, Saluri asn Associates (Eds). *Increasing Student Retention* (pp. 44-61). San Francisco, C.A.: Jossey – Bass, Inc.
- Astin, A. W. (1975).** *Preventing students from dropping out*. San Francisco: The Jossey-Bass series in higher education
- Astin, A. W. (1977).** *What matters most in college: Four critical years*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1984).** Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25 (2), 297-308.
- Astin, A. W. (1985).** *Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Astin, A. W. (1988).** *Achieving Educational Excellenc*. San Francisco: Jossey-Bass
- Astin, A. W. (1993).** *What matters in college?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Attinasi, L.C. (1986).** Gettin in: Mexican american students perceptions of their colleges-going behavior with implications for their freshman year persistence in the university. ASHE 1986, Annual Meeting Paper, San Antonio, TX, EE.UU. (ERIC 268-269)

- Bailie y Alonso (2005).** "Paths to the persistence: An analysis of research on program effectiveness at community colleges" *Working paper*, Community Colleges Research Center, Columbia University, 6, 1.
- Bank, B., B. Biddle, & R. Slayings.** 1990. Effects of peer, faculty, and parental influences on student persistence. *The Sociological Quarterly*, 63, 208-225.
- Bean, J. P. (1980).** "Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition". *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.
- Bean, J. P. (1982).** Student Attrition, Intentions and Confidence. *Research in Higher Education*, 17, p: 291-320
- Bean, J. P. (1983).** The application of model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education* 6 (2): 129-148.
- Bean, J.P., B. Metzner. (1985).** A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*. 55(4):485-540.
- Becker, G. (1975).** Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York: National bureau of economic research.
- Billson, J. M., & Brooks Terry, M. (1987).** A student retention model for higher education. *College and University*, 62(4), 290 -305.
- Blais, D.M. (1988).** "Constructivism: A theoretical revolution in teaching", *Journal of Developmental Education*, January 1988, 11(3), 2-7.
- Blanc, R.A., DeBuhr, L., & Martin, D.C. (1993).** "Breaking the attrition cycle: The effects of Supplemental Instruction on undergraduate performance and attrition", *Journal of Higher Education*, 1983, 54(1), 80-89.
- Brawer, F.B. (1996).** Retention-attrition in the nineties. U.S. California. (ERIC Document Reproduction Service No. ED393510)
- Braxton, J., Brier, E. and Hossler, D. (1988).** The Influence of Student Problems on Student Withdrawal Decisions: An Autopsy on 'Autopsy' Studies, *Research in Higher Education*. 28 (3): 241-253.
- Braxton, J., J. Milen and A. Sullivan (2000), The influence of active learning on college student departure process: Toward a revision of Tinto Theory, Journal of Higher Education, 17 (5): 569–590.*
- Braxton, J.M., Johnson, R.M. and Shaw-Sullivan, A.V. (1997).** Appraising Tinto's theory of college student departure. In J. C. Smart (ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Vol. 12. New York: Agathon Press.
- Cabrera, A. E, J. O. Stampen, and W L. Hansen. (1990).** *Exploring the effects of ability to pay on persistence in college. Review of Higher Education* 13 (3): 303-336
- Cabrera, A.f, A. Nora, and M. B. Castañeda. 1992.** The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education* 33 (5): 571-593. En: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/25/84/f7.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/25/84/f7.pdf)
- Cabrera, A.F., Castaneda, M.B., Nora, A. and Hengstler, D. (1992)** "The Convergence Between Two Theories of College Persistence", *Journal of Higher Education*. 2, pp. 143-164. En: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/22/9f/c2.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/22/9f/c2.pdf)
- Cabrera, A.F., Nora, A., y Castañeda, M.B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. Journal of Higher Education: 64 (2): 123-139*
- Christie, N.G., & Dinham, S.M. (1991).** "Institutional and external influences on social integration in the freshman year", *Journal of Higher Education*, 1991, 62, 412-436

- Clewell, B. and Ficklen, M. (1986).** Improving minority retention in higher education: a search for effective institutional practices. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Cope, R. and Hannah, W. (1975).** Revolving college doors: The causes and consequences of dropping out, stopping out, and transferring. New York, N.Y.: Wiley.
- Culross, R. (1996).** Remediation: Real students, real standards. *Change*, Vol. 28, No. 6, p. 50-52. (ERIC Document Reproduction Service No. 03084257)
- Dale, E. (1969).** Audiovisual methods in teaching. New York: Holt, Rinehard and Winston, Inc.
- Davies, P., (1999).** "Student retention in further education: a problem of quality of student finance?". Documento presentado en la British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex at Brighton
- Davis, G.W. Greer, L., (2003).** "Encouraging Student Retention within Teesside Business School" LTSN BEST, Workshop.
- De Larragaña, M. y González, P. (1980).** Actitudes de los miembros de la Universidad de los Andes hacia el establecimiento de un servicio de asesoría psicológica universitaria. Tesis de pregrado de Psicología, Universidad de los Andes, Bogotá, 1980.
- Draper, S.W., (2003).** "Tinto's Model of Student Retention" Documento en internet. <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/loaled/tinto.html>.
- Eccles, J., T. F. Adler, R. Futerrman, S. B. Goff, C. M. Kaczala, J. L. Meece y C. Midgley (1983).** Expectancies, values, and academic behaviors. En: J.T. Spence (ed.). *Achievement and Achievement Motives: Psychological and sociological approaches*. San Francisco, CA, EE.UU.: Freeman and Co.
- Eccles, J.S. and A. Wigfield (2002).** Motivational Belief, values and goals. *Annual Review of Psychology* 53: 109-132.
- Elster, J. (ed.) (1986).** Rational Choice. Blackwell Publisher. Oxford.
- Ely, E.E. (1997).** The non-traditional student. U.S. Iowa, p. 1-7. (ERIC Document Reproduction Service No. 411906)
- Ethington, C. A. (1990).** A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education* 31 (3): 266-269.
- Feldman, K.A., and Newcomb, T.M. (1969).** The impact of college on students. San Francisco: JosseyBass.
- Feldman, M. J. (1993).** Factors Associated with One-Year Retention in a Community College. *Research in Higher Education*, 1993, 34(4), 503-12.
- Fishbein, M., I. Ajzen (1975).** Belief, attitude, intention and behavior: An Introduction to theory and Research. MA, EE.UU.: Addison-Wesley, Reading.
- Foster, K. (2002).** "Appendix 1: Student Retention: An overview", Libraries and Student Retention: Report of the Services and Learning Evaluation.
- Garland, P.H. and Grace, T.W. (1993).** New perspectives for student affairs profesionales: Evolving realities, responsibilities and roles. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 7. Washington, D.C. George University, School of Education and Human Development.
- Goodhew, P., (2002).** "Losing engineers – Careless or care more?". *Exchange* 1, Spring 2002, 26-7.
- Gordon, G., Johnston, B., y Runcie, A., (2002).** "Undergraduate student retention at Strathclyde" Reporte para el Senado, Junio. <http://www.mis.strath.ac.uk./publications/local/senate/student-retention.pdf>.
- Henderson, S.E., (2003).** "Strategic enrolment management", papers presentado en Students in the Consumer Age: Recruitment and Retention Issues, Association and University Administrators Conference.

- Houle, C.O. (1980).** *Continuing learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, C.S. (1989).** Mentoring programs. In M.L. Upcraft and J. Gardner (eds.), *The freshmen year experience: Helping students succeed in college*, p. 118-128. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jones, P.C., (2002).** "Improved academic and Personal Support" *Exchange 1*, Spring, 24-5
- Justiz, M. (1994).** Demographic trends and the challenges to American higher educations. In Justiz, Wilson and Bjork (Eds.). *Monitories in Higher Education* (pp. 1-21). Phoenix, AZ: Oryx Press and ACE.
- Kamens, D. (1974).** Colleges and elite formation: the case of prestigious American colleges. *Sociology of Education*, 47 (Summer): 354-378.
- Keimig, R.T. (1983).** Raising academic standards: A guide to learning improvement. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education. ED 233 669.
- Knight, W.E., (2002).** "Learning communities, first year programs and their effectiveness: The role of the IR office", Paper presentado en The 42<sup>TH</sup> Annual Forum of the Association for Institutional Research, Toronto, Canada.
- Kodde, D.A. and J.M.M. Ritzen. (1984).** "Integration, consumption and investment motives in a neoclassical model of demand for education., *Kyklos*. Vol. 37
- Kramer, G.L., and Spencer, R.W. (1989).** Academic Advising. In M. L. Upcraft, J.N. Gardner, and Associates, *The freshmen year experience: Helping students survive in college*, p. 95-107. San Francisco: Jossey-Bass
- Lenning, Oscar T. (1982).** Variable-Selection and Measurement Concerns. In E. Pascarella (Ed.) *Studying Student Attrition*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Lenning, Oscar T., Beal, Philip E., and Sauer, Ken (1980).** *Retention and Attrition: Evidence for Action and Research*. Boulder, CO: National Center for Higher Education Management Systems.
- Levine, A. y Niddifer, J . 1996.** *Beating the Odds: How the Poor Get to College*. The Jossey Bass Higher and Adult Education Series. First Edition.
- Levitz, R. (2001).** What's Working Right Now in Student Retention! Building Blocks for Retention Success— the Basis for Recruiting Success. Unpublished report prepared for the National Conference for Student Retention July 2001.
- Lindenberg, S.M. (1990).** Homo socio-economicus: The emergence of a general model of man in social sciences. *Journal of Institutional Economics*. 146: 727-748.
- MacKinnon-Slaney, F. (1993).** "Theory to practice in co-curricular activities: A new model dor student involvement." *College Student Affairs Journal* 12 (2): 35-40
- Martin, D.C., Blanc, R.A., DeBuhr, L., Alderman, H., Garland, M., & Lewis, C. (1983).** *Supplemental Instruction: A model for student academic support*. Kansas City, MO: The University of Missouri and ACT National Center for the Advancement of Educational Practices.
- Martínez, P., (2001).** "Improving Student Retention and Employment: What do we know and what do we need to find out?", Learning and skills Development Agency, <http://www.lsda.org.uk/files/pdf/A1195.pdf>
- Mincer, J. (1974).** *Schooling, experience and earnings*. New York: National bureau of economic research.
- Mortiboys, A., (2002).** "Retention as a measure of University effectiveness", *Exchange 1*, Spring. 14-16
- Moses, Y. (1999).** Taking a stand on remediation. *Presidency*, Vol. 2, No. 3, p. 20-25. Copyright American Council on Education. (ERIC Document Reproduction Service No. 49744673)
- Muraskin, L., y Wilner, A. (2004).** *What we Know about institutional influences on retention*. Washington, D.C., JBL Associates.

- National Audit Office-NAO. (2002).** "Improving Student Achievement English Higher Education", January. The Stationery Office. [http://www.nao.gov.uk/publications/nao\\_reports/01-02/0102486.pdf](http://www.nao.gov.uk/publications/nao_reports/01-02/0102486.pdf)
- Nicholl, J., y Sutton, A., (2001).** "Student Retention and Success: A brief description and key issues", Introductory Report for the Tertiary Education Advisory Committee, Tertiary Education Advisory Committee, Wellington, New Zealand. <http://www.teac.govt.nz/Report4/Papers/Student>.
- Noel, L. (1978).** Reducing the Dropout Rate. New Directions for Students Services, Number 3, San Francisco, CA:Jossey- Bass, Inc.
- Noel, L., levitz, Randi S., and Saluri, Diana (1985).** Increasing Student Retention. San Francisco, CA:Jossey- Bass, Inc.
- Oosterbeek, H. (1992).** Essays on human capital theory. Academisch proefschrift. Thesis Publishers Amsterdam.
- Pace, R. (1979).** College Student Experiences. Los Angeles: UCLA, Laboratory of Research on Higher Education.
- Pace, R. (1979a).** Measuring Outcomes of College. San Francisco: Jossey-Baas.
- Pace, R. (1984).** Measuring the Quality of Outcomes College Student Experiences. Los Angeles: UCLA, Center for the Study of Evaluation.
- Pace, R. (1987).** CSEQ: Test Manual & Norms. Los Angeles: UCLA, Center for the Study of Evaluation.
- Pace, R. (1992).** College Student Experiences Questionnaire: Norms for the Third Edition. 1990. Los Angeles: UCLA, Center for the Study of Evaluation.
- Palmer, (1998).** "Forecasting student retention and success at the community college" Education Commission of the States, Policy papers. September
- Pantages, T.J. and Creedon, C.F. (1978).** Studies of College Attrition: 1950-1975. *Review of Educational Research*, 48, 49-101.
- Pascarella, E., Terenzini, P., and Wolfe, L. (1986).** Orientation to college and freshmen year persistence/withdrawal decisions. *Journal of Higher Education*, 57: p. 155-175.
- Pascarella, E.T. (1980).** Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*. 50(4): 545-575.
- Pascarella, E.T. and Terenzini, P.T. (1991).** How Colleges Affects Students: Findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey\_bass Publishers.
- Paul, S., (2000).** "Students with disabilities in higher education: A review of the literature", *College Student Journal*, 34, 2, 200-210.
- Peelo, M. y Wareham, T.E.; (2002).** *Failing Students*, University Press .
- Perin, D., (2007).** "Can community colleges protect both access and standards? The problem rmediation", *Teachers College Record*
- Pervin, L y Rubin,D. (1967).** Student dissatisfaction with college and college dropout: A transactional approach. *The Journal of Social Psychology* 72: 285-295. Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/33/53/c3.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/33/53/c3.pdf)
- Peterson, S. (1993).** "Career Decision-Making Self-Efficacy and Institutional Integration of Underprepared Students". *Research in Higher Education* 34 (6): 659-686.
- Piaget, J., and Inhelder, B. (1958).** Growth of logical thinking. New York: Basic Books.
- Porto, A. y L. Di Gresia (2001):** Rendimiento de Estudiantes Universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística* Vol. XLII - Año 2004. Instituto de Economía y Finanzas - Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Recuperado el 2 de enero de

2010. Disponible en:

[http://www.eco.unc.edu.ar/ief/publicaciones/economestadistica/2004\\_42\\_n1/05Porto\\_DGresia.pdf](http://www.eco.unc.edu.ar/ief/publicaciones/economestadistica/2004_42_n1/05Porto_DGresia.pdf)

- Prather, J.E. and Hand, C.A. (1986).** Retention of non-traditional students. U.S. Georgia. ERIC Document No. ED274296.
- Prieto, A. (2002).** Indecisión vocacional: pérdidas y “perdidos” en la educación superior. En: Revista Calidad de la Educación, Chile, 2002.
- Ramist, L (1981).** College Student Attrition and Retention. (College Board Report no. 81-1) New York, NY: College Board. (Eric Document Reproduction Service No. ED200 170)
- Robbins, S., K. Lauver, H. Le, D. Davis, R. Langley (2004).** Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A Meta - Analysis. *Psychological Bulletin* 130 (2): 261-288.
- Rodríguez, M (2002)** “Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y orientación de proyecto profesional”, p. 25, Ed. Universidad de Barcelona, 2002.
- Rootman, I. (1972).** *Voluntary withdrawal from a total adult socialization organization: A model. Sociology of Education*, 45: 258-270.
- Russell, R. (1982).** Planning Programs in Recreation. St. Louis: Times-Mirror/Mosby.
- Saint John, E., Cabrera, A., Nora, A. and Asker, E. (2000).** Economic influences on persistence reconsidered: How can finance research inform the reconceptualization of persistence models. In J.M. Braxton (ed.), *Reworking the student departure puzzle*, (1st ed.). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Sandberg, K.E. (1990).** "Affective and cognitive features of collaborative learning", *Review of Research in Developmental Education*, 1990, 6(4), 1-4.
- Sapdy, W. (1970).** Dropouts from Higher Education: An interdisciplinary review and synthesis *interchange*, 1, p. 64-85
- Seidman, A. (Ed.). (2005).** College student retention: Formula for student success (American Council on Education series). Westport CT: Praeger Publishers. (ISBN 0 275 98193 2). Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en:  
[http://books.google.com.co/books?id=ckk5B\\_ADM\\_YC&pg=PA87&lpg=PA87&dq=%22The+nexus+between+college+choice+and+persistence%22&source=bl&ots=n-xVl-6Dn0&sig=J3nrIfloxxqYwgY0jsBE80JPCks&hl=es&ei=7WVHS7e5EonFIAfu6IAF&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=9&ved=0CDcQ6AEwCA#v=onepage&q=%22The%20nexus%20between%20college%20choice%20and%20persistence%22&f=false](http://books.google.com.co/books?id=ckk5B_ADM_YC&pg=PA87&lpg=PA87&dq=%22The+nexus+between+college+choice+and+persistence%22&source=bl&ots=n-xVl-6Dn0&sig=J3nrIfloxxqYwgY0jsBE80JPCks&hl=es&ei=7WVHS7e5EonFIAfu6IAF&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=9&ved=0CDcQ6AEwCA#v=onepage&q=%22The%20nexus%20between%20college%20choice%20and%20persistence%22&f=false)
- Seidman, A., (1993).** “Needed: A research methodology to assess community college effectiveness”, *Community Colleges Journal*, 63, 5, 36-40
- Smith, B.L., Mac Gregor, J., Mathews, R.S., y Gabelnick, F. (2004).** Learning communities: Reforming undergraduate education”. San Francisco, Jossey-Bass.
- Spann, N.G. (1990).** "Student retention: An interview with Vincent Tinto", *Journal of Developmental Education*, September 1990, 14(1), 18-20, 22, 24.
- Spours, K., (1997).** “Issues of Student Retention: An initial study of staff perceptions”, *Research in Post Compulsory Education*, 2, 2, 109-19
- St. John, E. P., Cabrera, A. E., Nora, A. y Asker, E. H. (1996).** Economic Influences on persistence Reconsidered. How Can Finance Research Inform the Reconceptualization of Persistence Models?. Recuperado el 2 de enero de 2010. Disponible en:  
[http://www.education.umd.edu/Depts/EDHI/about/faculty\\_pages/cabrera/Economic%20Influences%20in%20Persistence.pdf](http://www.education.umd.edu/Depts/EDHI/about/faculty_pages/cabrera/Economic%20Influences%20in%20Persistence.pdf)

- St. John, E. R, M. B. Paulsen, and J. B. Starkey 1996.** The nexus between college choice and persistence. *Research in Higher Education* 37 (2): 175-220.
- St. John, E. R. (1994).** Prices, productivity, and investment: Assessing financial strategies in higher education. ASHE-ERIC Higher Education Reports (1994 Report Three). Washington, D.C.: George Washington University.
- Stage, F.K. and Manning, k. (1992).***Enhancing the multicultural campus environment: A cultural brokering approach.* New Directions for Student Services. No. 60. San Francisco: Jossey\_bass Publishers.
- Stage, F.K. and Manning, k. (1992).***Enhancing the multicultural campus environment: A cultural brokering approach.* New Directions for Student Services. No. 60. San Francisco: Jossey\_bass Publishers.
- Summers, M., (2003).** "Review: Attrition research at community colleges", *Community College Review*, 30, 4, 64-84
- Terenzini, P. and Wright, T. (1987).** Influences on students academic growth during four years of college. *Research in Higher Education*, 26, 161-178
- Tillman, C.A. Sr. (2002).** Barriers to student persistence in higher education. Retrieved October 3, 2002 from: [http://www.nazarene.org/files/docs/didache\\_2\\_1\\_Tillman.pdf](http://www.nazarene.org/files/docs/didache_2_1_Tillman.pdf)
- Tinto, V. (1975).** Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45: 89-125.
- Tinto, V. (1986).** Theories of student departure revisited. In: D. Smart (ed.). *Higher Education Handbook of Theory and Research* (Vol. 2). New York: Agathon Prees.
- Tinto, V. (1987).** Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- Tinto, V. (1993).** *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V., (1997).** "Colleges as communities: Exploring the educational character of student persistence", *Journal of Higher Education*, 68, 599-623
- Tinto, V., y Goodsell Love, A. (1995).** "A longitudinal study of freshman interest groups at La Guardia Community College". The Pennsylvania State University: The National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.
- Tinto, V., y Wallace, D., (1986).** "Retention: An admission concern", *Colleges and University*, Summer, 290-293.
- Tresman, S., (2002).** "Towards a Strategy for Improved Student Retention in Programmes of Open, Distance Education: A case study from Open University UK", *International Review of Research in Open and Distance Learning*, April 2002. [http://www.irrodl.org/content/v3.1/tresman\\_rn.html](http://www.irrodl.org/content/v3.1/tresman_rn.html)
- Turkenburg, M. (1995).** Een baan en een kind. Aspiraties en strategieën van laag opgeleide vrouwen. Tilburg. Tilburg University Press.
- Turkenburg, M. (1996).** Flirten met een spierballentheorie. *Tijdschrift voor Vrouwenstudies*. 17(3): 305-313.
- Vahos, M. (1995).** Cómo perciben su calidad de vida los estudiantes de la Universidad Nacional. Tesis de pregrado de Psicología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1995.
- Vygotsky, L.S. (1978).** *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Walters, E., (2001).** "Institutional commitment to diversity and multiculturalism through institutional transformation: A case study of Olivet Colleges", *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3, 4 333-350

- Weidman, J. (1989).** Undergraduate socialization: a conceptual approach. In: J. Smart (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 5) New York: Agathon.
- Weinstein, C.E., & Stone, G.V.M. (1993).** "Broadening our conception of general education: The self-regulated learner." In N. Raisman (Ed.). *Directing general education outcomes*. San Francisco: Jossey, Bass, Inc., In press
- Witte, J.E., Forbes, S.A., & Witte, M. M. (2003).** Identity theory and persistence: A tentative synthesis of Tinto, Erickson, and Houle [Electronic version]. *Journal of Integrative Psychology*, 2.
- Yorke, M., (2002).** "Formative Assessment the key to a richer learning experience" *Exchange 1*, Spring, 12-13