

1. SÍNTESIS

El trabajo que a continuación se presenta, se inscribe dentro de los primeros intentos en nuestra Universidad, por descubrir las verdaderas causas que influyen significativamente, por lo que los estudiantes de licenciatura abandonan tempranamente sus estudios. La carencia de investigaciones anteriores, lo han hecho mas laborioso de lo esperado, pues ha sido necesario en algunas ocasiones, partir prácticamente de cero y no obstante, al revisarlo actualmente, nos encontramos con que es posible mejorar algunas de sus etapas, en consideración de la experiencia adquirida.

Estoy segura que las conclusiones y recomendaciones que a partir de él se realizan, servirán para tomar decisiones que serán de gran utilidad para los alumnos, quienes son el objetivo principal de todo nuestro esfuerzo académico, pero también, la metodología utilizada en todo el proceso, servirá como un buen marco de referencia para trabajos posteriores que estamos seguros se están planeando en nuestra institución.

Visto en perspectiva, este trabajo, debe considerarse como una aportación interesante para lograr las metas y objetivos trazados en el Programa de Retención y Desarrollo Estudiantil, a la vez que el Plan UANL Visión 2006.

2. INTRODUCCIÓN

2.1 Antecedentes

Es evidente que, en México, el tránsito del bachillerato a los estudios superiores demanda un fuerte cambio en los hábitos y destrezas de estudio. También exige que el estudiante asuma la responsabilidad de ejercer, de la manera más informada posible, su capacidad de elección y de asumir los resultados de sus opciones por tal razón, la Universidad Autónoma de Nuevo León inició desde 1997, un proceso de transformación institucional orientado por el documento de planeación “**Visión UANL 2006**”, que contempla la atención de algunos aspectos relacionados con esta problemática.

El éxito escolar y una formación completa y sólida de los egresados, constituye uno de los aspectos fundamentales de la visión social de la Universidad. Para su cumplimiento, se han puesto en marcha diversos programas derivados de dicha visión, que requieren ser apoyados por otros de carácter institucional destinados a asegurar la permanencia de los estudiantes de manera que puedan concluir sus estudios dentro de los tiempos previstos en sus respectivos planes de estudio. Dichas acciones, esperamos reducirán la deserción de estudios ya que las anteriormente emprendidas no han logrado la efectividad deseable.

El lograr para el año 2006 una tasa de eficiencia terminal del 75%, enfrentando volúmenes poblacionales cercanos a los 12,000 alumnos por semestre y partiendo de una eficiencia actual tan baja, similar a la de otras instituciones públicas representa para nuestra universidad un desafío enorme, una tarea grandiosa y a la vez un compromiso ineludible, con la sociedad a la que se debe.

De esta elevada cuota de alumnos de primer ingreso a carrera profesional, aproximadamente son recibidos alrededor de 2000 por FIME en cada período. Estos jóvenes han demostrado en general de manera reiterada, grandes dificultades para transitar por los primeros semestres y particularmente en las asignaturas relacionadas con las matemática, la física y la química.

La Universidad considera indispensable ofrecer a cada estudiante un conjunto de herramientas que le permitan subsanar con la oportunidad, rapidez y alta calidad académica requerida, las carencias y problemas detectados mediante los diagnósticos que se les practican.

Otro de los aspectos en el que se concentra el programa de retención es el personal académico, la calidad y la capacidad de los docentes es el elementos más importante para lograr buenos egresados, en cuanto al problema de retención y el logro académico, la formación y la capacidad de los profesores para utilizar las diversas herramientas propias de la docencia superior compone una condición "sine-qua-non" para reducir los índices de reprobación y abatir la deserción.

2.2 Descripción del Problema a Resolver

La baja eficiencia terminal de los estudiantes universitarios, la falta de una metodología adecuada para el aprendizaje, el estancamiento de la oferta de lugares en universidades y las dificultades para que los egresados se incorporen al medio laboral, son algunos de los problemas que presenta en la actualidad la educación superior en nuestro país.

A partir de las década de los cuarenta, la nación vivió un crecimiento paulatino en varios niveles, siendo la educación uno de ellos. Esto se reflejó en un incremento de la matrícula y en la diversificación de la oferta educativa. No obstante, dicha oferta se estancó en los años recientes, añadiéndose el problema de la amplia deserción estudiantil que llega al 50 % de los alumnos, los cuales dejan los estudios o bien no alcanzan la titulación.

El 70% de los estudiantes que ingresan a la licenciatura de FIME no concluyen sus estudios. Esta condición que en una empresa sería inaceptable, en una institución de educación superior pública y de un país como México, donde precisamente no sobran los recursos económicos, nos habla de una enorme área de oportunidad que debe ser atendida como un asunto de elemental responsabilidad y justicia social. Por otro lado, este fenómeno genera a dicha población de estudiantes sensaciones de frustración, ansiedad y pérdida de tiempo. Se estima que un buen número de éstos casos, pueden rescatarse del fracaso académico si se investiga adecuadamente y se atienden sus causas.

El problema que pretendo resolver, entonces, es el de evitar mediante acciones que estén sustentadas en el estudio de las verdaderas causas de la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica.

2.3 Objetivo de la Tesis

Determinar las causas de la deserción en los estudios de licenciatura en FIME, seleccionando aquellas que la Universidad y la propia Facultad puedan atender y plantear estrategias para su abatimiento. Las conclusiones obtenidas en esta investigación podrían ser aplicadas a otros casos similares dentro de la misma UANL.

2.4 Hipótesis

Una gran parte de los estudiantes abandonan sus estudios universitarios, por causas que pudieran haber sido evitadas, si la institución hubiera tenido entre sus prioridades, el retenerlos en sus estudios profesionales mediante reformas estructuradas y programas especialmente destinados a ello. Salta a la vista la falta de organización de los cursos, adecuados para los estudiantes que se ven en la necesidad de trabajar para su manutención, durante su estadía en la facultad.

2.5 Límites del Estudio

El estudio se circunscribe a la muestra de alumnos que se inscribieron a primer semestre de licenciatura en alguna de las carreras de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica en Agosto de 1996 y que para Marzo del 2000 habían abandonado sus estudios. Sin embargo, las evidencias marcan que otras generaciones de estudiantes padecen problemas similares y por tal razón, la solución de las causas pueden extender sus beneficios a todo el estudiantado.

2.6 Justificación del Trabajo de la Tesis

Al conocer los bajos índices de eficiencia terminal en licenciatura de la UANL y tratando de satisfacer la meta de que para el año 2006 (proyecto de cambio Visión UANL 2006) el 75% de los estudiantes de nuevo ingreso concluyan sus estudios en el plazo establecido. La presente tesis trata de aportar información valiosa que nos lleve al establecimiento de estrategias para lograr dicha meta.

2.7 Metodología

Describo la metodología a seguir en el análisis de esta investigación en secuencia cronológica, bajo los habituales pasos de la investigación clásica:

- Definición del problema.
- Investigación del marco de referencia.
- Lectura de materiales clásicos, relacionados con el tema.
- Obtener un padrón de todos los estudiantes que ingresaron a la Facultad en el mes de agosto 1996.
- Detectar los que para marzo del 2000 ya no eran alumnos de la Facultad.
- Determinar el universo de desertores y la muestra necesaria para la investigación.
- Determinar una submuestra de alumnos para pilotearla vía telefónica
- Diseñar en base al piloteaje y a la literatura referente al tema, la herramienta (encuesta) para la entrevista final con los desertores.
- Elaborar programa de capacitación para los entrevistadores.
- Encuestar a la muestra de desertores.
- Capturar la información de las encuestas recabadas en un paquete de software.

- Graficar los resultados obtenidos de la encuesta .
- Detectar las principales causas deserción de estudios.
- Analizar las principales causas del abandono de estudios.
- Establecer las áreas de oportunidad.
- Plantear estrategias de solución.

2.8 Revisión Bibliográfica

Dentro de los artículos y libros consultados para la realización de ésta tesis destacan aquellos que hablan sobre las teorías, modelos, conceptos, reflexiones y diseño de investigación para el estudio de la deserción; el artículo Situación Actual de la Universidad Mexicana (Arizmendi) me ayudó a tener un bosquejo sobre la situación prevaleciente en la educación superior mexicana, desde la perspectiva de limitaciones y deficiencias de ésta, que considero me ayudaron a fijar el objetivo de la tesis. Con respecto al artículo del ANUIES sobre Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva (Tinto) sirvió para conceptualizar los diferentes tipos de abandono que existen en la comunidad universitaria. En cuanto al de Reflexiones sobre el Abandono de Estudios Superiores(Tinto) me base sobre algunas precisiones importantes sobre el abandono estudiantil, su concepto de comunidades académicas y de integración; en lo concerniente al artículo de las Reflexiones sobre el Estudio de la Deserción Universitaria en México (Covo), me centró en el estudio de la deserción y el fracaso escolar. El artículo Una Reconsideración de las Teorías de Deserción Estudiantil(Tinto), fue fundamental para entender el concepto de teorías de conducta que influyen el en abandono de estudios. Más aún el artículo de la Deserción en la Educación Superior: Síntesis de las Bases Teóricas de Investigaciones Recientes, sirvió para profundizar sobre teorías sociológicas que emergen del comportamiento del abandono y el artículo Diseño de Investigación para el Estudio de la Deserción: Enfoque Cuantitativo

Transversal (Martínez) fue elemental para el diseño y tratamiento de la encuesta aplicada a los desertores y algunos más sobre la educación superior en México, sirviendo éstos como planteamiento de los objetivos educativos del proceso social de cambio de un país, como formadora de especialistas, profesionales e investigadores.

Entre los artículos y folletos más distinguidos está Visión 2006 UANL construyendo el futuro, el cuál sirvió para ver dónde nos encontramos como universidad y ver que nos falta para llegar a ser una institución comprometida con sus objetivos.

En cuanto a la Guía Académica del Estudiante Universitario sirvió para precisar el concepto de universidad, sus principales características, sus objetivos, lo que ofrece la

UANL y la situación actual de la misma referente a la población estudiantil. El Manual de Información de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica se consultó para tomar los antecedentes históricos de FIME. y el Plan de Desarrollo Institucional para FIME 2006 fue base para examinar el entorno de la facultad y su situación actual y el Primer Informe Segundo Período del Ing. Cástula E. Vela Villarreal de ahí realice el Aspecto Académico de FIME. El Programa de Retención y Desarrollo Estudiantil, este documento propició el nacimiento supremo de este trabajo de investigación.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Fenómeno de la Deserción Estudiantil

El modelo educativo como vía de movilidad social que se está imponiendo en América Latina, conduce a un abismo evidente en la marginalidad que generan la pobreza, el desempleo y la confusión de sus sociedades. Estamos ante una visión falaz del futuro que promueve la economía de mercado, cuando lo que se está produciendo es una incontenible concentración del ingreso en muy pocas manos, sin ninguna garantía de que se dé el justo derrame en su distribución.

Muchos estudiantes abandonan su universidad antes de lograr la graduación. Las consecuencias de este masivo y permanente éxodo de la universidades no son triviales, tanto para los alumnos que desertan como para sus instituciones. Respecto a los primeros, el tipo de ocupación, la remuneración y otras retribuciones sociales vinculadas a la educación superior, están en gran medida condicionadas a la obtención de un grado universitario. Esto no quiere decir que los individuos que han fracasado en su intento de alcanzar un grado académico no se han beneficiado con la educación superior.

La educación obtenida en la universidad puede conducir a las personas a descubrir lo que les gusta y les desagrada e identificar las ocupaciones compatibles con posesión de un grado académico, en particular, en una carrera de cuatro años o más, significa contar con un importante certificado para ingresar al mercado laboral y sin el cual es difícil alcanzar posiciones de prestigio.

El profesorado universitario constantemente confronta el problema, ante estudiantes que obtienen bajas calificaciones a pesar de tener obviamente una inteligencia aparentemente superior, y asimismo, en los casos de estudiantes que, con una aptitud escolar mediocre, con frecuencia muestran expedientes académicos excelentes. Los resultados de investigaciones recientes hacen pensar que la aptitud académica, comprobada o medida, revela únicamente la potencialidad actual para los logros educativos. Los psicólogos de la educación reconocen que al menos cuatro factores interactúan para influir en el éxito en la universidad, además de la habilidad académica, otros tres factores- los conocimientos previamente adquiridos, la adaptación a la vida académica y la actitud hacia el trabajo académico- se combinan para determinar cuál será el éxito en la universidad.

El crecimiento explosivo de la matrícula estudiantil, centralización de los recursos y la infraestructura educativa, improvisación de la docencia, altos niveles de deserción, bajos niveles de eficiencia terminal y una brecha cada vez mas evidente, entre profesión y ocupación son algunos de los principales características que indican un problema estructural en la educación superior de México (García 1994). Crisis a la cual el Estado de Nuevo León no ha escapado, y que lejos de entenderse como un fracaso, plantea interesantes retos a las instituciones educativas de la entidad.

Entre estos diferentes nudos problemáticos, he centrado la atención en el fenómeno de la desvinculación temporal o definitiva de los estudios superiores. Mi investigación está orientada al abordaje de esta problemática en el ciclo Agosto 1996 de los estudios de licenciatura en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Intento repensar desde contenidos teóricos y empíricos, el concepto de deserción entendida como una forma de abandono de los estudios, en

relación a la complejidad y a la diversidad que asume dicho fenómeno. Para poder establecer tanto las características que asume así como los factores que lo ocasionan utilizaré técnicas de análisis cuantitativas y cualitativas.

En la búsqueda de las causas trataré de establecer aquellos fenómenos extrainstitucionales que se insertan en las transformaciones de la sociedad global para cumplir con el objetivo de responder a las demandas con más y mejores egresados, que al mismo tiempo, puedan lograr una incorporación exitosa al mercado de trabajo; junto con los que se relacionan con la eficiencia interna del sistema ya que es imperativo incrementar la calidad del proceso formativo reduciendo el abandono para lograr índices de aprovechamiento y de eficiencia terminal entendida ésta como la proporción de alumnos que habiendo ingresado en un determinado momento al programa, lo concluyen en el plazo establecido en el plan de estudios (Universidad de Guadalajara), para alcanzar estos objetivos es indispensable consolidar una oferta educativa de calidad; en otras palabras, mejorar cualitativa y trascendentalmente al servicio que se ofrece a los estudiantes.

El sistema de educación de México y el de otros países - el problema no es privativo de este país- enfrentan desviaciones, carencias y rezagos en aspectos esenciales de la formación de los jóvenes. Los egresados de las escuelas de todos los niveles son producto y reflejo de lo que obtienen y desarrollan en el ámbito educativo escolarizado, pero también en los ambientes familiares y sociales en los que participan y se desenvuelven.

En la escuela y sociedad en general prevalece una tecnificación, industrialización y economicismo excesivos, que han creado un ambiente social en donde el hombre pierde su papel protagónico y, por ende, los estudiantes dejan de ser elementos esenciales en

los procesos educativos. **El alumno es secundario**, es tratado como objeto, no como sujeto esencial del proceso educativo. **Aunque las normas, los discursos y hasta los modelos educativos le asignen un papel de sujeto activo y elemento fundamental del proceso de enseñanza - aprendizaje, la práctica cotidiana los contradice.** El alumno debe tomar su lugar en nuestros sistemas educativos, en las instituciones y en el trabajo diario. Volver los ojos a nuestros educandos debiera convertirse en actitud cotidiana al decidir los planes y programas, los materiales didácticos, los sistemas de evaluación del aprendizaje, las actividades curriculares y el quehacer escolar de cada día.

La educación es un acto esencialmente humano; el alumno acude a la escuela por orientación y guía para su desarrollo y formación integral, no sólo para poder obtener y acumular conocimientos. Estos se pueden obtener fuera de la escuela y, con el desarrollo de la tecnología y las comunicaciones, hasta prescindiendo del maestro mismo.

No se enseña a buscar y analizar información, a discernir y a tomar decisiones. No se desarrolla la iniciativa y la creatividad de los educandos, o la capacidad de expresión por diversas vías, ni siquiera a través de la palabra hablada o escrita. Poca importancia se otorga a crear y desarrollar actitudes positivas y optimistas frente a la vida. No se respeta la individualidad de los alumnos y se ejemplifican antivalores sociales que aunque cotidianamente practicados contradicen a los que se enuncian.

Nuestros sistemas educativos no enseñan lo que todo estudiante debiera aprender, de acuerdo con los perfiles de egreso y los conocimientos relevantes para su vida. Se ha dicho que México es un país de reprobados.

Estudios diversos tendientes a evaluar el conocimiento realmente aprendido han ofrecido resultados deplorables. Se sabe que este representa la mitad o menos de lo que debiera haberse aprendido, de acuerdo con los programas y sus objetivos instruccionales.

El maestro generalmente no dispone de los elementos indispensables para su trabajo pedagógico y su desarrollo profesional. Las añejas carencias económicas de nuestras instituciones han conducido a tratar de atender, al menos lo que se considera estrictamente indispensable para el trabajo docente. El maestro debe apoyar realmente la formación integral de los educandos. Volver a costumbres y prácticas cotidianas aparentemente tan simplistas y obvias pudiera ser una consigna, como asistir puntualmente a clases, obtener productos del trabajo de acuerdo con las responsabilidades recibidas o cargas académicas complementarias, y sobre todo ofrecer atención directa a los alumnos. La calidad del maestro no debería medirse solamente por el cúmulo de conocimientos depositados en alumno, sino esencialmente por su actitud humana. Es la actitud de respeto al educando lo que caracteriza y dignifica al maestro. Ese entender que el centro del trabajo educativo es el alumno y que éste posea en sí mismo los más grandes atributos de todo ser humano.

El ambiente académico; es decir, la relación directa y estrecha entre los maestros y alumnos, el trabajo en equipo, la creatividad y selectividad del alumno en la decisión de qué y cómo hacer para el logro de objetivos educacionales, la planta física adecuada, los espacios para activar y estimular el trabajo académico, etc, son elementos en los que poco se piensa y menos se trabaja. Los elementos que integran este ambiente pueden propiciar o desestimar el trabajo académico de maestros y alumnos; condicionan y determinan por lo tanto, los procesos educativos.

Vincet Tinto establece que existe una gran variedad de comportamientos denominados con el rótulo común de “deserción”; más no debe definirse con este término a todos los abandonos de estudios, ni todos los abandonos merecen intervención institucional.

El campo de la investigación del abandono escolar se presenta desordenado, fundamentalmente, porque hemos sido incapaces de convenir los tipos de comportamientos que merecen, sentido estricto, la denominación de deserción. Como resultado existe confusión y contradicción en lo que se refiere al carácter y a las causas del abandono de la educación superior.

El simple acto de abandonar una universidad puede tener orígenes múltiples y con frecuencia diferentes para aquellos que están implicados o son afectados por ese comportamiento. Aunque un observador, tal como el funcionario universitario, puede definir el abandono como un fracaso en completar un programa de estudios, los estudiantes pueden interpretar su abandono como un paso positivo hacia la consecución de una meta; sus interpretaciones de un determinado abandono son distintas porque sus metas e intereses difieren de los del funcionario.

La deserción desde un punto de vista individual, debe referirse a las metas y propósitos que tienen las personas al incorporarse al sistema de educación superior, ya que la gran diversidad de fines y proyectos caracteriza las intenciones de los estudiantes que ingresan a una institución, y algunos de ellos no se identifican con la graduación ni son necesariamente compatibles con los de la institución en que ingresaron por primera vez, más aún, las metas pueden no ser perfectamente claras para la persona que se inscribe en la universidad y cambiar durante la trayectoria académica. Siempre habrá en una institución algunos estudiantes cuyas metas educativas son más limitadas o más amplias que las de la universidad a la que ingresaron.

Un gran número de estudiantes puede entrar a diferentes instituciones o facultades con la intención de transferirse a otras universidades; han llevado a cabo lo que se proponían hacer en esa institución y por lo tanto, la identificación de ese comportamiento con la deserción en su sentido estricto es inexacto, por que tal denominación tergiversa sus intenciones, y engañosa, porque distorsiona el significado que ellos atribuyen a sus acciones. La utilización del término “deserción” en este contexto, también deforma las metas educacionales de muchas instituciones y programas que aspiran a proporcionar a esas personas experiencias educativas limitadas o alentarlas para transferirse a universidades con mejores niveles académicos.

Cualquiera que sea el tipo de sus metas personales, ciertos estudiantes pueden modificarlas durante el curso de la carrera, ya que sean causas de una mayor madurez o por efecto de la experiencia universitaria, aunque algunos de estos alumnos llegan a comprender que la educación superior en general no es lo que les conviene, esta toma de conciencia no constituye estrictamente un fracaso. Rotular estos comportamientos como abandono con la connotación de fracaso significa, en realidad desconocer la importancia de la maduración intelectual y del efecto deseado que se supone tiene la universidad en el proceso de desarrollo individual, un número sorprendentemente grande de estudiantes que ingresan tienen una idea poco clara acerca de las razones por las cuales están allí y no han reflexionado seriamente sobre la elección de institución.

El problema de definir la deserción desde la perspectiva individual es, por lo tanto, más complejo que un simple registro de las metas o de los propósitos con que cada persona ingresa al sistema de educación superior. Mientras que para los funcionarios institucionales en particular, este fracaso representa un fracaso de la institución, que no ayudó al estudiante a lograr lo que originalmente se había propuesto al ingresar a la universidad.

Así pues desde la perspectiva individual, desertar significa el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingresó a una particular institución de educación superior. Por consiguiente, la deserción no sólo depende de las intenciones individuales sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en una cierta universidad.

Es necesario reconocer que la energía, motivación y habilidades personales son elementos importantes en la consecución del éxito. Expresado con sencillez, completar estudios universitarios implica realizar esfuerzos.

Es cada vez más evidente que no todos los individuos que logran ingresar a la educación superior poseen esas habilidades. La carencia, por ejemplo, de redacción básica y habilidades matemáticas entre los estudiantes universitarios es un problema que recientemente ha causado gran preocupación entre los funcionarios institucionales. Sin embargo, aunque los educadores continúan con mediciones y tratamientos de la falta de destrezas intelectuales, como si esta carencia fuera la única responsable de la deserción, abundan las pruebas de que las habilidades sociales son igualmente importantes para la retención en la universidad. Estas habilidades permiten al alumno localizar y utilizar los recursos disponibles en la institución e interactuar con ellos. La deserción es no solo más frecuente en los primeros años de la carrera, sino quizás voluntaria, debido a que las dificultades para establecer contactos con la comunidad social e intelectual de la institución y lograr amistades en ella, tienden a ser mayores en la etapa temprana de la carrera que en los últimos años, algunos estudiantes necesitan tiempo para ajustarse al mundo más adulto de la universidad y desarrollar la variedad de habilidades apropiadas para afrontar los problemas derivados de las relaciones sociales en

la comunidad universitaria. Para ciertos alumnos este ajuste es extremadamente difícil o imposible. Como consecuencia, la deserción que adopta la forma de abandono voluntario es más frecuente en los primeros meses posteriores al ingreso a la universidad.

Las dificultades para cumplir la transición a la universidad acontecen no sólo en el típico estudiante que se traslada desde una pequeña escuela de nivel medio a una institución de educación superior grande, donde puede residir fuera del hogar, sino también con otros estudiantes para quienes la experiencia universitaria es completamente extraña, un mundo ajeno a sus actividades cotidianas.

Definir la deserción según la perspectiva institucional es, en algunos aspectos una tarea más simple que hacerlo de acuerdo al punto de vista individual. Es más simple en el sentido de que todos los sujetos que abandonan una institución de educación superior pueden, teniendo un cuenta las razones alegadas para hacerlo, ser clasificados como desertores. Cada estudiante que abandona crea un lugar vacante en el conjunto estudiantil que pudo ser ocupado por otro alumno que persistiera en los estudios, la pérdida de estudiantes causa serios problemas financieros a las instituciones al producir inestabilidad en la fuente de sus ingresos.

La dificultad que afrontan las universidades para definir la deserción, consiste en identificar qué tipos de abandono, entre todos los que pueden ocurrir en la institución, deben ser calificados como deserciones, en sentido estricto y cuáles deben ser considerados como un resultado normal del funcionamiento institucional. La decisión de abandonar puede obedecer a distintas causas; algunas de ellas son susceptibles de intervención institucional, otras no.

Desde el punto de vista institucional, existen varios períodos críticos en el recorrido estudiantil en que las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir directamente en la deserción. El primero se desarrolla durante el proceso de admisión, cuando el estudiante realiza el primer contacto con la universidad. Durante la etapa de indagación y solicitud para ingresar a una determinada institución, los sujetos forman las primeras impresiones sobre las características sociales e intelectuales de la misma. La formación de expectativas fantásticas o equivocadas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica puede conducir a decepciones tempranas y poner en movimiento una serie de interacciones que lleven a la deserción. Por lo tanto, **es de interés de las instituciones generar en los estudiantes que ingresan expectativas realistas y precisas acerca de las características de la vida institucional**, aunque mostrar un paisaje en rosa mediante carteles puede parecer, a corto plazo una forma eficaz de incrementar la masa de aspirantes al ingreso, a largo plazo se producirán altos índices de deserción ocasionados por la brecha creciente entre los que prometió y lo que se proporciona.

Un segundo período crítico en el recorrido académico del estudiante es el de transición entre el colegio de nivel medio y la universidad, inmediatamente después del ingreso a la institución. En el primer semestre, en particular en las primeras seis semanas, se pueden presentar grandes dificultades. Esto es especialmente cierto en las grandes universidades.

Los alumnos son obligados a transitar desde el ambiente conocido y relativamente seguro del pequeño colegio de nivel educativo medio de la comunidad (etapa en que los estudiantes moran con la familia), al mundo en apariencia impersonal de la universidad, en el cual cada uno debe valerse por sí mismo en el aula, la rapidez y el grado de la transición plantea a muchos estudiantes serios problemas en el proceso de ajuste, que no todos son capaces de cumplir en forma independiente.

No es sorprendente que la deserción sea más frecuente en ese período de transición y, así mismo, es en este momento que las instituciones pueden actuar con eficacia para prevenir el abandono temprano. Para el estudiante maduro que ha reingresado a la universidad, puede resultar muy traumática la transición entre el mundo del hogar o del trabajo y el ambiente juvenil de la institución. Los problemas originados en la transición pueden ser igualmente severos para jóvenes campesinos que asisten a grandes universidades urbanas o para individuos en condiciones desventajosas que ocurren a instituciones grandes con alumnado mayoritariamente de clase media. Respecto a los estudiantes de este último grupo, las habilidades sociales necesarias para establecer amistades en el seno de la mayoría cultural citada no forman parte de su habitual repertorio social aunque, por otra parte, lograr su integración en el medio social y académico de la institución es aún más importante, en relación con la permanencia en la institución, que para los estudiantes pertenecientes a la mayoría.

Durante el período de transición, el abandono es más frecuente en la fase postrera del primer año de estudios y antes del comienzo del segundo. Algunos individuos deciden que las exigencias de la vida académica no son congruentes con sus intereses y preferencias; otros tienen dificultades para lograr relaciones en los ambientes académicos y social de la universidad; y aun hay estudiantes que prefieren no establecer esas relaciones, porque encuentran que las características de la comunidad institucional son inapropiadas para sus escalas de valores y afinidades sociales, en tanto que cierto número de sujetos son incapaces de tomar decisiones sobre la forma en que deben dirigir sus energías y recursos, y otros llegan a la conclusión de que completar estudios universitarios no constituye una meta deseable.

Cualesquiera que sean los posibles cursos de acción, no es necesariamente cierto que todos los abandonos merecen igual preocupación institucional; en el caso de algunos estudiantes, por ejemplo, aquellos que encuentran la comunidad universitaria inadecuada para sus preferencias, puede no haber interés en la institución ni en los alumnos por alentar su permanencia. La misma posibilidad puede también aplicarse a sujetos que perciben el abandono como un paso positivo para alcanzar otra meta; para muchos de estos estudiantes puede ser de interés de ambas partes que la institución apoye su transferencia a otras universidades o actividades. Esto es cierto, sin embargo, en el caso de los alumnos cuyas metas son compatibles con las de la institución particularmente en aquellos que encuentran dificultades para satisfacer las exigencias académicas o tienen problemas para establecer contactos e integrarse en los ambientes intelectual y social de la comunidad universitaria y, para ello la intervención institucional puede resultar provechosa, aun cuando el apoyo asuma la forma de asesoramiento académico o social, ya que la permanencia de estos individuos interesa a las dos partes. Recíprocamente, un fracaso de la institución.

Así entonces bajo la perspectiva institucional, la cuestión de definir la deserción se desarrolla dentro del problema de la elección, es decir, en el de la identificación entre las numerosas formas de abandono que merecen una intervención. **Todas las formas de abandono pueden ser rotuladas como deserción, pero no son igualmente merecedoras de acciones institucionales y ninguna universidad puede solucionar todos los casos de abandono.** La tarea de la universidad es definir la deserción en términos relacionados tanto con metas educativas como institucionales, y **debe considerar que su meta es educar y no simplemente inscribir estudiantes.**

Las universidades difieren en sus metas como en sus estudiantes y, por ende, varían también sus definiciones de la deserción. Las diferentes características institucionales también pueden contribuir a explicar la variable frecuencia que se observa en los distintos tipos de abandono. Por ejemplo, en relación con la deserción voluntaria, los estudiantes que asisten a universidades pequeñas pueden afrontar muy diferentes problemas para establecer amistades en el ambiente institucional que los inscritos en universidades grandes. En las instituciones pequeñas se pueden incrementar la posibilidad de interacciones frecuentes entre estudiantes y entre éstos y los profesores, pero se restringe en la comunidad la gama de subculturas estudiantiles para establecer relaciones. Los grupos académicos muy numerosos pueden limitar a los estudiantes las oportunidades para establecer contacto con los profesores fuera del aula. Por consiguiente, **en las universidades pequeñas la deserción puede originarse a menudo en una incongruencia valorativa y social, mientras que en las grandes tal vez se genere con frecuencia en insuficientes interacciones sociales e intelectuales con miembros del cuerpo docente.**

El problema de la deserción cambia en forma notable cuando nos trasladamos desde los puntos de vista institucionales a los que sustentan los más elevados organismos educativos.

Desde la perspectiva estatal, por ejemplo, los abandonos que implican transferencias entre instituciones estatales pueden no significar deserciones en el sentido riguroso del término, ya que sólo se trata de cambios internos efectuados en el sector público. Sin embargo, si se producen flujos de alumnos hacia las instituciones privadas o ubicadas fuera de los límites estatales, es probable que estos abandonos sean considerados, estrictamente, como deserciones. En el mismo marco, desde una perspectiva nacional

sólo aquellas formas de abandono universitario que significan a la vez el abandono de todo el sistema formal de educación superior son probablemente considerados como deserciones. Sin embargo en los organismos educativos de alto nivel, **es importante distinguir entre las transferencias y los abandonos totales del sistema** y, en lo que respecta a las primeras, entre aquellos traslados que ocurren entre

instituciones del sector público del estado, y los que se llevan a cabo entre universidades públicas y privadas implican flujos estudiantiles hacia otros estados. Desde la perspectiva de esos organismos, la deserción se produce sólo cuando una persona abandona o interrumpe su vinculación con cualquiera de las modalidades dependientes del sistema de educación superior. Los diferentes puntos de vista sobre la deserción conducen a su vez, a distintas formas de analizar y explicar las causas de su producción.

No todos los flujos estudiantiles que se producen dentro de una región perteneciente a una jurisdicción educativa, o hacia el exterior de la misma, pueden ser tratados con facilidad por políticas de educación superior. Algunos estudiantes cambian de instituciones o regiones por razones que tienen poco que ver con los problemas derivados del monto de las colegiaturas. Aspectos del clima, tanto institucional como ecológico, pueden ser importantes para algunos estudiantes, mientras que para otros lo es contar con la intimidad del hogar. Las políticas que son eficaces para modificar la migración de ciertos grupos de estudiantes pueden ser contraproducentes o inútiles en otros. En cualquier caso, existen factores sociales generales que también limitan la eficacia de las intervenciones estatales y nacionales para mejorar la retención. Estos factores sirven de base y configuran la real disposición para asistir y permanecer en la educación superior, mediante procesos que no son fácilmente modificables por la intervención regional o nacional.

La deserción se manifiesta en el ámbito de la escuela, pero obedece a una compleja dinámica en la que se entrelazan factores de orden individual, familiar, social e institucional. En todo caso, están referidas al desenvolvimiento escolar de los alumnos y al desempeño de las instituciones educativas en las que están inscritas. En México, el atraso escolar y la deserción son fenómenos marcadamente extendidos y constituyen un problema muy serio. Los datos arrojados por varios estudios dan cuenta de que el proceso a través del cual los alumnos abandonan o son arrojados del sistema escolar obedece a una dinámica muy fuerte, muy cruel.

La comprensión de la deserción como un problema social y sociológico, en México y América Latina se ha desarrollado con lentitud y es en los últimos quince años cuando se la ha prestado más atención en distintos ámbitos. La deserción, cuyos sinónimos son, según Sainz de Robles traición, defección, alevosía, abandono, apostasía, huida, felonía perfidia, infidelidad abjuración¹. Todos ellos se refieren, además a actos y actitudes asumidas por el individuo desertor, en este caso el alumno.

En la literatura norteamericana referida al mismo fenómeno el término utilizado con mayor frecuencia es el de "drop out". En español no existe un equivalente directo, si bien de acuerdo con Velázquez² se podría utilizar en ciertos contextos, "desaparecer" se trata, pues, de un término menos severo que el que se usa en español pero de igual manera "desaparecer" alude a algo que hace un individuo: el alumno desaparece como tal. Recientemente, algunos autores norteamericanos han empezado a utilizar otras palabras para referirse de manera genérica a todos los fenómenos relacionados con la pérdida de estudiantes, sea cual fuera su causa o el plano desde el que se le observa (por ejemplo, desde el punto de vista de la institución o del estudiante). Así, en algunos textos más recientes se usa "student attrition".

¹ Sainz de Robles, Federico Carlos. *Ensayo de un diccionario español de sinónimos y Antónimos*. Madrid, Aguilar, S:A., 1952

² Velásquez de la Cadena, Mariano. *New Revised Spanish and English Dictionary*. Chicago y Nueva York, Follet Publishing Company, 1967.

“Attrition” según Velázquez, es el equivalente en inglés de rozadura, colisión trituración o molimiento de una cosa contra otra³. Ninguno de ellos parece servir en el contexto de la escuela, sin embargo, todos ellos a su vez se refieren a un proceso de pérdida, desgaste o merma y quizás éstos constituyan una mejor solución semántica para su uso en el contexto de las instituciones educativas y de las trayectorias escolares de sus alumnos. En todo caso, parece que la palabra “attrition” permite identificar al fenómeno de manera más bien descriptiva, evitando, nuevamente, el uso de palabras cuya connotación valorativa establecida puede entorpecer nuevos esfuerzos analíticos. En México se ha utilizado la palabra “abandono” para identificar este fenómeno.

Cuando se trata de la deserción o del fracaso escolar, ¿desde que ángulo se va a enfocar? Si se observa como algo que hace un individuo: el alumno, entonces habrá que preguntarse si lo hace de manera voluntaria o involuntaria, consciente o inconsciente. Si se le va observar ya no como algo que hace un individuo sino, por ejemplo, la manifestación de un conjunto de fuerzas y fenómenos sociales y escolares, entonces ¿cuáles son las alternativas para analizarlo? la deserción, parte de una definición elaborada de este fenómeno.

Se trata de comprender que la deserción, el fracaso escolar o el desempeño escolar no son fenómenos de orden meramente individual con variable presentación cuantitativa, ni se pueden explicar cabalmente si únicamente se analizan las características académicas o intelectuales del estudiante.

Quizá el abandono de la escuela no siempre ni necesariamente represente un problema ni para el alumno ni para la institución, sin embargo cuando se observa la magnitud del fenómeno tampoco es posible asumir que se trata de una decisión racional y clara de individuos que optan conscientemente por no seguir estudiando, sea cual fuere la razón.

³ Velázquez, *op. cit.*

Si lo anterior es cierto, es necesario insistir, como se ha hecho hasta el momento, en la importancia de apoyar todo esfuerzo para aclarar la dinámica y génesis del abandono, puesto que su comprensión permitirá un mejor planteamiento de su solución.

Una de las maneras de distinguir unas de las teorías de la deserción estudiantil de otras, es tomar en cuenta destacándolas a diferentes fuerzas individuales y ambientales que modelan la conducta estudiantil en términos:

1. Psicológico.
2. Societal.
3. Económico.
4. Organizacional.
5. Interaccional.

El primero, el psicológico, como el mismo nombre lo explica, subraya el papel de los atributos psicológicos individuales en el proceso de salida de los estudiantes, el segundo, tercero y cuarto comprenden teorías que destacan formas diferentes del impacto de diversas fuerzas ambientales sobre la conducta estudiantil.

Las teorías organizacionales subrayan la influencia de las características organizativas inmediatas sobre la conducta estudiantil, mientras que las teorías sociales y económicas consideran atributos sociales y económicos más amplios, así como el impacto de fuerzas externas sociales y económicas sobre el proceso de la deserción estudiantil. La última categoría, el interaccional, es una forma de teoría que considera la conducta estudiantil como una realidad que es influenciada tanto por atributos individuales como fuerzas ambientales.

La investigación de tipo psicológico ha tratado de distinguir a los estudiantes que permanecen y terminan sus estudios, en términos de los atributos de su personalidad que ayudan a dar cuenta de su diferentes respuestas a circunstancias educativas supuestamente similares. Heilbrun (1965), por ejemplo, al comparar a desertores y no desertores, sostuvo que los primeros tienen más probabilidades de ser menos maduros, más propicios a rebelarse ante la autoridad, y más susceptibles a ser menos serios en sus obligaciones y menos confiables que los desertores. De una manera, todavía más clara Rose y Elton (1966) sostuvieron que la deserción estudiantil es una consecuencia inmediata de un mal ajuste y una hostilidad dirigida. Los estudiantes con alta hostilidad que eran incapaces de adaptarse a la universidad tendían a dirigir su hostilidad ante sus problemas a la institución y abandonan la educación superior en forma completa, o bien se cambiaban a otra institución.

La deserción estudiantil como reflejo de algún tipo de limitación o debilidad del individuo. En este punto de vista, la deserción o salida de los estudios es asumida como el reflejo de una fracaso personal del individuo para estar a la altura de las exigencias de la vida universitaria. No existe un cuerpo sustancial de evidencia para sugerir que los desertores son considerablemente distintos, en cuanto su personalidad de los que permanecen, o de que exista algo así como una personalidad de desertor. Más bien uno es llevado a la conclusión de las diferencias de personalidad observadas entre desertores y no desertores, que están determinadas situacionalmente.

Si nos trasladamos al extremo opuesto del espectro al que ocupan las teorías psicológicas sobre la deserción estudiantil, encontramos las teorías ambientales que destacan el impacto que tienen sobre la conducta de los estudiantes en las instituciones de educación superior las fuerzas sociales y económicas más amplias. Una variante de la

perspectiva ambiental la constituyen las teorías societales de la deserción estudiantil, que ve el desempeño social y consiguiente consideran que el éxito o fracaso de los estudiantes en la educación superior es moldeado por las mismas fuerzas que moldea el éxito social en general.

3.2 Teoría Organizacional de la Deserción Estudiantil

Las teorías organizacionales de la deserción estudiantil, al igual que las teorías ambientales en general, también se preocupan por el impacto de fuerzas ambientales sobre la conducta estudiantil. Pero en lugar de centrar la atención en fuerzas sociales o económicas amplias, la centran sobre efectos de la organización de las instituciones de educación superior. Las teorías organizacionales de la deserción, como las de Kamens (1971) y Bean (1983), consideran la presencia de la deserción estudiantil como el reflejo del impacto que tiene la organización sobre la socialización y la satisfacción de los estudiantes. Su afirmación central ha sido que la deserción es tanto o más un reflejo de la conducta institucional como lo es de la conducta de los individuos dentro del marco institucional.

Dimensiones organizacionales como la estructura burocrática, el tamaño de la institución, las proporciones alumnos-profesores, y los recursos y objetivos institucionales. Aunque algunas veces se incluyen también atributos individuales, no son de interés teórico fundamental. Por ejemplo, el estudio multi-institucional de Kamens (1971) destacó el impacto del tamaño y la complejidad organizacional sobre la socialización en los roles estudiantiles y la retención o deserción. Kamens sostuvo que las instituciones más grandes con agrupaciones bien estructuradas de egresados de los distintas instituciones tendrían tasas de deserción inferiores gracias a su capacidad más

elevada para situar a sus estudiantes en las posiciones de mayor prestigio en la sociedad. Tales agrupaciones de egresados son un reflejo no sólo de los recursos institucionales sino también de los lazos que mantienen las instituciones más grandes con diferentes grupos ocupacionales y económicos (Kamens, 1971).

El punto fuerte de las teorías organizacionales de la deserción estudiantil radica en que nos recuerdan que la organización de las instituciones educativas (sus estructuras formales, sus recursos y sus patrones de asociación) tienen un impacto real sobre la retención estudiantil. Al igual que en cualquier organización formal, las decisiones organizacionales en la educación superior necesariamente tienen un impacto sobre la satisfacción de todos los miembros que forman parte de la organización, los estudiantes al igual que los profesores y los administradores.

3.3 Teoría Económica de la Deserción

La deserción refleja fuerzas económicas, especialmente las que influyen tanto sobre los beneficios económicos vinculados a una educación universitaria, como los recursos financieros que los individuos pueden aportar para hacer frente a la inversión que supone el continuar asistiendo a una universidad.

Hay pocas evidencias que apoyen la pretensión de que las fuerzas financieras son las más importantes de todas para la explicación de las decisiones individuales de persistencia o deserción. Aunque hay pocas dudas de que las consideraciones financieras son importantes para la persistencias de algunos estudiantes, sobre todo para aquellos que provienen de la clase trabajadora o de otros medios sociales desfavorecidos, tales aspectos tienden a ser de importancia secundaria para las decisiones de la mayor parte de los estudiantes. Las razones son de dos tipos en primer lugar, el efecto de las finanzas

sobre la persistencia se refiere más frecuentemente a las decisiones respecto al ingreso a la universidad, o sea si entrar o no y a qué tipo de institución entrar (Manski y Wise,1984); en segundo lugar, aunque los estudiantes frecuentemente citan a las finanzas como la razón principal para retirarse de los estudios, estas razones, generalmente, reflejan otras fuerzas no asociadas con las finanzas, como la insatisfacción con la institución. Cuando los estudiantes están satisfechos con su experiencia institucional, frecuentemente aceptan un peso económico grande para continuar. Esto no significa, sin embargo, que fluctuaciones de corto plazo en los recursos financieros no conduzcan a la deserción a algunos estudiantes, especialmente los que provienen de medios desfavorecidos. Pero tales situaciones son en el mayor número de los casos cuestionados a corto plazo y no pueden explicar los patrones a continuar a largo plazo de la deserción estudiantil que podemos observar en la educación superior.

3.4. Teoría Interaccional de la Deserción Estudiantil

La teoría interaccional de la deserción estudiantil, que ha llegado en la actualidad a dominar las visiones más usuales del abandono de los estudiantes, considera la conducta de éstos como el reflejo de atributos tanto individuales como organizacionales. Pero más que ser una simple compilación de la teorías psicológicas y organizacionales, estas teorías representan un punto de vista dinámico e interactivo de la experiencia estudiantil, punto de vista que tiene sus orígenes en la antropología social y en los estudios etnometodológicos de la conducta humana. De la antropología social las teorías interaccionales de la deserción estudiantil han tomado la idea de que la salida de los estudiantes refleja la experiencia de los individuos en la cultura total de la institución, cultura total que se manifiesta tanto en la organización formal como en la informal de la institución. Más que centrar la atención en la organización formal exclusivamente, estas teorías destacan el papel de las organizaciones sociales informales, así como el papel de

la subculturas en la deserción estudiantil. De los estudios etnometodológicos estas teorías han llegado a sostener que la deserción estudiantil necesariamente refleja la interpretación y el sentido que los individuos atribuyen a sus experiencias en el seno de la institución. Aunque los atributos individuales importan, su impacto no puede ser comprendido sin hacer referencia a cómo se relaciona con la comprensión que los diferentes estudiantes tienen de los eventos que acontecen en el seno de la institución.

De esta forma las teorías interaccionales consideran la deserción estudiantil como reflejo de la interacción dinámica recíproca que se da entre los medios ambientales y los individuos.

Existen diversas variantes de la postura interaccional respecto a la deserción estudiantil. Las menos complejas son aquellas que utilizan la noción de socialización en los roles y de “ajuste persona-rol” para describir la deserción estudiantil (Pervin y Rubin, 1967; Rootman, 1972). Para estos autores **la socialización en el rol de estudiante es central para el proceso de retención**. Como consecuencia de esto, mientras más estrechamente alineado se vea a sí mismo un individuo, como habiendo asumido tal rol, en la misma medida es más probable que él o ella permanezca en los estudios en lugar de desertar. Correlativamente, **mientras mayor es la discrepancia entre la percepción que tiene el individuo de sí mismo y el rol de estudiante, mayores son la probabilidades de deserción**.

El modelo del “ajuste persona-rol” tiende a suponer que todas las deserciones son iguales en carácter y en fuente, supuesto que sabemos es incorrecto. Solo algunas formas de deserción parecen caer dentro de la noción de ‘ajuste persona-rol’. Muchas otras formas de deserción parecen brotar de fuentes diferentes.

Una forma más compleja de las teorías interaccionales de la deserción, y tal vez la más ampliamente citada, es la de Tinto (1975). Este punto de vista tiene sus orígenes teóricos en el trabajo del sociólogo francés Emilio Durkheim, y en particular en su estudio de las comunidades sociales y el suicidio individual. Al aplicarse a la cuestión de la deserción estudiantil, el modelo de Tinto sostiene que las universidades son muy semejantes a otras comunidades humanas, y que los procesos de persistencia (y por extensión los de deserción) son muy semejantes a aquellos procesos en las comunidades humanas que influyen en el establecimiento de membresías comunitarias. En el mundo polifacético de una universidad, las decisiones estudiantiles de desertar son vistas como influenciadas directa e indirectamente por las experiencias sociales (personales) e intelectuales (normativas) de los individuos en diversas comunidades que conforman el mundo de una universidad. Específicamente, tales decisiones reflejan el impacto que dichas experiencias tienen sobre los objetivos individuales y los compromisos de los estudiantes tanto con el objetivo de terminar un grado, como con la institución. Así pues, las decisiones de desertar reflejan la interpretación que hace cada individuo de tales experiencias y por consiguiente aquellos atributos personales que están asociados con la cuestión de cómo interactúan los individuos con el mundo que los rodea y cómo llegan a darle un sentido. Sin embargo, la teoría interaccional de la deserción también tiene algunas limitaciones importantes Tinto (1982). Una de las más importantes consiste en el fracaso para tomar explícitamente en cuenta a las fuerzas formales tanto externas como organizacionales que tienen un impacto sobre la participación estudiantil en las instituciones universitarias. Por esta razón, las formas actuales de la teoría interaccional no son particularmente adecuadas para el estudio de instituciones no residenciales (en donde los alumnos no viven en la propia institución educativa) o para estudiar la deserción entre estudiantes que tienen que trasladarse diariamente de su domicilio situado en otra localidad, a la población en donde está ubicada la universidad, ni

tampoco se adaptan fácilmente a las necesidades prácticas de los planificadores administrativos. Por ejemplo, la teoría de la deserción de Tinto (1975), es más claramente una teoría de la deserción perteneciente al campo de las ciencias sociales que una teoría perteneciente al terreno administrativo concebida con miras a la formulación de políticas educativas. En forma más importante, y como sucede con todos los modelos relativos a la deserción estudiantil, la teoría interaccional no es auténticamente longitudinal. En efecto, esta teoría supone que el proceso de desertar es ampliamente uniforme a lo largo del tiempo.

3.5 Teoría de Durkheim sobre el Suicidio y su Aplicación a la Deserción

Según Durkheim (1961), es más probable que las personas cometan suicidio cuando están insuficientemente integradas en la estructura social. Específicamente, la probabilidad de suicidio aumenta cuando se carece de dos tipos de integración: la que se vincula con los valores morales y la que se refiere a la afiliación a la comunidad. Estas formas de integración inadecuada, en gran medida consecuencias de las condiciones sociales existentes, son interpretadas, en el primer caso, como el resultado de una escala individual de valores que divergen en extremo de los de la sociedad, y, en el segundo caso, como el producto de una insuficiente interacción entre el sujeto y los miembros de la comunidad.

Cuando se considera la universidad como un sistema social con sus propias estructuras sociales y valores, se puede abordar la deserción de ese sistema social de una manera semejante a la usada para tratar el suicidio en el ámbito más amplio de la sociedad (Spady 1970)⁴. Es entonces razonable esperar que **las condiciones sociales que influyen en el abandono del sistema social universitario, se asemejan a las que conducen al suicidio en el macrosistema social, a saber, la interacción insuficiente**

⁴ William Spady (1970) merece el crédito de haber sido el primero que aplicó la teoría de Durkheim sobre el suicidio al abandono académico.

con los demás en la universidad y la falta de congruencia con los patrones de valores existentes en la comunidad académica. Es posible que la integración en el sistema social universitario de origen a un débil compromiso con ese sistema y aumente las probabilidades de que algunos alumnos decidan abandonar los estudios para intentar otras actividades.

No obstante, como las universidades están constituidas sobre la base de dos sistemas, el social y el académico, es importante distinguir entre la integración a los aspectos normativos y estructurales, que pertenecen al ámbito académico, de la que corresponde a los aspectos sociales de la comunidad universitaria. Señala Spady (1970), que es necesario hacer esta distinción a causa de las relaciones directas entre la participación del estudiante en el ámbito académico de la institución y sus logros profesionales futuros (esas relaciones se reflejan, por ejemplo, en los éxitos académicos y en la socialización de la función ocupacional). También es necesario establecer esa distinción porque el abandono puede ser voluntario (como el suicidio) o forzado (expulsión) y provocado fundamental aunque no necesariamente por niveles insuficientes de desempeño académico (bajas calificaciones) o la violación de normas establecidas concernientes al comportamiento académico y social apropiado (por ejemplo, participar en huelgas estudiantiles, hurtar exámenes, etcétera).

La distinción entre los ámbitos académicos y social de la universidad sugiere, además, que una persona puede ser capaz de lograr la integración en uno de ellos sin conseguirla en el otro. De este modo, es posible que un alumno esté socialmente integrado en la institución y, sin embargo, deserte por insuficiente integración en el ámbito académico universitario (por ejemplo, a causa de su bajo rendimiento escolar), a la inversa, un estudiante puede tener un desempeño académico adecuado y, no obstante, abandonar los estudios como consecuencia de una integración insuficiente en la vida

social de la institución (deserción voluntaria). Sin embargo, se puede esperar que existan relaciones funcionales recíprocas entre ambas modalidades de integración, pues un excesivo énfasis en la inserción en una esfera puede, en cierto momento, restringir las posibilidades de inclusión en la otra.

3.6 Modelo Longitudinal de la Deserción

El modelo teórico de la deserción sostiene que se puede considerar la deserción como un proceso longitudinal de interacciones entre el individuo y los sistemas académico y social de la universidad, durante el cual las experiencias del estudiante en ambos entornos modifican continuamente sus metas y compromisos institucionales y lo conducen a la persistencia en los estudios o a distintas formas de abandono de los mismos.

Los sujetos que ingresan a las instituciones de educación superior presentan cualidades personales heterogéneas (sexo, capacidad), distintas experiencias preuniversitarias (tales como promedios de calificaciones, logros académicos y sociales) y antecedentes familiares diferentes (condición social, escala de valores, tipos de expectativas), y cada una de estas características tiene efectos directos o indirectos sobre el desempeño institucional. Es aun más importante la influencia de esos antecedentes y características individuales en el desarrollo de las expectativas educativas y los compromisos que cada sujeto lleva consigo al ingresar en el ámbito universitario. Estos compromisos con las metas académicas y la institución son importantes como predictores y reflejos de las experiencias, decepciones y satisfacciones personales en el medio universitario.

Teniendo en cuenta las características individuales, las experiencias previas y los compromisos, el modelo establece que la integración del estudiante, en los sistemas académicos y social de la universidad, es el factor vinculado más directamente con su permanencia en la institución.

Se puede suponer que un débil grado de compromiso con la meta académico y social de la universidad, es el factor vinculado más directamente con su permanencia en la institución. Una vez considerados los grados previos de compromiso las metas educativas y la institución, la integración normativa y estructural del individuo en los sistemas académico y social es el componente que lleva a nuevos grados de compromiso. Si las demás circunstancias son iguales, cuanto mayor sea la integración del estudiante en los sistemas universitarios, mayor será su compromiso con la institución en particular y con la meta de completar sus estudios.

En definitiva, la interacción entre el compromiso con la meta de completar los estudios y el compromiso con la institución, es el factor que determina que el estudiante decida o no abandonar la universidad y la forma que adoptará ese abandono. Se puede suponer que un débil grado de compromiso con la meta académica o con la universidad posiblemente conducirá a la deserción. Si existe un compromiso previo con la meta de completar los estudios, cuanto más débil sea el compromiso con la institución, más probable será que el estudiante abandone. Además, que el estudiante prosiga sus estudios en otra universidad o simplemente deje el sistema de educación superior, depende tanto del grado de sus compromisos educativos e institucionales como de las características de la institución en que está inscrito. Un grado suficientemente alto de compromiso con la meta de completar los estudios, aunque sea mínima la integración académica y social y por ende, mínimo el compromiso con la institución, tal vez no

conduzca a la deserción. En este caso, el estudiante puede decidir “aguantarse” hasta lograr la graduación o hasta verse obligado a abandonar por su deficiente desempeño académico. En estas circunstancias, también puede tomar la decisión de seguir los estudios en otra universidad.

3.7 La Naturaleza Longitudinal de la Deserción Estudiantil: Etapa de la Separación de los Estudiantes de la Institución.

Para atender el punto de la naturaleza longitudinal de la deserción estudiantil, debemos volver la atención al campo de la antropología social y a los estudios de los procesos temporales del establecimiento de la membresía o pertenencia en la sociedades tradicionales. Específicamente, podemos ver el trabajo del antropólogo holandés, Arnold Van Gennep, y a su estudio de los ritos de membresía en la sociedades tribales. De las numerosas preocupaciones que atienden estos trabajos, la que más directamente se relaciona con el proceso de la deserción estudiantil es el aspecto del movimiento de los individuos de su membresía en un grupo a su pertenencia a otro, especialmente cuando esto ocurre en la transición ascendente de los individuos que pasan del *status* de jóvenes al de adultos en una sociedad. En su clásico estudio titulado *Los Ritos de Paso*, Van Gennep (1960) sostiene que el proceso de transmisión de las relaciones entre grupos sucesivos se ve marcado por tres distintas fases o etapas, cada una con sus propias ceremonias y rituales especializados: separación, transición e incorporación. Cada uno sirve para trasladar a los individuos de una participación juvenil, a una membresía plena en una sociedad adulta. A través del uso de la ceremonia y el ritual, estas etapas se encargan de la transmisión ordenada de la creencias y normas de la sociedad a la nueva generación de adultos o a los nuevos miembros. De esta manera, tales ritos sirven para asegurar la estabilidad de la sociedad a lo largo del tiempo, mientras que al mismo tiempo permiten a las generaciones más jóvenes asumir las responsabilidades de las generaciones más viejas.

De acuerdo con Van Gennep, cada etapa en los ritos del pasaje hacia la adultez consiste en un cambio en los patrones de interacción entre el individuo y los demás miembros de la sociedad. La primera etapa, que consiste en la separación, se caracteriza por un marcado declinar en las interacciones con los miembros del grupo de donde proviene la persona. Frecuentemente, esta etapa implica ceremonias cuyo propósito es el marcar, como pasados de moda los puntos de vista y las normas que caracterizan al grupo del que se va a separar la persona, ya que la separación requiere que el individuo se remueva a sí mismo a sí misma, en términos tanto físicos como normativos, de las formas de asociación y de los patrones de conducta pasados.

La segunda etapa, la de la transición, es un período durante el cual la persona comienza a interactuar en nuevas formas con los miembros del nuevo grupo al que se pretende ingresar. Se utilizan como mecanismo el aislamiento, el entrenamiento y en algunos de los casos la ordalía para asegurar la separación del individuo respecto a los grupos o asociaciones pasadas y la adopción de las conductas y normas apropiadas a su membresía en el nuevo grupo. Es durante esta etapa transicional cuando el individuo requiere el conocimiento y las habilidades requeridas para la ejecución de su rol específico en el nuevo grupo. Habiendo desechado formas anteriores de asociación, los individuos se preparan ahora a sí mismos para una membresía plena en las nuevas comunidades del futuro.

La tercera y la última fase, la de la incorporación, implica asumir nuevos patrones de interacción con los miembros del nuevo grupo y el establecimiento de una membresía competente en ese grupo, en cuanto participante del mismo. La membresía plena o la incorporación al nuevo grupo se ve marcada por ceremonias especiales que anuncian y certifican no sólo las ventajas de dicha membresía sino también las responsabilidades

que van asociadas con ella. Aunque la persona puede comenzar a interactuar de nuevo con las asociaciones o grupos anteriores, él o ella lo hará ahora de una manera diferente, como miembro de un nuevo grupo. El o ella ha completado el movimiento que viene del pasado y ahora se encuentra plenamente integrado en la cultura del nuevo grupo.

Van Gennep creía que las nociones de ritos de pasaje se podían aplicar a una variedad de situaciones especialmente a aquellas que implican el cambio de una persona o grupo de un lugar a otro. En este tipo de movimientos, **los individuos o los grupos dejan un antiguo territorio comunidad (separación); de alguna manera cruzan una frontera, sea ésta física o ceremonial, hacia una nueva comunidad o localidad (incorporación)**. Para el individuo, tales movimientos necesariamente implican moverse o cambiar de una posición en que era un miembro conocido en un grupo a la nueva de extranjero en una nueva localidad. **El resultado es, con frecuencia, el surgimiento de sentimientos de debilidad y aislamiento** no muy diferentes de los que Durkheim describió como “anómicos”. Habiendo abandonado las normas y creencias de las asociaciones pasadas, y no habiendo adoptado todavía la apropiadas para la membresía en una nueva comunidad, el individuo es dejado en un estado de ausencia de normas por lo menos temporal. Una consecuencia de la anomía- o sea de la ausencia de normas y creencias orientadoras - es la probabilidad del abandono de la comunidad antes de que se dé plenamente la incorporación.

Los estudiantes universitarios, después de todo, están cambiándose de una comunidad o conjunto de comunidades a otra. Como otras personas en la sociedad más amplia, tienen que separarse a sí mismos, hasta cierto punto, de las agrupaciones o asociaciones pasadas, para hacer la transición a una eventual incorporación en la vida de la universidad. Al tratar de hacer tales transiciones, es probable que los estudiantes

encuentren dificultades que son un reflejo de los problemas inherentes a los cambios de membresía de un grupo a otro, en la misma medida en que pueden ser un reflejo de la personalidad de los individuos o de las características de la institución en la que buscan la membresía.

3.8 Separación del Pasado

La primera etapa de la carrera universitaria, la de la separación, requiere que los estudiantes se disocien en varios grados de su pertenencia a agrupaciones o comunidades pasadas, en la mayoría de los casos asociados con la preparatoria local y su lugar de residencia. Dependiendo en parte del carácter que tuvieran estas comunidades y especialmente de sus puntos de vista respecto a la importancia de ir a la universidad, la separación puede ser bastante difícil o simplemente una parte aceptada del proceso de movimiento que la mayor parte de las personas tienen que hacer en el curso de sus vidas. A pesar de todo, toda separación, por pequeña que sea, trae consigo, alguna forma de alejamiento de hábitos pasados y de patrones de afiliación anteriores. La adopción de conductas y normas apropiadas a la universidad casi siempre requiere algún grado de transformación y tal vez de rechazo de las normas y conductas correspondientes que eran usuales en las comunidades anteriores. Por parecidos que sean, la vida en la familia y en la preparatoria, y las exigencias que implican para sus miembros, son cualitativamente diferentes de las que caracterizan a la mayor parte de los colegios universitarios.

Virtualmente para todos los estudiantes, el proceso de separación respecto al pasado es provocador de tensiones o estresante por menos en cierta medida. Para algunos puede ser tan severo que pone en cuestión su persistencia en la universidad. Esto puede ser especialmente cierto para individuos que, por primera vez en su vida, se eligen

de sus comunidades, en donde se situaba la preparatoria local y su familia, para vivir fuera en un colegio universitario distante, o también para aquellos estudiantes cuyos colegios universitarios son muy diferentes en cuanto a la orientación social e intelectual de la que tenían sus familias y su comunidad local. Para llegar a integrarse plenamente en las comunidades de los colegios universitarios, estos individuos tienen que asociarse física, así como socialmente de las comunidades pasadas. En un sentido muy real, su persistencia en la universidad depende de su capacidad para apartarse de las normas de sus comunidades anteriores.

Esto puede no aplicarse a las personas que siguen viviendo en su propia casa al mismo tiempo que asisten a la universidad. Estas personas no necesitan disociarse a sí mismas de sus comunidades del colegio universitario. Como reverso de la misma moneda, estas personas pueden a su vez ser incapaces para aprovechar plenamente las ventajas que ofrecen las nuevas comunidades para la integración en la vida social e intelectual del colegio universitario. Aunque este tipo de personas puede encontrar menos estresante el cambio al mundo del colegio universitario, también pueden encontrarlo menos atractivo. Estas personas pueden no ser capaces de cosechar plenamente las ventajas sociales e intelectuales que trae consigo la pertenencia social a las comunidades de los colegios universitarios. Así pues, irónicamente, resulta que si bien estas personas pueden encontrar inicialmente más fácil la tarea de persistencia, éste puede volverse considerablemente más difícil a largo plazo⁵.

⁵ También señalo que al quedarse en casa, el estudiante se expone a sí mismo a un número de riesgos potenciales, uno de los cuales es la exposición de fuerzas externas que obstaculizan que la persona se incorpore a las comunidades de los colegios universitarios. Si la orientación de la familia no apoya la participación en la educación superior, o inclusive se opone a ella, los procesos iniciales de separación y transición pueden ser considerablemente más difíciles. En este caso estos procesos pueden exigir que la persona rechace los valores de su familia para poder adoptar los adecuados al colegio universitario.

3.8.1 Transición al Colegio Universitario

La segunda etapa de la carrera universitaria, la de la transición, es un período de pasaje entre lo antiguo y lo nuevo, entre las asociaciones del pasado y las esperadas asociaciones con las comunidades del presente. Habiendo comenzado el proceso de alejarse a sí mismos del pasado, los nuevos estudiantes todavía tienen que adquirir las normas y patrones de conducta apropiados a la integración en las nuevas comunidades del colegio universitario, aunque no haya establecido los lazos personales que subyacen a la membresía comunitaria. Como consecuencia, los nuevos estudiantes ya no están ligados tan fuertemente al pasado, pero todavía no están atados firmemente al futuro.

El stress y el sentimiento de pérdida o extrañeza, si no de desolación, que algunas veces acompaña la transición a la universidad, puede plantear serios problemas para el individuo que trata de permanecer en ella, aunque la mayor parte de los estudiantes son capaces de hacer frente a estos problemas de ajuste a la vida social e intelectual del colegio universitario, muchos encuentran este ajuste considerablemente más difícil. Como resultado, muchos desertan de la universidad en los comienzos del año académico. Actúan así por una incapacidad para integrarse a las comunidades sociales y académicas del colegio universitario

Además del obvio papel que juega en esto la personalidad, las diferencias individuales en cuanto a la capacidad de hacer frente a situaciones nuevas, y las diferencias en cuanto a objetivos y compromisos educativos, tienen mucho que ver con las respuestas individuales ante el stress que implican la separación y la transición.

Sencillamente, algunos estudiantes son incapaces de hacer frente a tales situaciones. No han aprendido a dirigir sus energías a la resolución de los problemas que enfrentan. Sin apoyo institucional, muchas veces forcejean y desertan sin haber hecho un intento serio para ajustarse a la vida del colegio universitario, **mientras que algunos estudiantes permanecen en la universidad aun en las condiciones más severas, otros desertan en condiciones de una tensión muy pequeña.** El hecho ineludible consiste en que algunos estudiantes no están dispuestos a enfrentar el stress que representa la transición porque no están suficientemente comprometidos, sea con los objetivos de la educación o con la institución en la que ingresaron por primera vez. Otros, en cambio, están tan comprometidos con tales objetivos que hacen virtualmente lo que sea para permanecer.

3.8.2 Incorporación al Colegio Universitario

Después de haber pasado a través de las etapas de separación y transición, el individuo se enfrenta a la tarea de llegar a integrarse o, para usar el término de Van Gennep, incorporarse a la comunidad del colegio universitario. Habiéndose alejado de las normas y patrones de conducta de las asociaciones pasadas, la persona enfrenta ahora el problema de encontrar y adoptar normas apropiadas para la nueva situación universitaria y de lograr una membresía competente en las comunidades sociales e intelectuales de la vida universitaria. Como las interacciones sociales son el vehículo primario a través del cual surgen tales asociaciones integrativas, los individuos tienen que establecer contacto con otros miembros de la institución, tanto estudiantes como profesores. Un fracaso en lograr esto puede llevar a la ausencia de integración y al sentimiento de aislamiento que lo anterior conlleva. Esto a su vez puede conducir a la deserción.

Algunos estudiantes pueden desertar porque escogen no incorporarse a las comunidades del colegio universitario. Habiendo establecido contacto con otros miembros de la institución, algunos nuevos estudiantes pueden encontrar que las comunidades sociales e intelectuales del colegio universitario no son de su agrado. En lugar de adoptar valores y estilos de conducta que ven como discordantes respecto a los propios, estas personas pueden decidir desertar voluntariamente para tratar de buscar membresía en otros medios. Este tipo de deserción es más un reflejo de la percepción de una falta de ajuste entre sí mismos y la vida del colegio universitario, y no del aislamiento personal. Aunque este aislamiento puede ocurrir, resultando una decisión previa de no integrarse.

Debe observarse que las comunidades universitarias son tanto académicas como sociales. La persistencia en la universidad puede derivarse tanto del sistema académico como el sistema social de la institución y puede reflejar tanto la integración personal como intelectual o la incorporación del individuo a las comunidades del colegio universitario.

Las dificultades que encuentran los nuevos estudiantes para adaptarse a la vida social del colegio universitario, por ejemplo, pueden afectar su capacidad para adaptarse a las exigencias académicas de la institución.

3.9 Fuerzas Externas y el Concepto de las Comunidades en Competencia

Las fuerzas externas pueden también influenciar las decisiones individuales respecto a la deserción en términos de comunidades internas y externas. Las comunidades (por ejemplo, las familias, el vecindario, los establecimientos de trabajo), al igual que las internas del colegio universitario, tienen cada una sus propios patrones de interacción que llevan a una membresía comunitaria. Para cualquier individuo la participación en comunidades externas pueden servir para obstaculizar la participación en las comunidades del colegio universitario en lugar de apoyarla. Esto puede ser así no sólo porque las exigencias del primer tipo de comunidades, las externas, pueden quitar tiempo para la participación en las comunidades colegiales, sino también porque las exigencias de la membresía en unas pueden actuar contra las exigencias en la membresía en las otras.

La persistencia en la universidad requiere que el individuo juegue exitosamente el papel de estudiante, mientras que la vida familiar requiere que la persona juegue diferentes roles. Cuando éstos entran en conflicto, o sea cuando cada uno requiere de la persona diferentes formas de conducta y de asignación de tiempo y energías, la persona es situada en una posición potencialmente muy estresante. A no ser que los individuos sean capaces de hacer frente a tal situación de stress, la deserción del colegio (o de la propia familia) puede ser la única manera viable de resolver una situación potencialmente dañina.

3.10 Características Individuales y Deserción

He observado que, de las particularidades de los individuos relacionadas con la deserción, las más importantes se refieren a las características de su familia, las personales propiamente dichas.

Antecedentes familiares. Como sucede en otros niveles del sistema educativo, se ha comprobado que las probabilidades de que un alumno abandone la universidad están vinculadas con las características de la familia. En términos generales, la situación socioeconómica de la familia parece estar en razón inversa a la deserción.

Entre los estudiantes que provienen de familias de situación socioeconómica más baja se observan índices más altos de deserción que entre los que pertenecen a las familias con una situación socioeconómica más elevada, aun cuando se tome en cuenta el factor representado por la inteligencia (Sewell y Shah, 1967).

Algunas investigaciones han señalado que otros factores vinculados con los antecedentes familiares influyen también en los logros educativos del estudiante y su desempeño académico. Los más importantes de esos factores son la calidad de las relaciones dentro de la familia y el interés y expectativas de los padres acerca de la educación de sus hijos que conciernen a la primera cuestión, los alumnos que persisten en sus estudios suelen provenir de familias cuyos padres se inclinan a ser más comprensivos y democráticos con sus hijos, les brindan más apoyo y evitan las relaciones conflictivas. (Congdon, 1964, Merrill, 1964 y Ruyle, 1965; Wiegand, 1957).

En cuanto al último aspecto, los alumnos que permanecen en la institución parecen no sólo recibir de sus padres más consejos, elogios y muestras de interés en relación con sus estudios (Trent y Ruyle, 1965), sino también tener padres que expresan mayores expectativas vinculadas con la educación de sus hijos. Respecto a esta cuestión, parece que el grado de aspiraciones de los padres puede tener tanta importancia para la permanencia del estudiante en la universidad como las propias aspiraciones de éste (Hackman y Dysinger, 1970).

Características individuales. No obstante, aun cuando la familia es factor que contribuye a determinar el desempeño académico del estudiante, es absolutamente claro que, en el nivel universitario, la capacidad del mismo sujeto es aún más importante. Si bien la capacidad está indudablemente vinculada con la permanencia en la universidad, la mayoría de las investigaciones se han concentrado en la capacidad del alumno demostrada por las calificaciones obtenidas en las escuelas de nivel medio y han señalado también la relación de esas calificaciones con la persistencia en los estudios (Blanchfield, 1971; Chase, 1970; Coker, 1968; Smith, 1971; Taylor y Hanson 1970).

La personalidad de éstos parece ser asimismo más inestable, ansiosa, excesivamente activa e inquieta en comparación con la de sus condiscípulos que concluyen los estudios. En síntesis, las investigaciones indican que las características de la personalidad del desertor son de tal índole que dificultan alcanzar el nivel de realizaciones requerido en las instituciones universitarias (Weiner y Potepan).

Sin embargo Vaughan (1968) señala correctamente la necesidad de distinguir con cuidado entre las deserciones obligadas por fracasos académicos y los abandonos voluntarios. Al respecto, los estudiantes que abandonan voluntariamente la institución tienden a manifestar una mayor hipersensibilidad y egoísmo que los otros grupos, factores que, en este modelo, parecen relacionarse más con la integración social que con la académica. No obstante, en relación con otras evaluaciones de la personalidad, quienes abandonan voluntariamente los estudios tienden a parecerse más a los alumnos que permanecen en la universidad que los que la dejan por fracasos académicos.

El sexo de los estudiantes también parece guardar relación con la continuidad de los estudios y es más alta la proporción de estudiantes que se gradúan entre los varones que entre las mujeres (Astin, 1972), sin embargo, entre las mujeres que no concluyen los estudios es mayor la proporción de abandonos voluntarios que deserciones por fracasos académicos, además de los prejuicios institucionales, es probable que los varones perciban mejor la relación entre los logros educativos y su futuro profesional y sientan la necesidad de proseguir los estudios por razones económicas.

Antecedentes educativos. Aunque no se han mencionado en forma explícita que la experiencia educativa previa esté directamente relacionada con la deserción en la universidad, es evidente que el comportamiento en el nivel medio de enseñanza, evaluando ya sea mediante el promedio de calificaciones o por el rango que se asignó al estudiarse en la clase, es un predictor importante del futuro desempeño universitario (Astin, 1971), además, ya que también es evidente que las características de la escuela de nivel medio, tales como sus instalaciones y personal docente, son factores importantes para los resultados que logra el individuo (Dyer 1968), se deduce que también pueden afectar el desempeño estudiantil y, por consiguiente, su permanencia en la universidad.

Desde la perspectiva que se propone aquí, las características de la escuela de nivel medio son también importantes porque afectan directa indirectamente las aspiraciones, expectativas y motivaciones personales relacionadas con la educación universitaria (Nelson, 1972), el grado de capacidad de los estudiantes en la institución educativa de nivel medio y la composición de los grupo sociales que asisten a éste, influyen no sólo en las percepciones del sujeto de su propias capacidad sino también en sus expectativas relacionadas con la futura educación universitaria; en este sentido, esos factores afectan el compromiso con la meta de completar los estudios.

La calidad de la universidad, la composición del alumnado y la deserción están relacionados en si mismos (Astin, 1971). La trascendencia de la calidad de la universidad es, no obstante, más compleja de la que se puede deducir de la simple comparación entre instituciones de distinta calidad. Estos cotejos tienden a encubrir el hecho de que existe una importante interacción entre la calidad de la universidad, la composición del alumnado, el desempeño individual y, por lo tanto, la permanencia en la institución. Los efectos de esas interacciones pueden resumirse en gran medida en términos de los efectos de la “rana en el estanque” y la categoría social de la institución educativa.

El efecto de la “rana en el estanque”, término usado primero por Davis (1966) y luego aplicado en el caso de las escuelas primarias por St. Jonson (1971) y en el de las de nivel medio por Nelson (1972) y Meyer (1970), se basa en la existencia de una relación directa entre el grado de capacidad del cuerpo estudiantil de la institución considerado en su conjunto, y el nivel de las aspiraciones individuales de los alumnos. Específicamente, cuanto más alta sea la capacidad media del conjunto del alumnado, las calificaciones de individuos con determinada capacidad serán más bajas en comparación con las calificaciones de alumnos con aptitud similar pertenecientes a instituciones

cuyos estudiantes presentan un bajo promedio de capacidad. Puesto que las calificaciones a su vez se relacionan por una parte con expectativas acerca de futuros logros educativos y, por otra, con la probabilidad de la deserción se deduce que, cuanto más alto sea el promedio de la capacidad de los condiscípulos, más bajo será el nivel de las expectativas del estudiante y mayores las probabilidades de su deserción. Considerando únicamente esta perspectiva, se podría inferir entonces que las universidades de más calidad, que suelen contar con estudiantes con mayor capacidad, tendrían también índices de deserción más elevados que las de menor calidad.

Hay también fuerzas opuestas que tienden a invertir, en el conjunto, el efecto de la calidad de la universidad sobre la permanencia estudiantil en la misma; es decir, el efecto ejercido por la “categoría social” de la institución educativa (Meyer, 1970; Nelson 1972).

Los resultados obtenidos en estudios globales, han indicado que la calidad de la universidad y la permanencia estudiantil en ella están directamente relacionados, pero de ningún modo está claro en qué formas interactúan estos factores contrapuestos para producir el efecto total y en qué tipos de individuos es positivo ese efecto. Concretamente, puesto que la deserción es en sí una función de diversas características individuales, pueden muy bien ocurrir que, en ciertos tipos de estudiantes, los índices de deserción sean más altos en las instituciones de mayor calidad.

Se puede esperar también que la calidad (y el tipo de institución) esté vinculada con diferentes patrones de deserción, mediante sus relaciones con el distinto valor que las instituciones asignan a las actividades académicas en contraste con las sociales. Dada la interacción ya señalada entre la integración académica y social y el abandono de los estudios y, a su vez entre los compromisos con la meta educativa y la institución y ese

abandono, se observa que existe una relación asimétrica que implica que la integración académica y, por lo tanto, el compromiso con la meta educativa, son factores más importantes para la permanencia en la universidad que la integración social o el compromiso con la institución.

El tamaño de la institución y la deserción. En cuanto al primero también parece estar vinculado con la permanencia de los estudiantes en ella, pero de una forma todavía poco clara. Así Nelson (1966) encontró que las universidades más pequeñas tienen índices de deserción inferiores a los de las grandes, mientras Kamens (1971) observó en estas últimas índices de abandono más bajos. Sin embargo, Nelson (1966) clasificó las instituciones simplemente ubicándolas por arriba o por debajo de un tamaño determinado, sin tener en cuenta testigos de acuerdo con el tipo y la calidad de las mismas; por su parte, Kamens (1971) señaló que, aun después de tener en cuenta la calidad de la institución y las características de los estudiantes, las universidades más grandes tienden a tener índices de deserción más bajos que las pequeñas. Rock, Centra y Linn, sin bien se concentraron en los logros académicos más que en la deserción, consideraron factores similares y obtuvieron resultado algo diferentes. Específicamente, señalaron que, entre instituciones con ingresos más altos por estudiante (es decir, de mayor calidad), las de pequeñas dimensiones mostraban niveles de logros superiores a los observados en las más grandes, aun después de tomar en cuenta las características de los estudiantes. En las universidades con bajos ingresos por estudiante no se encontraron relaciones, Estos resultados indican que, entre las universidades de alta calidad, las pequeñas pueden ser tan eficaces como las grandes en cuanto a promover a los estudiantes hasta la graduación, pero esa eficacia se logra en distintas formas. La institución pequeña, dada su normalmente baja cantidad de estudiantes por profesor, puede aumentar la retención intensificando la interacción entre alumnos y docentes y, por consiguiente, el efecto sobre las calificaciones y el desarrollo

intelectual. **La universidad grande, en la cual la composición del alumnado es en general más heterogénea, puede mejorar la retención gracias a su capacidad de ofrecer una amplia gama de subculturas estudiantiles y, en consecuencia, estimular la integración social a la institución.**

Evidentemente, aún resta investigar mucho acerca de los efectos de las características institucionales sobre la deserción de individuos con diferentes características personales. Lo que sabemos hasta el momento es muy elemental, es decir, que las universidades con carreras de cuatro a cinco años, las privadas y las de alta calidad tienen índices de deserción más bajos que las instituciones públicas y las de baja calidad. Cómo se producen esas diferencias y entre qué tipo de personas son más grandes o incluso inversas, son respuestas que todavía desconocemos.

Debemos considerar el hecho de que la mayor parte de los estudiantes que asisten a las instituciones urbanas de educación superior no viven cerca de ellas, no está claro en que medida la participación en grupos sociales extraños a la universidad, influyen en la permanencia en la institución. Tampoco se conoce cómo se traslapan esos grupos sociales e interfieren en el sistema social constituido por los condiscípulos en el ambiente universitario. Los estudios futuros deben investigar más a fondo las cuestiones concernientes a las subculturas estudiantiles y docentes y sus relaciones con la retención institucional.

Si bien se recomienda que los estudios de la deserción se basen en los datos de los registros independientes de cada facultad, se espera que la elaboración de datos de registro longitudinales comparables en diversas facultades permita realizar análisis comparativos de los efectos de las características institucionales sobre los comportamientos vinculados con la deserción.

4. MARCO CONTEXTUAL

4.1 La Educación Superior

Es un proceso que enlaza a las instituciones que la imparten con el entorno social en que se desenvuelven. Esta vinculación se logra al buscar la unidad entre el individuo y la sociedad, mediante una relación que contempla las necesidades complementarias de uno y otra.

La educación se recibe a lo largo de la vida de un ser humano, la hay formal e informal, intencionada y espontánea pero en todo caso persigue como fin ideal el desarrollo íntegro del hombre. Esta tiene valor cultural trascendente para la sociedad ya que es medio y fin para socializar actitudes, formar valores e internalizar conductas. La educación es afectada por el entorno caótico que vivimos, así que debe dar respuestas a éste para la educación esto es un reto al que quizá se pueda enfrentar a través de la calidad.

4.1.1 Misiones de la Enseñanza Superior

La misión suprema de la educación superior es servir al humano y a la sociedad.

Para poder cumplir con ésta misión la educación superior debe:

- Poner a disposición de la sociedad sus estudios e investigaciones para la resolución de problemas.

- Realizar sus programas de enseñanza en función de las necesidades de su entorno.
- Ser proactiva ante la posibilidad de problemas que ella pudiese resolver o ayudar.
- Inculcar a los estudiantes y a la sociedad en general una cultura de paz y no violencia.
- Ayudar a los estudiantes para que adquieran conocimientos, competencias, actitudes, valores y aptitudes que les inciten a actuar como ciudadanos responsables y comprometidos, y a aprender a no quedarse en un nivel de conocimientos sino el siempre seguirse superando.
- Preservar y afirmar la identidad cultural, promover la difusión y creación de valores, culturales, salvaguardar y participar activamente en el desarrollo de entendimiento y la armonía entre las culturas, así como su enriquecimiento mutuo.

4.2 Educación Superior a Nivel Nacional.

A principios de siglo, en México, el sistema educativo nacional no generaba gran demanda al nivel superior, ya que los primeros esfuerzos de alfabetización masiva y de educación básica se llevaron a cabo en el primer cuarto de siglo y rindieron sus frutos años más tarde; la educación media, la cual es indispensable para acceder a la educación superior, se encontraba en los años treinta escasamente desarrollada. Esto hacia a la universidades un espacio elitista; donde la composición social del estudiantado estaba determinada por la radicación urbana, sus posibilidades económicas, más una trayectoria escolar que certifica la calificación de acceso a los estudiantes universitarios. (Casilla,1987).

Esta universidad de principios de siglo, reproducía a las clases dirigentes, pero además en términos de su discurso la universidad encarnaba una cierta imagen del hombre culto, su pedagogía esta encaminada para educar para posiciones de alto status, para transmitir un estilo estatamental de vida, a relevar bajo la forma de un carisma, un capital cultural heredado (Ibidem). Este tipo de universidad forma al hombre culto y no al especialista era lo prioritario, así pues lo que prevalecía era los conocimientos generales ante pocas opciones profesionales, donde la medicina y la abogacía eran las profesiones más demandadas.

El México de esta universidad era rural y por tanto la extracción de su riqueza provenía del trabajo en el campo o de la explotación de los recursos naturales, había un escaso desarrollo del sector industrial, en el cual prevalecía la producción precapitalista. La industrialización se inicia en la década de los cuarentas, y este impulso al desarrollo industrial implica no solo cambios en lo económico sino también en los político y lo social, obviamente la educación no queda al margen de estas transformaciones.

Anteriormente, el aparato productivo generaba una escasa demanda hacia el sector de educación superior, la industrialización hizo que el mercado se expandiera rápidamente y demandara a la universidad profesionistas cada vez más especializados; al mismo tiempo el Estado sufrió transformaciones, creció y abrió un gran campo ocupacional, esto lo llevó a exigir a la universidad que atendiera estas nuevas demandas; así la universidad fue agencia de socialización de un capital cultural heredado hacia los hijos de los sectores profesionales ligados a los servicios y a la élite cultural y una agencia de socialización para el liderazgo político (ibidem).

Por lo anterior la universidad tuvo que cambiar, y paulatinamente irse convirtiendo en una organización muy compleja, era necesario que cambiara sus vínculos con la sociedad, el Estado y el aparato productivo; así sus aulas y laboratorios se fueron poblando de nuevos tipos de estudiantes, cuyo número tuvo un crecimiento acelerado, la emisión de certificados se expandió y diversificó, el trabajo de los investigadores, en cada vez más disciplinas, amplió la producción de conocimientos, los servicios culturales crecieron y cobraron mayor relevancia, la división del trabajo universitario se torno cada vez más extendida y compleja, surgió plenamente la profesión académica y la universidad se convirtió poco a poco en un prolífero mercado académico;

El incremento de la demanda de educación superior bien puede explicarse debido al proceso de industrialización, el proceso de urbanización, la política económica del país, la emergente clase media, que se consolida y exige movilidad social, los flujos de egresados de educación básica y media, la incorporación de la mujer a los procesos productivos y por tanto su necesidad de educación, etc., todo lo anterior indica que las actuales condiciones de la universidad son resultado de una compleja articulación de demandas, demandantes y condiciones socioeconómicas de una realidad compleja que da como resultado una universidad compleja.

Desde los años setentas las universidades mexicanas tuvieron como prioridad aceptar el mayor número posible de alumnos, esto hizo crecer de manera desmesurada y rápida la planta de profesores y la infraestructura física; atender la demanda creciente se convirtió en un ciclo que facilitó el acceso masivo a la educación superior, lo cual generó serios deterioros en la calidad de ésta.

Por otro lado tenemos que México, desde mediados de los ochentas, ha abierto sus fronteras y pretende promover entre los empresarios una conducta de competencia, sustentada en la producción al menor costo, la mayor calidad posible y el conocimiento profundo del mercado, que permita la satisfacción plena de las necesidades de los consumidores. Las universidades se ven así en la necesidad de entrar en un intenso proceso de reestructuración para elevar la calidad de sus recursos humanos en formación para evitar que se presenten desarticulaciones con las demandas del mercado.

En los últimos años y en los próximos el reto fundamental ha sido, y será, mejorar la calidad de los servicios universitarios, no perdiendo de vista que el objetivo es que la educación superior participe activamente para generar un ambiente de oportunidades que apoyen las estrategias de equidad que deben complementar la apertura económica del país; donde se fomente un aprendizaje más emprendedor, participativo y de calidad adecuado a las crecientes necesidades de recursos humanos calificados de los sectores productivos y sociales del país.

4.3 La Universidad Autónoma de Nuevo León

La Universidad Autónoma de Nuevo León⁶ es una institución de cultura superior, al servicio de la sociedad, descentralizada del Estado, con plena capacidad y personalidad jurídica. Tiene como fin crear, preservar y difundir la cultura en beneficio de la sociedad.

Al fundarse⁷ en 1933, la UANL incorporó instituciones públicas más antiguas, como el Colegio Civil, las Escuelas de Jurisprudencia, de Medicina, de Química y Farmacia, la Normal y la Escuela Industrial Álvaro Obregón. Su primera ley orgánica fue expedida el 31 de mayo de 1933 e inició sus cursos el 25 de septiembre de ese mismo año, con 1864 alumnos y 218 profesores. Hoy la UANL cuenta con 26 facultades y ofrece 206 programas a 60,621, alumnos de licenciatura.

⁶ En los artículos 1 y 2 de la Ley Orgánica de la UANL del 6 de Junio de 1971.

⁷ Según Guía Académica del Estudiante Universitario.

Tabla 4.1 Oferta académica y total de alumnos del nivel superior en la UANL por área disciplinaria y Facultad

Facultades	Ubicación	Número de Programas					Número de Alumnos
		Profesional Asociado	Licenciatura	Especialización	Maestría	Doctorado	Licenciatura
ÁREA CIENCIAS NATURALES, EXACTAS E INGENIERIA							
Agronomía	Marín	1	4		2	2	282
Arquitectura	Cd. Univ		2	3	4		3015
Ciencias Biológicas	Cd. Univ		3		3	5	701
Ciencias de la Tierra	Linares		3		1		72
Ciencias Físico-Matemáticas	Cd. Univ		3		1		1484
Ciencias Forestales	Linares		1		1	1	51
Ciencias Químicas	Cd. Univ		4	1	7	3	2387
Ingeniería Civil	Cd. Univ		1		5		1120
Ingeniería Mecánica y Eléctrica	Cd. Univ		8		7	4	12681
ÁREA CIENCIAS DE LA SALUD							
Enfermería	A Médica	1	1		1		539
Medicina	A Médica		2	40	1	7	4244
Medicina Veterinaria y Zootecnia	Mederos		1		1	1	396
Odontología	A Médica		1	5	3		2447
Psicología	A Médica		1	1	3	1	2068
Salud Pública y Nutrición	A Médica		1		1		571
ÁREA CIENCIAS SOCIALES, ADMINISTRATIVAS Y HUMANIDADES							
Artes Escénicas	Mederos		1				63
Artes Visuales	Mederos		1		1		598
Ciencias de la Comunicación	Mederos	1	1		1		2438
Ciencias Políticas Y admón.. Pública	Mederos		2		1		1506
Contaduría Pública y Administración	Cd. Univ. y Linares		3		4		13431
Derecho y Ciencias Sociales	Cd. Univ.		2		6	1	7576
Economía	Loma L.		1		2		273

Filosofía y Letras	Cd. Univ.		7		7		1591
Música	Mederos	1	4				143
Organización Deportiva	Cd. Univ.		1		1		494
Trabajo Social	Cd. Univ.		1	1	1	1	450
Total		4	60	51	65	26	60621

Fuente: Coordinación de Facultades, Dirección General de Estudios de Postgrado y Departamento Escolar y de Archivo de la UANL, Semestre Agosto 1999 - Enero 2000.

La distribución de su matrícula en las diversas áreas de conocimiento es muy similar a la del resto de las universidades del país, con variaciones menores debido a la intención de la UANL de responder a las especificaciones regionales.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	UANL	NACIONAL
Ciencias Naturales y Exactas	6.6	3.2
Ciencias de la Salud	11.1	9.0
Ciencias Agropecuarias	0.6	3.0
Ciencias Sociales y Administrativas	47.9	50.3
Ingeniería y Tecnología	29.3	30.4
Educación y Humanidades	4.5	4.1
Total	100.0	100.0

Fuente: UANL, Secretaría Académica y Secretaría de Educación Pública, Perfil de la Educación en México, México, SEP, 1999.

Tabla 4.2 Comparativo de la UANL y universidades nacionales

4.4 Universidad Autónoma de Nuevo León Visión 2006

Para el año 2006, la Universidad Autónoma de Nuevo León pretende ser reconocida como la mejor universidad pública de México. La realización de éste meta fundamental permitirá que la Universidad cumpla cabalmente su objetivo primordial: servir efectivamente al proceso de desarrollo de la sociedad.

El logro de esta meta será posible en la medida en que la institución demuestre capacidad de formar personas responsables, comprometidas con su entorno, y con alta calificación para competir en el medio profesional, empleando, para ello, prácticas universitarias equiparables a las mejoras del mundo. Además es necesario considerar aspectos sustanciales en toda la comunidad universitaria. Se requiere establecer principios, definir conductas y actitudes y realizar un conjunto de acciones capaces de transformar a la universidad desde su interior, proyectándola aún más hacia la sociedad y estrechando su relación con ésta, de manera tal que todas y cada unas de las actividades institucionales expresen la vocación y la capacidad universitarias para coadyuvar en la transformación y el mejoramiento de la sociedad. Dentro de este cambio, los valores se constituyen en principios básicos que dan sustento a la vida universitaria y deben estar presentes en el trabajo académico y el administrativo, así como la dimensión social de la Universidad y en su relación con el entorno.

UANL⁸ entiende que su función ya no se limita a difundir conocimientos; también han desarrollado valores, producir y transferir conocimientos, ciencia y tecnología. Este cambio tiene repercusiones en las estructuras organizativas y curriculares de las instituciones educativas, que deberán cambiar sus formas de operación para adaptarse al desafío. De no hacerlo, limitarían sus posibilidades de incidencia en la sociedad, adicionalmente a esto la UANL sostiene retos donde comparte la convicción de que el desarrollo nacional y regional, así como las condiciones derivadas de los procesos de globalización en marcha, exigen una alta capacidad de respuesta a las demandas ingentes de la sociedad, que sea oportuna, dinámica y con niveles de calidad.

Este sentido debemos considerar que el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología, la generación y acceso a grandes cantidades de información, así como la renovación frecuente de la organización de los procesos productivos, los crecientes

⁸ De acuerdo a VISIÓN 2006 UANL: Construyendo el futuro, planeación estratégica para el año 2000.