

DEFINIR LA DESERCIÓN: UNA CUESTIÓN DE PERSPECTIVA(*)

VINCENT TINTO(**)

(*) Este artículo se publica con la amable autorización de su autor y de la Editorial Jossey-Bass Inc. Publishers. (Traducción de Carlos María de Allende.)

(**) El autor está en deuda con algunas personas cuyos comentarios sobre las primeras versiones del manuscrito resultaron de valor inestimable para las revisiones ulteriores, en particular con Gerald Grant Thomas Green, Ernest Pascarella, Nick Smith y Patrick Terenzini. Vincent Tinto es profesor agregado de sociología y educación en la Universidad de Siracusa. Ha realizado amplias investigaciones y publicaciones en el campo de la educación superior, especialmente en las cuestiones concernientes a la desigualdad, la deserción y el efecto de la escolarización sobre el éxito laboral del adulto. N. del T.

Contenido del Artículo:

Introducción

La deserción como comportamiento individual

La deserción y el carácter de las metas individuales

Elementos del proceso de deserción individual

La variabilidad del grupo y del tiempo en relación con la deserción

La deserción desde el punto de vista institucional

La trayectoria académica y la deserción

Elección estratégica y acción institucional

El carácter variable de la deserción según las instituciones

La deserción según la perspectiva estatal o nacional

Límites de las políticas estatales y nacionales para la retención estudiantil

Conclusiones

Bibliografía

Introducción

Existe una gran variedad de comportamientos denominados con el rótulo común de "deserción"; mas 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, en 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. Por ejemplo, mientras algunos estudios han afirmado que la probabilidad de desertar está en relación inversa con la capacidad del estudiante, otros han sostenido que la situación contraria es la verdadera, es decir, que los alumnos brillantes tienden más a abandonar los estudios. Aunque es obvio que ambas conclusiones no pueden ser ciertas para el mismo tipo de comportamiento, los investigadores tardaron algún tiempo en descubrir que esos estudios describían de hecho dos tipos de comportamiento muy diferentes, esto es, la exclusión académica y la deserción voluntaria. Como en otras situaciones, los investigadores que se ocupaban del abandono escolar aplicaron con frecuencia el término "deserción" a formas por completo distintas de ese abandono.

El propósito de este artículo es introducir cierto orden en el problema de determinar qué es deserción. Plantaremos no sólo cómo puede definirse la deserción sino también cómo esa definición puede variar de acuerdo a las diferentes partes interesadas, en relación con el tipo de abandono de la educación superior. Para los fines de este análisis, aquellas partes se refieren a los estudiantes que adoptan comportamientos de abandono escolar, a los funcionarios universitarios dedicados a reducirlo en sus instituciones, y a

los responsables estatales y nacionales encargados de formular políticas destinadas a limitar ese abandono a nivel regional o nacional.

Contenido

La deserción como comportamiento individual

El punto de partida para desarrollar una definición de deserción adecuada a la perspectiva del individuo, es el conocimiento de que los significados que un estudiante asigna a su comportamiento pueden diferir sustancialmente de los que un observador atribuye a ese mismo comportamiento. El simple acto de abandonar una universidad puede tener significados múltiples y en absoluto 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.

Contenido

La deserción y el carácter de las metas individuales

La definición de deserción, desde una perspectiva 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 habrán en una institución algunos estudiantes cuyas metas educativas son más limitadas o más amplias que las de la universidad a la que han ingresado. Para los alumnos con metas educativas restringidas, su actuación en la educación superior a menudo sólo implica acumular una cantidad determinada de créditos necesarios para certificaciones con fines profesionales, ascensos en el trabajo. Para estudiantes que trabajan medio tiempo, asistir a la universidad puede implicar el propósito de adquirir un conjunto de habilidades específicas (más bien que generales) requeridas por las tareas que desempeñan. Para estos estudiantes, como para otros, completar un programa de estudios puede no constituir un fin deseable; una corta asistencia a la universidad, en vez de la prolongada necesaria para terminar una carrera, puede resultar suficiente para lograr sus metas. Es posible encontrar la misma situación en aquellos alumnos cuyas metas educativas superan a las de la institución. En particular, un gran número de estudiantes puede entrar en instituciones con carreras de dos años 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 decir, como fracaso) es inexacto, porque 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 sea a causa 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 (o la que se proporciona en una determinada institución) no es lo que les conviene, esta toma de conciencia no constituye estrictamente un intento fracasado. Para unos estudiantes significa una identificación más práctica y madura de sus necesidades, intereses a largo plazo y tipos de actividades adecuadas para satisfacerlas; para otros, expresa la comprensión del alumno de que las metas anteriormente adoptadas no correspondían a sus intereses reales, y que pueden requerirse más tiempo y variadas experiencias para determinarlos. En cualquiera de estos casos, no resulta sorprendente que muchas personas abandonen las instituciones para cambiarse a otras, o que simplemente suspendan sus estudios para renovarlos tiempo después. 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.

Lo señalado anteriormente implica, por supuesto, que las personas tienen metas claramente definidas cuando se inscriben en la universidad, aunque, de hecho, no ocurre así: 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. Para muchos egresados de las escuelas del nivel educativo medio, el proceso de elegir universidad es notablemente fortuito, a menudo basado en información insuficiente. No hay que sorprenderse, entonces, de que tantos estudiantes en etapa temprana de su recorrido académico se pregunten las razones por las que están involucrados en la educación superior. El proceso de clarificar la meta conduce invariablemente a algunos alumnos a abandonar definitivamente los estudios o a transferirse a otras instituciones o programas, y esto puede probablemente ocurrir si la institución no invierte recursos adecuados para la orientación académica de sus estudiantes.

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; también se vincula con el hecho de que las experiencias de una persona en una determinada institución son percibidas por esa persona como un fracaso o como lo que se proponía concretar en ella. Es en este sentido que el término "deserción" está mejor aplicado, pues comprende una comunidad de intereses entre el sujeto que ingresa en la universidad y los observadores externos que se proponen aumentar la retención en la educación superior. 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 en la universidad.

Elementos del proceso de deserción individual

Desde el punto de vista 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. Aunque una gran variedad de fuerzas operan sobre dichos procesos, es también verdad que los individuos son mayormente responsables de alcanzar las previstas metas institucionales.

Por lo pronto, es necesario reconocer que la energía, motivación y habilidad personales son elementos importantes en la consecución del éxito. Expresado con sencillez, completar estudios universitarios implica realizar esfuerzos. Es un hecho lamentable, pero quizás inevitable de la masificada educación superior, que un cierto número de estudiantes no tenga suficiente interés o carezca de carácter para responder a las exigencias requeridas para completar una carrera. Algunas personas no están suficientemente comprometidas con la graduación universitaria o el esfuerzo necesario para lograr la meta. En ellas la deserción es más bien el resultado de ausencia de interés que de incapacidad para satisfacer los requisitos del trabajo académico (Hackman y Dysinger, 1970). Pero aun con un compromiso adecuado del estudiante, la satisfacción de las normas académicas y el logro de las metas educativas en la universidad exigen un nivel intelectual adulto y habilidades sociales de más alto grado y complejidad que los requeridos en la educación media. 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 (por ejemplo, estudiantes, profesores y administradores). La carencia de habilidades sociales, en especial entre los sectores desfavorecidos del estudiantado, aparece como particularmente importante en relación con el fracaso para mantener niveles adecuados de rendimiento académico.

En cualquier forma, sólo algunos abandonos de la educación superior son producidos por bajo desempeño académico, pues la mayor parte de las deserciones son voluntarias. Los estudiantes que abandonan la universidad a menudo tienen niveles de rendimiento académico superiores a los de los estudiantes que persisten. Estas deserciones, antes que causadas por habilidades inadecuadas, parecen originarse más bien en una insuficiente integración personal con los ambientes intelectual y social de la comunidad institucional (Tinto, 1975). Se siguen acumulando pruebas de que la deserción voluntaria del estudiante está vinculada tanto con la incongruencia de sus valores con los propios de las esferas social e intelectual de la institución, como con sus bajos niveles de interacción personal con profesores y otros estudiantes, en particular fuera de las aulas y

oficinas universitarias (Pascarella y Terenzini, 1977). Por el mismo motivo, los estímulos intelectuales y sociales generados en esas interacciones parecen constituir un componente fundamental del proceso por medio del cual los sujetos son capaces de alcanzar sus metas educativas.

La variabilidad del grupo y del tiempo en relación con la deserción

Las características del proceso de deserción son variables según las poblaciones de estudiantes e irregulares de acuerdo con las etapas de la carrera. Aunque esas variaciones no fueron tenidas en cuenta en las investigaciones, es ahora claro que puede haber diferencias significativas entre grupos y durante la carrera en el proceso de deserción universitaria. Mientras se han efectuado muchos estudios para demostrar las múltiples asociaciones entre índices de deserción y las características personales (por ejemplo, sexo, raza, capacidad y condición social), prácticamente no se ha prestado atención a la posibilidad de que el proceso longitudinal de deserción pueda variar según diferentes conjuntos de estudiantes (por ejemplo, entre grupos de negros y de blancos). No obstante, conocemos que en otras áreas de la investigación educativa se han observado significativas diferencias entre grupos, en relación con otros tipos de comportamiento. Por ejemplo, hemos empezado a registrar diferencias en el proceso de logros educativos y sociales que se producen entre negros y blancos y entre varones y mujeres. Parece que para negros y mujeres (comparados con blancos y varones, respectivamente), los orígenes sociales son más importantes en la determinación de los éxitos académicos. A la inversa, para blancos y varones, los logros dependen más de la capacidad individual. Esto, que es cierto para el proceso general vinculado con los éxitos educativos, es también particularmente revelador, ya que puede afirmarse que el proceso de deserción representa, en muchos aspectos, la imagen especular del primero.

Afortunadamente, contamos con alguna información relativa a un número de posibles diferencias en los procesos de deserción que caracterizan a grupos distintos de estudiantes. Por ejemplo, parece evidente que los alumnos pertenecientes a minorías enfrentan problemas especiales para relacionarse y establecer vínculos sociales y académicos en la gran mayoría de las instituciones. Para esta clase de estudiantes ciertos elementos de la integración social y académica, tales como los que se originan en la interacción con otros estudiantes y miembros del personal docente, pueden ser relativamente más importantes para su persistencia que para la mayoría de los alumnos. Resulta interesante que el sentimiento de no estar marginado de la vida institucional (y por lo tanto, de sentirse integrado con su ambiente, al parecer caracteriza las experiencias de los exitosos programas de intervención para lograr la persistencia de los individuos pertenecientes a minorías o con antecedentes desventajosos. La misma conclusión puede aplicarse también a las experiencias del adulto que estudia en un medio de estudiantes mayoritariamente jóvenes (Bosher, 1973); asimismo, puede ser válida para los alumnos que concurren a grandes instituciones con residencias estudiantiles y no moran en ellas, pues las oportunidades para la interacción personal con otros estudiantes y docentes pueden estar en absoluto limitadas. En cualquiera de estos casos, las pruebas indican que en toda institución hay grupos de estudiantes que afrontan distintos problemas para llevar a cabo los propósitos con que ingresaron, que

esos problemas requieren interacciones específicas y metodologías particulares de investigación para dilucidar las características del proceso de persistencia y deserción.

Como he afirmado, las pruebas indican que la dinámica de la deserción también varía durante el transcurso de la carrera. Las particularidades de las deserciones tempranas son por lo general completamente diferentes de las que se producen en los últimos años. La deserción es no sólo más frecuente en los primeros años de la carrera, sino también más probablemente voluntaria. Esto es cierto, 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. Para muchas personas puede resultar muy difícil la transición desde el ambiente relativamente pequeño, comunal y conocido de la escuela de nivel educativo medio. Sencillamente, 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 en otros estudiantes para quienes la experiencia universitaria es completamente extraña, un mundo ajeno a sus actividades cotidianas. La situación involucra tanto a estudiantes atípicos como a los extranjeros. El término "estudiantes atípicos" se refiere no solamente a los que se encuentran en desventaja o pertenecen a minorías, sino también a aquellos que asisten a la universidad medio tiempo mientras desempeñan trabajos de tiempo completo y a los de edad mayor que se reincorporaron a los estudios en el sistema educativo superior después de un cierto número de años de haberlo abandonado. La investigación ha demostrado que la integración tiene gran importancia para la persistencia en la institución de los estudiantes en desventaja o pertenecientes a minorías, y que para los alumnos adultos que regresan a la universidad en número cada vez mayor es igualmente importante establecer interacciones con el ajeno mundo de sus jóvenes condiscípulos para lograr la permanencia en la universidad.

Contenido

La deserción desde el punto de vista institucional

Definir la deserción según la perspectiva institucional es, en algunos aspectos, una tarea más simple que hacerlo de acuerdo al punto de vista individual. En otros, sin embargo, es considerablemente más difícil. Es más simple en el sentido de que todos los sujetos que abandonan una institución de educación superior pueden, teniendo en 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. Por consiguiente, la pérdida de estudiantes causa serios problemas financieros a las instituciones al producir inestabilidad en la fuente de sus ingresos. Esto es en particular evidente en el sector privado, en el que las

colegiaturas constituyen parte sustancial de los ingresos institucionales, pero no es menos importante en el sector público debido a los presupuestos insuficientes.

Si ésta fuera la única consideración para definir la deserción desde el punto de vista institucional, la tarea para hacer]o sería completamente sencilla. Sin embargo, no es así, pues no está muy claro que todos los tipos de abandono requieran la misma atención o exijan similares formas de intervención por parte de la institución. 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 considerados como un resultado normal del funcionamiento institucional. Como se señaló antes, la decisión de abandonar puede obedecer a distintas causas; algunas de ellas son susceptibles de intervención institucional, otras no. Ciertas formas de abandono tal vez involucran a tipos específicos de estudiantes, cuya baja constituya motivo particular de preocupación para los funcionarios de la institución; otras formas pueden representar la pérdida de individuos cuya permanencia quizás no sea tan importante para la universidad. El conocimiento de estas diferencias constituye el punto de partida para la percepción de la deserción según la perspectiva institucional y las bases para elaborar políticas universitarias eficaces para mejorar la retención estudiantil.

Contenido

La trayectoria académica y la deserción

Desde el punto de vista institucional, existen varios periodos 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. Esas impresiones, que se originan en gran medida en los materiales que la universidad distribuye entre los postulantes al ingreso, contribuyen a la elaboración de expectativas previas a la admisión sobre la naturaleza de la vida institucional y, a su vez, esas expectativas influyen en la calidad de las primeras interacciones que se establecen con la institución. 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 pueda 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 lo que se prometió y lo que se proporciona.

Un segundo periodo 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 con residencias estudiantiles, porque 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 sus familias), al mundo en apariencia impersonal de la universidad, en el cual cada uno debe valerse por sí mismo tanto en el aula como en el dormitorio. 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. La sensación de estar "perdido en el mar" o de no ser capaz de establecer contacto con otros miembros de la institución, expresa en parte la situación anímica en que se encuentran muchos estudiantes noveles.

No es sorprendente que la deserción sea más frecuente en ese periodo de transición y, asimismo, es en este momento que las instituciones pueden actuar con eficacia para prevenir el abandono temprano. Medidas institucionales, relativamente sencillas, pueden producir efectos inmediatos y duraderos en la retención estudiantil. Emplear alumnos de los últimos años como consejeros, proporcionar sesiones de asesoramiento y orientación tempranas, promover la formación de grupos en las residencias y establecer tutores académicos para conjuntos de nuevos estudiantes, constituyen unas pocas de las posibles intervenciones que pueden ayudar a los estudiantes a adaptarse a la vida universitaria.

El problema de cumplir la transición a la universidad es común para una diversidad de estudiantes noveles, no sólo de aquellos que pasan desde un colegio de nivel educativo medio a una gran institución de educación superior con residencias estudiantiles; constituye, asimismo, una cuestión no menos importante en aquellas instituciones con gran cantidad de alumnos no tradicionales. 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 pertenecientes a minorías o en condiciones desventajosas que concurren 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. Por la misma razón, los programas institucionales que logran mantener en la universidad a los estudiantes pertenecientes a las minorías o en desventaja son, precisamente, aquellos capaces de fomentar esa integración (Sociedad para el Desarrollo de Sistemas, 1981).

Durante el periodo de transición, el abandono es más frecuente en la fase postrera del primer año de estudios y antes del comienzo del segundo. Mientras algunos de estos abandonos se originan en la incapacidad para satisfacer exigencias académicas, la mayor parte son deserciones voluntarias. En tal situación, es más frecuente que los estudiantes se inscriban en otras instituciones a que abandonen en forma permanente toda educación formal. Son numerosos los motivos para ese comportamiento. 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 académico 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.

Elección estratégica y acción institucional

Evidentemente, ninguna estrategia de intervención aislada será suficiente; cada universidad debe seleccionar su curso de acción y adoptar diversas medidas para luchar contra la deserción; por ejemplo, pueden proporcionar asesoramiento académico más eficaz en la etapa temprana de la carrera, o tratar de integrar las actividades de las dependencias dedicadas a la admisión, asesoramiento, orientación y servicios estudiantiles, para facilitar la transición del colegio de nivel educativo medio a la universidad. Pueden, asimismo, realizar esfuerzos para desarrollar amplios programas para mejorar la retención o promover reestructuraciones en la organización institucional que incrementen la interacción entre estudiantes y docentes, tanto dentro como fuera del aula. Si las relaciones extracurriculares son particularmente importantes durante el primer año de la carrera, periodo en el cual la mayor preocupación de los estudiantes noveles consiste en su integración al ambiente universitario, resulta irónico que los grupos de alumnos en las aulas sean los más numerosos y que, a menudo, enseñen estudiantes graduados, cuando es más grande la necesidad de contacto personal con otros condiscípulos y miembros del cuerpo docente de la institución.

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 no 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 ellos, 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, el fracaso de estos estudiantes es, también, un fracaso de la institución.

Desde el punto de vista institucional, por lo tanto, 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. Las intervenciones que una universidad decide aplicar a algunas formas de la

deserción están probablemente determinadas por su incapacidad para actuar en otras; en último término, 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.

Contenido

El carácter variable de la deserción según las instituciones

Las universidades difieren en sus metas como en su estudiantado y, por ende, varían también sus definiciones de la deserción. En tanto que muchas de estas variaciones reflejan necesariamente las circunstancias particulares de una institución, algunas otras indican diferencias entre tipos o categorías de universidades. Por ejemplo, en las instituciones con carreras de dos años, la deserción para transferirse a otra universidad de mayor nivel académico puede constituir una forma de abandono comprensible y hasta deseable, mientras que el mismo comportamiento en una institución privada y elitista puede ser considerado como un serio problema. Análogamente, las bajas por razones académicas tal vez causen poca preocupación en las instituciones con ingreso irrestricto, pero pueden ser un importante motivo de inquietud para aquellas universidades con niveles académicos competitivos. Cada deserción es quizás una fuente de preocupaciones para las universidades que virtualmente aceptan a todos los individuos que solicitan ingresar a ellas (más del 50% de las instituciones de educación superior), pero puede tener menos trascendencia para aquellas altamente selectivas que admiten sólo a una pequeña proporción de aspirantes (10% de todas las instituciones).

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 puede 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. En estos casos, por lo tanto, la integración puede ser más difícil para las personas que sostienen orientaciones sociales o intelectuales distintas o disidentes. Es menos probable que tal situación se presente en las universidades grandes, donde con seguridad es más amplio el espectro de subculturas estudiantiles; no obstante, 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.

Contenido

La deserción según la perspectiva estatal o nacional

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 consideradas como deserciones. En cambio, todos los flujos estudiantiles que expresan transferencias interinstitucionales pueden considerarse como migraciones internas de alumnos dentro del sistema educativo.

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 o del estado, y los que se llevan a cabo entre universidades públicas y privadas o 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. Otros tipos de movimientos serán probablemente considerados como formas de ajustes internos o migraciones entre instituciones de la jurisdicción. Como resultado, las preocupaciones de los funcionarios del nivel educativo superior se relacionan tanto con la vigilancia y armonización de los flujos internos de alumnos como con la reducción, si es posible, de la pérdida de estudiantes de sus instituciones educativas.

Los diferentes puntos de vista sobre la deserción conducen, a su vez, a distintas formas de analizar y explicar las causas de su producción. Por lo general, observamos que se destaca menos la consideración de los comportamientos individuales y el papel que desempeñan las características personales, que los movimientos de conjuntos estudiantiles y las funciones que cumplen la institución y los fenómenos adicionales. Por ejemplo, la perspectiva del funcionario estatal o nacional quizás originó un análisis de los patrones de la migración estudiantil que se correlacionara con el practicado por funcionarios estatales o nacionales que estudian los movimientos de trabajadores entre industrias y estados de una región. Los modelos de migración que destacan los factores de "empuje" y "atracción" para interpretar los flujos de fuerza de trabajo, pueden ser aplicados también a los problemas de los traslados estudiantiles; por ejemplo, del mismo modo en que las variaciones de la demanda del mercado de trabajo se usan en los estudios sobre migración de trabajadores, pueden emplearse las distintas normas universitarias de admisión en vigencia en la investigación de los flujos estudiantiles interinstitucionales.

Este tipo de análisis, ya sea que se aplique en general a todos los estudiantes o a diferentes grupos de ellos, puede dar origen a políticas de retención notablemente diferentes a aquellas que comúnmente adoptan aisladamente las instituciones. Una de estas políticas pudo vincularse al empleo sistemático de colegiaturas diferenciales para influir en el flujo estudiantil entre distintas instituciones, modificando así los precios relativos de la oferta educativa en competencia. El mismo efecto pudo obtenerse en

general (o en ciertos grupos de estudiantes), mediante una distribución diferencial de la ayuda económica, lo que modificaría los costos de los estudios para las personas que asisten a instituciones privadas.

Límites de las políticas estatales y nacionales para la retención estudiantil

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 las 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. Puede observarse el efecto de esos factores, por ejemplo, mediante un sencillo análisis de series históricas referentes a índices agregados de graduación en carreras de cuatro años, en toda la nación y en los últimos 100 años (próxima publicación de Tinto). La expresión gráfica de esos índices revela dos características notables. Primero, con la excepción de un periodo, los índices de graduación (y de deserción) en forma sorprendente han permanecido constantes en aproximadamente 55% (y 45%) en los pasados 100 años, y esto es exacto pese a los drásticos cambios ocurridos durante ese periodo, tanto en las características de la educación superior como en el número y tipo de estudiantes incorporados a ella. Este periodo se ha distinguido por políticas estatales y nacionales recientes que perseguían un incremento del número de estudiantes que ingresaban y permanecían en el sistema educativo superior. Segundo, el único lapso con notables cambios en los índices de permanencia (y de deserción) es el que corresponde a la Segunda Guerra Mundial y al periodo inmediato posterior. Los índices de graduación disminuyeron de manera comprensible durante la guerra y aumentaron después de ella (hasta 1952).

Por ley del gobierno se concedieron créditos a muchos veteranos que deseaban reincorporarse a la universidad, pero el aumento en los índices de graduación que se produjo inmediatamente después de la guerra casi igualó la disminución de esos índices ocurrida durante la guerra. Más bien que incrementar la proporción total de personas que obtuvieron la graduación universitaria durante los doce años transcurridos entre 1940 y 1952, aquella ley parece haber facilitado los estudios a los individuos que ingresaron en la universidad durante la guerra, la abandonaron para participar en ella y se reincorporaron tras el fin de la contienda; aparentemente, la ley no produjo un incremento en la graduación entre aquellas personas que, por otras razones, no ingresaron de inmediato a la universidad después de terminar la educación media.

Conclusiones

El estudio de la deserción de la educación superior es extremadamente complejo, pues implica no sólo una variedad de perspectivas sino también una gama de diferentes tipos de abandono. Probablemente ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno universitario. Los investigadores y funcionarios de instituciones deben elegir con cuidado las definiciones que mejor se ajusten a sus intereses y metas. Al hacerlo, deben recordar que el primer objetivo que justifica la existencia de las universidades es la educación de los individuos y no simplemente su escolarización. El análisis del problema de la retención sin sus vinculaciones con las consecuencias educativas no interesa a las personas ni a las instituciones.

Bibliografía

BOSHIER, R. "Educational participation and Dropout: a Theoretical Model." *Adult Education*, 1973, 23 (4), 255-282.

HACKMAN, J. y DYSINGER, W. S. "Commitment to College as a Factor in Student Attrition." *Sociology of Education*, 1970, 43 (3), 311-324.

PASCARELLA, E. T. y TERENCEZINI, P. "Patterns of Student-Faculty Informal Interaction Beyond the Classroom and Voluntary Freshman Attrition." *Journal of Higher Education*, 1977, 48 (5), 540-562.

System Development Corporation. *Progress Report on the Evaluation of Special Service in Higher Education*. Santa Monica: System Development Corporation, 1981.

TINTO, V. "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research." *Review of Educational Research*, 1975, 43 (1), 89-125.

- . "Student Disengagement Revisited: Some Thoughts on the Limits of Theory and Practice in Student Attrition." *The Journal of Higher Education* (próxima publicación).

ANALISIS DE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Jorge A. Durán Encalada(*) Graciela Díaz Hernández(*)

(*) Jefe del Departamento y Jefa de la Sección de Proyectos del Departamento de Programación de la Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional de la UAM

Contenido del Artículo:

Presentación

Comentarios Preliminares

I. Antecedentes y Justificación

II. Objetivos

III. Metodología y Procedimientos

IV. Bibliografía

Anexo

PRESENTACION

La deserción estudiantil constituye un problema importante del sistema de educación formal por su incidencia negativa sobre los procesos políticos, económicos, sociales y culturales del desarrollo nacional, por lo que es necesario llevar a cabo estudios que determinen las causas que la provocan, a fin de contribuir a abatirla.

Este trabajo tiene como propósito exponer los avances de un proyecto de investigación sobre deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana.

La metodología propuesta en este estudio pretende ser un aporte importante a trabajos similares en otras instituciones de educación superior, ya que presenta un modelo de investigación para el estudio de la deserción estudiantil en el nivel superior, que es, como se verá más adelante, uno de los objetivos generales del proyecto.

Cabe señalar que los avances mencionados en este estudio abarcan, hasta el momento de esta publicación, el primer objetivo general del mismo.

Contenido

COMENTARIOS PRELIMINARES

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) es creada en un marco de modernización de la educación superior en México, que se da a principios de la década de los setentas, como consecuencia de los conflictos estudiantiles de la década anterior.

La falta de instituciones de educación superior, la demanda de la misma, así como el aumento de la población estudiantil, hizo necesario buscar formas alternativas a las tradicionales para cubrir las necesidades en este nivel educativo.

En este contexto y por decreto del Congreso de la Unión, se crea la UAM en diciembre de 1973, como organismo descentralizado del Estado.

Su carácter innovador es lo que la distingue, y abarca aspectos tales como: diseño de nuevas carreras acordes con la realidad y necesidades del país, vinculación de teoría y práctica en los planes de estudio, así como una interrelación constante entre las funciones sustantivas de la Universidad: Docencia, Investigación y Difusión de la Cultura.

Tanto en el aspecto administrativo como en el académico, la UAM tiene características fundamentales que la definen como institución innovadora, caracterizada por el modelo profesor-investigador, el sistema departamental, la inclusión del tronco común en todas sus carreras, profesionalización del personal académico, así como formas de gobierno más autónomas y representativas, como son: la Junta Directiva, el Colegio Académico, los Consejos Académicos y los Consejos Divisionales. La UAM cuenta con tres Unidades o Campus (Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco), los cuales se encuentran ubicados en los lugares del área metropolitana que llevan por nombre. Cada una de estas Unidades cuenta con sus propias autoridades, encabezadas por el Rector de la Unidad.

Las 55 carreras que se imparten en la UAM se hallan agrupadas en cuatro Divisiones, cada una de las cuales corresponde a un área de conocimiento y cuatro Divisiones: Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI), Ciencias Sociales y Humanidades (CSH); Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS), y Ciencias y Artes para el Diseño (CAD).

A su vez cada División está constituida por Departamentos, los cuales agrupan a las áreas específicas del conocimiento, ejemplo, Departamento de Educación y Comunicación (CSH); Departamento de Sistemas Biológicos (CBS), Departamento de energía (CBI), etc.

Los períodos lectivos en la UAM se dividen en trimestres, siendo tres a lo largo del año. Estos trimestres se denominan Invierno, Primavera y Otoño, y en los dos últimos se presenta inscripción de primer Ingreso.

Las asignaturas o materias en la UAM son llamadas Unidades de Enseñanza-Aprendizaje (UEA).

Asimismo es importante señalar que la Unidad Xochimilco cuenta con una característica más dentro de este modelo de Universidad, y es la incorporación de un sistema de enseñanza-aprendizaje denominado "Sistema Modular".

De igual forma, la División de CBI de la unidad Azcapotzalco ha introducido en ella el "Sistema de Aprendizaje Individualizado", y la División de CAD de la misma Unidad, el "Sistema de Eslabones".

La Unidad Iztapalapa sigue el "Sistema Expositivo Magisterial".

La deserción escolar constituye por su magnitud un problema importante del sistema nacional de educación formal. Las altas tasas de abandono de los estudios que se producen en todos los niveles educativos tienen incidencia negativa sobre los procesos políticos, económicos, sociales y culturales del desarrollo nacional. En atención a este problema, el Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994) (PND) reconoce que, a pesar de los avances y logros del sistema educativo nacional, "se han acentuado otros factores que impactan negativamente la permanencia y rendimiento escolar de los educandos y la calidad de los servicios educativos" (p.xxiv). Por tal motivo, se propone que "deben combatirse... las causas que inciden desfavorablemente en la reprobación y deserción escolares, que se traducen en baja eficiencia terminal de los diferentes niveles educativos y en desperdicio de los recursos que la sociedad destina a la educación" (Ibid, p.xxv).

Las innovaciones adoptadas desde la creación de la UAM tendieron, entre otros propósitos, a reducir el problema de la deserción en el nivel superior. Sin embargo, en el transcurso de los últimos años se ha venido manifestando, de manera mas pronunciada cada vez, el problema de tener en la UAM un porcentaje alto de alumnos que desertan. Las implicaciones institucionales son de sobra conocidas: minigrupos a los que se tiene que dedicar un número, en ocasiones mayor, de profesores para su atención, laboratorios subempleados, etcétera.

Es claro para la institución que el problema tiene causas internas y externas a la misma, y por lo tanto la solución al problema no se encuentra enteramente a su alcance. Sin embargo, si se toman medidas internas el problema puede reducirse a niveles tolerables.

La intención del presente proyecto es doble; por un lado, establecer un modelo de investigación para el estudio de la deserción a nivel superior, siendo este modelo el aporte científico deseable que se derive de este proyecto. Por otro lado, se pretende elaborar una propuesta concreta para contribuir a abatir la deserción en la UAM. De esta forma, el proyecto se inscribe en el objetivo del PND de elevar la escolaridad educativa mediante acciones que busquen abatir la reprobación y deserción escolar y combatan el rezago educativo (Ibid). Asimismo, el proyecto considera algunas recomendaciones formuladas en las Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior (ANUIES, abril 1989). Al respecto, se menciona la necesidad de las instituciones de educación superior de mejorar aquellas condiciones de estudio de los alumnos que repercuten en su deficiente calidad académica y en los bajos índices de deserción, a través de "encontrar alternativas que coadyuven al logro de mayores oportunidades de acceso y permanencia a los estudiantes de escasos recursos, al desarrollo y conformación de una cultura institucional que propicie en el estudiante actitudes autogestivas respecto a su aprendizaje, que fortalezca los vínculos pedagógicos fuera del aula y que genere un trabajo participativo y un mayor sentido de pertenencia hacia la institución" (p.44).

Como otros aspectos principales en la elaboración del modelo explicativo se ha considerado la necesidad de ubicar histórica y socialmente el fenómeno y, para destacar el aspecto operativo del mismo, utilizar diversas técnicas tanto documentales como estadísticas.

Dentro de la UAM este proyecto tiene su antecedente en el documento Lineamientos y Acciones para la Formulación del Plan de Desarrollo Institucional (DIPLADI-UAM

1986), que en el punto 3.1 dice: "Los análisis cuantitativos de la deserción han revelado índices muy elevados al tercer trimestre de estudios...", y en el punto 3.2 dice: "Como primer avance para identificar los mecanismos que permitan abatir los índices de deserción y elevar los niveles de egreso, Rectoría General llevará a cabo el estudio de los aspectos cualitativos que inciden en esos fenómenos".

Se ha avanzado en el análisis cuantitativo de la deserción en la UAM, el cual ha permitido caracterizar con suficiencia la magnitud del fenómeno, restando ahora examinar las causas que lo propician mediante el análisis cualitativo.

Los resultados de este estudio nos llevarán a elaborar propuestas de administración y planificación de los sistemas educativos de esta Universidad.

Para efectos de identificar en un primer momento a la deserción estudiantil, en la UAM se define a ésta como:

El hecho mediante el cual un alumno interrumpe voluntaria o involuntariamente los estudios en forma definitiva, sin haber cubierto en su totalidad el plan de estudios de la carrera respectiva.

A fin de hacer operativa esta definición, se identifican tres modalidades de desertores:

1).- "Deserción voluntaria: Es cuando el alumno realiza el procedimiento establecido por la administración escolar "Baja Definitiva" para darse de baja voluntariamente."(1)

(1) UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA. (Reglamento de Estudios Superiores a Nivel Licenciatura. UAM, México, 1978.

2) "Deserción incurrida": Es cuando el alumno viola las disposiciones reglamentarias de la Institución."(2)

(2) Ibidem.

3).- "Deserción potencial: Es cuando el alumno no ha realizado trámites académico-administrativos durante siete o más trimestres consecutivos"(3) y tiene menos de 35 unidades de enseñanza-aprendizaje (UEA's) diferentes para las licenciaturas impartidas por las Unidades Azcapotzalco e Iztapalapa o menos de 10 para las de la Unidad Xochimilco, en virtud de que el número de UEA's señalado corresponde a un porcentaje menor al 80% del total de las contempladas en los planes de estudio.

(3) Ibidem.

Contenido

II.- OBJETIVOS

Objetivos Generales

1.-Establecer un modelo de investigación para el estudio de la deserción estudiantil en el nivel superior.

2.- Elaborar una propuesta concreta para contribuir a abatir la deserción en la UAM.

Objetivos Particulares

1.1 Determinar los factores económicos, académicos y socioculturales de los alumnos de la UAM que inciden en la deserción.

1.2 Plantear las divergencias en cuanto a la interpretación de los fenómenos educativos, que surgen a raíz de la utilización de diferentes enfoques metodológicos para el análisis de un objeto de estudio concreto; ejemplo: indicadores socioeconómicos -vs- percepción personal o imágenes mentales del desertor.

1.3 Analizar la relación entre la deserción y los diferentes sistemas de enseñanza-aprendizaje que se imparten en la UAM: (modular, expositivo magisterial, sistema de aprendizaje individualizado y eslabones).

2.1 Estudiar el aporte que pueden dar los análisis cualitativos, apoyados en los análisis cuantitativos, para la toma de decisiones tendientes a abatir la deserción.

2.2. Discernir aquellos factores susceptibles de ser modificados por la UAM y que sean importantes para abatir la deserción escolar.

2.3 Adecuar o proponer nuevos instrumentos de captura de datos para aplicar al estudiante al momento de su ingreso, en el transcurso de sus estudios o al egresar de la Institución; ejemplo: la actual hoja de datos estadísticos que se aplica a los alumnos de primer ingreso a la UAM.

Contenido

III.- METODOLOGIA Y PROCEDIMIENTOS

3.1 MARCO TEORICO METODOLOGICO PARA EL ANALISIS DE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL.

El análisis de las causas de deserción exige que se tomen en cuenta tanto el supuesto teórico sobre el cual fueron elaboradas, como el contexto específico en el cual son aplicadas, siendo este último determinante para definir los criterios de efectividad, eficacia y pertinencia de las propuestas para abatir la deserción. De esta forma el fenómeno de la deserción estudiantil puede y ha sido abordado desde diversas perspectivas que han orientado las metodologías y técnicas utilizadas para su estudio. Puede hablarse de tres enfoques para estudiar la deserción estudiantil: de integración, estructural y economicista.

El primero de ellos, el de integración, es el que ha tenido una mayor influencia en los estudios que se han llevado a cabo, pues considera a la deserción como una insuficiente integración del estudiante con los ambientes intelectual y social de la comunidad

universitaria. A su vez, esta visión de la deserción se sustenta en el concepto de "anomia" de Durkheim, el cual describe la falta de integración del individuo con el contexto, ya sea este último social, económico, cultural u organizacional. Siguiendo esta corriente de pensamiento, varios trabajos han explicado la deserción como:

- Un desequilibrio entre las necesidades del alumno y los satisfactores que éste encuentra en el medio universitario (León Festinger, 1962);
- Una discrepancia entre las expectativas y los logros de los alumnos (J. Flannery et al, 1973);
- Un debilitamiento del compromiso y expectativas iniciales que tiene el estudiante con la comunidad institucional y el ámbito universitario en general (V. Tinto, 1975; W.G. Spady, 1971; P.T. Terenzini y E.T. Pascarella, 1979), y.
- Desajuste entre los tipos de personalidad y los tipos de medio ambiente (J.L. Holland, 1966). Metodológicamente, estas conceptualizaciones de la deserción estudiantil han implicado que ésta sea examinada desde la forma como el estudiante interpreta su realidad, ya que al ser la deserción el resultado de una falta de integración personal, solamente el individuo puede darle sentido a su propia vivencia. Así, la explicación de la deserción requiere de un análisis interpretativo que por lo común hace uso de técnicas de encuestas de opinión a través de entrevistas o cuestionarios. También, y a fin de destacar las interacciones del individuo con el contexto académico y social, se llevan a cabo análisis longitudinales o de cohortes. Las variables que frecuentemente son analizadas en este tipo de estudios pueden ser agrupadas como: académicas, sociales, culturales y familiares.

Además de los problemas de interpretar fielmente las opiniones de los actores, estos estudios tienden a desvincular los factores socioeconómicos y políticos que pueden influir en un determinado momento histórico sobre la deserción, o bien carecer de interpretaciones alternativas del fenómeno; por ejemplo, la de los profesores. Así, al asumir la deserción bajo un marco meramente de desajuste personal/contextual, estos estudios adoptan una postura ahistórica y acrítica ante la deserción estudiantil.

Así, cuando Osorio (1982) destaca la situación laboral como un factor primario asociado a la deserción que toma lugar en la UAM, deja fuera de su análisis cualquier impacto que la situación económica imperante, "la crisis económica", puede tener sobre la decisión de abandonar los estudios. O bien, por otro lado, cuando de la Fuente (1986) apunta que lo limitado de los recursos de la UAM, reflejado en el sobrecupo y la saturación de grupos, es una causa de la deserción, pierde de vista que en el contexto de las instituciones de educación media superior en México el promedio cuantitativo de grupos de la UAM se encuentra entre los más reducidos.

El enfoque estructural conceptualiza el fenómeno de la deserción estudiantil como el resultado de las contradicciones de los diferentes subsistemas (político, económico y social) que integran el sistema social en su conjunto, que finalmente inciden en la decisión de desertar del individuo. Por lo general, los estudios dentro de este enfoque, adoptan una postura crítica en relación con el rol que la educación superior tiene; como reproductora de las condiciones sociales, como canal de movilidad social, entre otros.

Los supuestos de estos modelos limitan la capacidad de estos estudios para explicar comportamientos específicos, pues la deserción es un fenómeno inherente al sistema total; sólo a este nivel llega a constituirse en problema (Luján y Reséndiz, 1981).

Consecuentemente, se invalidan los argumentos que dan los estudiantes acerca de sus motivos para desertar, al considerarlos solamente como ideologías que ocultan "la verdad".

Los estudios estructurales no se encuentran ligados a alguna metodología en particular, pero dado que la verdad es independiente de lo que los actores puedan decir, tienden a poner un mayor énfasis en variables de tipo estructural o "extracurriculares", tales como: estrato socioeconómico, ocupación del padre/madre, ingreso familiar, mercado laboral, etc. Pueden incluirse también en esta corriente de pensamiento ciertos estudios que, con base en varios indicadores de índole cuantitativa, tales como presupuesto, costo por alumno, alumnos por profesor, intentan, aunque con poco éxito, explicar la deserción estudiantil (G. Garza Ruiz Esparza, 1984).

Aunado al determinismo y positivismo con que estos trabajos han enfocado el fenómeno de la deserción como objeto de estudio, podría argumentarse sobre lo inadecuado que resulta considerar el enfoque estructural en el contexto de la educación superior en México. En este sentido, se dice que los estudiantes de educación superior han pasado ya un proceso previo de selección, lo que ocasiona que las variables de tipo estructural en el contexto de la educación superior en México. En este sentido, se dice que los estudiantes de educación superior han pasado ya un proceso previo de selección, lo que ocasiona que las variables de tipo estructural pierdan fuerza explicativa al tratarse prácticamente de una élite que ha logrado arribar al nivel superior, o sea la "pirámide educativa".(*)

(*) Esta idea se reforzó con una plática sostenida con Carlos Muñoz Izquierdo, respecto a este trabajo.

La perspectiva economicista de la deserción estudiantil considera a ésta como la elección por parte del estudiante de una forma alternativa de invertir tiempo, energía y recursos que puedan producirle, en el futuro, beneficios mayores en relación con los costos de permanencia en la universidad. Como se observa, esta visión se sustenta en la teoría del capital humano, la cual postula que un individuo invertirá tiempo y recursos monetarios en educación, solamente si los beneficios descontados que se derivan de ésta son suficientes para cubrir los costos de la educación (incluyendo los de oportunidad), y si la educación superior es al menos tan rentable como los usos alternativos de esos mismos recursos.

Derivado de lo anterior, para tomar la decisión de desertar, el alumno debe conocer anticipadamente:

- los costos relacionados con su educación y sus futuros ingresos, incluyendo los efectos de la experiencia y obsolescencia sobre sus ingresos;
- la proporción del gasto destinado a lo que podría denominarse como producción de conocimientos y habilidades, y aquel que reviste un carácter más de tipo cultural y que puede considerarse como de consumo o satisfacción personal;

- el período durante el cual se recibirán los beneficios relacionados con la educación profesional recibida;
- las tasas de interés presentes y futuras para descontar los flujos monetarios, y.
- los proyectos alternativos y su evaluación.

Los estudios realizados dentro de esta perspectiva han sido llevados a cabo principalmente por economicistas, asumiendo varios supuestos sobre las variables referidas (L. Thurow, 1970; G.S. Becker, 1962; T.W. Schultz, 1961). Consecuentemente, la metodología y técnicas utilizadas provienen de la microeconomía neoclásica. Pero es poco realista pensar que los individuos conozcan los valores que pueden tener algún control sobre las mismas. Por tal motivo, puede considerarse que los estudios bajo de la égida economicistatienden a tener un carácter normativo/positivista más que de investigación social.

Tomando en cuenta las perspectivas comentadas para el análisis de la deserción, sus metodologías, técnicas y limitaciones, en este estudio se propone lograr un entendimiento de la deserción en dos niveles: de significado y de causalidad.

Para atender el comportamiento del estudiante se requerirá de una interpretación de lo que la acción de desertar significa para el individuo implicado, es decir, hacerlo "significativo". Sin embargo, a fin de evitar las limitaciones acríicas y ahistóricas características de los estudios del tipo de integración, se buscará incluir elementos estructurales, pero no como algo cosificado, sino como una realidad que se construye socialmente, mediante la interacción social, incluyendo también las consecuencias no buscadas de la acción humana, así como las acciones y decisiones de otros actores; por ejemplo, profesores y autoridades.

Desde luego que en el estudio se considerarán ideas que de antemano se han desarrollado con relación a la deserción estudiantil (por ejemplo, la deserción desde una perspectiva individual, institucional y regional/estatal de Tinto, 1989) y las que se derivan de los resultados reportados hasta ahora de los avances del análisis cuantitativo de la deserción. Pero ello no implicará ningún dogmatismo, ya que las hipótesis que se formulen estarán expuestas a un proceso continuo de modificación.

Por último, no debe confundirse la tensión positivista/inter-pretativa a la que un trabajo como este se encuentra expuesto, con el debate cuantitativo-cualitativo, ya que ambos tipos de medida pueden ser utilizados en las dos tradiciones.

3.2 METODOLOGIA

Hipótesis Generales:

- Mientras mayor sea el grado de integración del individuo en los sistemas de la UAM, mayor será su compromiso con la institución y con el objetivo de concluir sus estudios.
- Todos los desertores presentan variables semejantes, aunque con significativas diferencias histórico-político-económicas que exigen una justa valoración entre lo que se puede abatir y lo que no es abatible a partir de la UAM.

Los aspectos mas relevantes del análisis cuantitativo realizado nos llevaron al establecimiento de orientaciones acerca del comportamiento de la deserción estudiantil en la UAM; estas orientaciones, a su vez, son fundamento de algunas de las siguientes hipótesis.

Hipótesis Específicas:

En relación con el primer objetivo, del análisis cuantitativo, que es el de caracterizar la deserción que se da en cada uno de los tipos de trimestre (invierno, primavera y otoño) pudo observarse que hay una tendencia progresiva de la deserción que se presenta en los trimestres de invierno, tanto en términos absolutos como relativos (esto último, referido a la participación de este trimestre en la registrada en el año). El crecimiento en términos absolutos es un suceso lógico, dado que es de esperarse que a mayor población estudiantil se produzca una mayor deserción. No ocurre lo mismo con la participación relativa de la deserción de invierno, cuyo mayor peso se explica por otras causas.

A partir del hecho de que el trimestre de invierno representa un segundo trimestre para aquellos que ingresan por primera vez en las inscripciones de otoño, y considerando que el nivel de la deserción tiene un comportamiento descendente(*), puede explicarse entonces que la deserción de invierno sea más proporcional, ya que incluye a aquellos alumnos que estarían entrando a su segundo trimestre de avance.

(*) Es decir, la mayor deserción estudiantil se registra después del primer trimestre de avance de los estudiantes; la segunda mas elevada, después del segundo trimestre, y así sucesivamente.

Por la misma razón anterior, la deserción que se presenta en los trimestres de otoño tiende a estar por arriba de la que se tiene en los de primavera, dado que un gran número de los que desertan en otoño incluyen a alumnos que ingresaron a la UAM un trimestre antes, o sea en la inscripción de primavera.

Consecuentemente, la deserción estudiantil de los trimestres de primavera es la de menor participación relativa, ya que los trimestres que la anteceden son los de invierno, trimestres en los cuales no hay primer ingreso. Sin embargo, puede suponerse que de quienes desertan en primavera, un número elevado proceden de las inscripciones de otoño y primavera precedentes, alumnos que estarían, en caso de haber permanecido en la institución, entrando a su tercero y cuarto trimestres de avance, respectivamente.

Dadas las premisas anteriores, puede también explicarse el que la deserción de invierno sea mayor que la de otoño. Ello se debe a que para casi la totalidad del período analizado, 1974-1986, el primer ingreso de los trimestres de otoño fue sustancialmente más alto que el correspondiente a primavera, causando así que el número de estudiantes que desertan después del primer trimestre sea mayor en los trimestres de invierno que en los de otoño. Es de esperarse que la diferencia en el nivel de deserción que se presenta en ambos trimestres haya tendido a reducirse, como resultado de que a partir de 1984 las inscripciones que se registran en primavera y otoño son numericamente muy similares.

De las diferencias trimestrales de la deserción escolar ya comentadas se desprenden las siguientes hipótesis: Hipótesis 1: Al considerar las escuelas de procedencia de los alumnos de primer ingreso a la UAM, puede argumentarse que su composición influye

en la deserción trimestral. Dado que en las inscripciones de otoño la participación de los estudiantes que proceden de las instituciones de educación media superior de la UNAM, IPN e incorporadas a la UNAM es más elevada que en las inscripciones de primavera, puede suponerse que varios de los alumnos que ingresaron en otoño y que proceden de las escuelas mencionadas se encuentran en un período de prueba en la UNAM, lo cual normalmente ocurre poco después de haberse iniciado los trimestres de otoño en la UAM.

Hipótesis 2: Complementando la anterior hipótesis, los alumnos que ingresan en los trimestres de primavera, que en una gran proporción proceden del Colegio de Bachilleres, tienen menores opciones de ingresar a la UNAM o al IPN, como resultado de su propia escuela de procedencia y el tiempo más largo que para ellos significaría aguardar admisión a la UNAM.

Hipótesis 3: Un aspecto adicional a las hipótesis anteriores es el hecho de que, al proceder los estudiantes que ingresan en primavera de estratos socioeconómicos más bajos que los que lo hacen en otoño, su opción de ingresar a una institución de educación superior privada es muy limitada.

Cuando se analizaron los índices de deserción escolar acumulada pudo verse que la deserción crece aceleradamente en los primeros tres trimestres, y posteriormente su crecimiento es gradual hasta el quinceavo trimestre, a partir del cual prácticamente se estabiliza. Esto conduce a plantear las siguientes dos hipótesis:

Hipótesis 4: Hay una asociación estrecha entre los altos índices de reprobación de los primeros trimestres y la deserción estudiantil que se presenta en los mismos.

Hipótesis 5: La fijación de un período máximo de 10 años para la conclusión de los estudios de licenciatura no tiene efecto alguno en la deserción estudiantil, ya que es dentro de los primeros cinco años que un estudiante decide o no desertar.

Cuando se analizó la importancia relativa de la deserción en las diferentes carreras, Divisiones y Unidades de la UAM, pudo observarse que es Iztapalapa, principalmente CBI, y en un segundo término CSH, la Unidad que tiene los mayores índices de deserción.

Por otro lado, es Xochimilco, que no tiene la División de CBI, la Unidad que registra los menores índices de deserción, siendo la División de CBS la que presenta también los índices más bajos. Es importante observar que hay una deserción elevada en carreras de corte innovador, tales como Ingeniería Hidrológica, Ingeniería en Energía, Ingeniería Biomédica, Ingeniería Ambiental y Diseño Industrial, excepto Ingeniería de los Alimentos. Estos resultados llevan a plantear las siguientes hipótesis:

Hipótesis 6: Los elevados índices de reprobación inciden en los altos niveles de deserción estudiantil que se registran en algunas carreras. Esto se hace evidente en las carreras de CBI, ya sea Iztapalapa o Azcapotzalco. Por el contrario, existe una asociación entre bajos índices de reprobación y de deserción, tal como sucede en Xochimilco, principalmente en CBS.

Hipótesis 7: Cuanto mayor es el tiempo de dedicación del personal académico mayor es el tiempo que los profesores pueden destinar a solucionar las inquietudes y dudas de los alumnos, reflejándose ello en alumnos más satisfechos y, consecuentemente, en una menor deserción. Así podría explicarse que una mayor deserción en CBI se deba a una elevada composición de profesores de tiempo parcial, o viceversa en CBS.

Hipótesis 8: En virtud de que varias de las carreras de corte innovador tienen una demanda de ingreso escasa, se aceptan aspirantes con un puntaje relativamente bajo en el examen de admisión. Estos alumnos muy probablemente tienen un desempeño académico deficiente en la UAM, lo cual influye, generalmente en un corto plazo, en el abandono de los estudios.

Hipótesis 9: Existe desconfianza por parte de los alumnos, o se va generando en el transcurso de sus estudios, en cuanto al mercado laboral potencial de la mayoría de las carreras innovadoras que imparte la UAM, lo cual se ve reflejado en niveles más elevados de deserción. Aunado a esto, y derivado de las políticas de admisión de la UAM, se da el caso de que varios alumnos que deserten a las carreras innovadoras no habían demandado originalmente ingreso a estas carreras.

Hipótesis 10: Los planes y programas de estudio de las carreras innovadoras no tienen el atractivo, ni despiertan el interés de los estudiantes, suficientes para retenerlos en mayor medida.

La revisión que se hizo del índice de deserción escolar acumulada de cuatro generaciones, señala que los niveles de deserción que finalmente se alcanzan son muy similares para cada caso. La única diferencia consistente es que la deserción presentada en los primeros trimestres de las generaciones de 1977 es más elevada que la que se registra en las generaciones de 1982. Esto conlleva a plantear las siguientes hipótesis:

Hipótesis 11: Aunque la crisis económica ha significado una reducción de los ingresos monetarios de las familias de los estudiantes en términos relativos (número de salarios mínimos), lo cual ha sido motivo para que una mayor proporción de estudiantes alternen sus estudios con actividades laborales, esta situación no repercute en un mayor abandono de los estudios. Tal parece que la manera como muchos de estos alumnos solventan la crisis económica es, en primera instancia, mediante un alargamiento de su período de estudio, es decir, cursando un número menor de UEA's por trimestre.

Hipótesis 12: Algunos desertores de la UAM son alumnos que finalmente no pueden, aunque intentan, encontrar una manera de combinar los estudios con el trabajo, opción que parece -de acuerdo con la hipótesis 11- ser bastante socorrida.

Hipótesis 13: La interacción del estudiante con la institución, con los profesores, con el sistema de enseñanza-aprendizaje, con los planes y programas de estudio, con los sistemas de evaluación y con los propios colegas influye en la decisión de desertar.

Hipótesis 14: Hay alumnos que abandonan la UAM porque se transfieren a otras instituciones de educación superior para continuar o reiniciar sus estudios de licenciatura.

Hipótesis 15: Hay alumnos cuya baja de la UAM obedece a que ya han cubierto sus objetivos iniciales al ingresar a la institución, tales como cubrir ciertas UEA's, lograr un ascenso en el trabajo, etcétera.

Las hipótesis que se han formulado llevan necesariamente a un replanteamiento del fenómeno de la deserción, dado que lo que en un principio se definió como alumnos desertores (ver pag. 4) resulta ser un concepto demasiado impreciso y general, ya que desde un punto de vista más extenso (ver punto 3.1.) la deserción presenta características muy variadas.

De hecho, los alumnos que aquí se han considerado como desertores se ubican en tres modalidades: voluntarios, potenciales e incurridos(*). Pero las causas de la deserción deben ser analizadas desde una perspectiva más amplia, es decir, hay que analizar también las causas sociales y académicas del fenómeno.

(*) Ver anexo II, p.8-9.

Las hipótesis planteadas se integran también al marco teórico metodológico, que, aunque en principio tentativo, permite articular las diferentes variables que inciden en el fenómeno de la deserción. Puede sugerirse en primera instancia distinguir entre aquellas variables que son exógenas y aquellas otras que son endógenas a la institución. Entre las primeras se considerarían aquellas contenidas en las hipótesis 1, 2, 3, 11, 14, 15 y 16. En tanto que dentro de las endógenas se encontrarían las contenidas en las restantes.

Esta diferenciación entre las variables exógenas y endógenas se sobrepone parcialmente a una distinción entre las que podrían considerarse variables estructurales socioeconómicas, y las de interacción.

3.3. PROCEDIMIENTOS

El procedimiento a utilizar es a través de un análisis longitudinal, utilizando tres cohortes caracterizadas por dos diferentes contextos socioeconómicos:

Primera cohorte 1979 Otoño/1983 Primavera

Segunda cohorte 1984(*) Primavera/ 1988 Invierno

Tercera cohorte 1984 Otoño/1988 Primavera

(*) Exceptuando las carreras de la Unidad Iztapalapa, porque no se levanto Hoja de Datos Estadísticos (HDE) a esta generación. La HDE es un instrumento que se aplica a los alumnos al ingresar por primera vez a la Institución, y que recoge la información socioeconomica más relevante del alumno. Para la generación 790/83P se consideran desertores potenciales a quienes durante siete o más trimestres consecutivos no se hayan reinscrito: para las generaciones 84P- 88I y 840- 88P, los desertores potenciales, a partir del noveno trimestre de deserción en adelante, se estimarán a partir del tercer trimestre consecutivo sin haber realizado reinscripción. Esta última decisión se fundamenta en un ejercicio comparativo entre desertores potenciales, donde se demuestra que no existe diferencia cuantitativa por el tiempo transcurrido para considerar la deserción potencial.

Toda la información estadística utilizada para el análisis se basa en los siguientes documentos:

- Información básica para el análisis cuantitativo de la deserción. DIPLADI-UAM, abril de 1987.
- Análisis cuantitativo de la deserción escolar. DIPLADIUAM, octubre 1988.

Para la elección de la muestra se utilizó el siguiente procedimiento:

- preselección de 27 carreras; 14 de Índice de Deserción Escolar Acumulada (IDEA) alto y 13 de IDEA bajo.
- Construcción de tablas comparativas de seguimiento generacional longitudinal, donde se muestra: el número de alumnos de primer ingreso, los trimestres de avance de la deserción escolar y el valor relativo de la misma.
- Al momento de seleccionar la muestra se tuvo en cuenta que los desertores de las cohortes elegidas representarán un número significativo del momento en el cual abandonaron sus estudios.

Estos momentos se refieren a las etapas de los planes de estudio: Tronco Común (TC)(*), Tronco Profesional (TP)(**) y Areas de Concentración (AC)(***).

(*) TRONCO COMUN Está integrado por unidades de enseñanza-aprendizaje propedéuticas, de formación general, de dominio instrumental y prácticas todas ellas indispensables para el correcto manejo de las ideas, las relaciones humanas y los elementos de juicio para entender no sólo su profesión sino también, en un marco interdisciplinario, el ámbito en que esta es ejercida y la complejidad de problemas que caracterizan su actividad futura. Su duración es de tres trimestres.

(**) TRONCO PROFESIONAL. Ofrece unidades de enseñanza-aprendizaje básicas para cada carrera.

(***) AREA DE CONCENTRACION. Se ofrecen varias unidades de enseñanza-aprendizaje, algunas optativas, en las que se abordan los conocimientos con especialización y profundidad.

Finalmente, la muestra quedó constituida por 8 carreras que reunieron alguno, al menos, de los siguientes criterios: a) Carreras de diferente División

b) Carreras de mayor y menor IDEA

c) Carreras comunes en las Unidades

d) Carreras que se agrupan en "tradicionales" e "innovadoras"

e) Carreras con un índice de deserción escolar histórica representativo en relación con la matrícula de primer ingreso

La muestra quedó constituida por las siguientes carreras:

CBI	Ingeniería Electrónica Ingeniería Civil	Azcapotzalco Azcapotzalco
CBS	Ingeniería de los Alimentos estomatología	Iztapalapa Xochimilco
CSH	Economía Economía Economía Psicología Social	Azcapotzalco Iztapalapa Xochimilco Iztapalapa
CAD	Arquitectura Arquitectura Diseño Gráfico	Azcapotzalco Xochimilco Azcapotzalco

De las cohortes elegidas, se tomaron sólo aquellos desertores que tienen la HDE completa, quedando un total de 1577 sujetos para el estudio. Estos fueron clasificados de acuerdo con generación, carrera, y motivo de deserción (no reinscritos, suspendidos, baja definitiva y aja reglamentaria).

Los indicadores que se utilizarán para el análisis de la deserción son los siguientes:

- Datos generales: Apellidos, nombre, domicilio, fecha de nacimiento, sexo, teléfono, estado civil, ingresos familiares ocupación del padre y de la madre, educación del padre y de la madre y transporte.
- Datos Escolares: matrícula, unidad, división, carrera, turno, escuela de procedencia, promedio de educación media, porcentaje de examen de admisión, créditos acumulados, último trimestre cursado, trimestre de deserción, estado actual y lugar donde terminó la educación media superior.

Sin embargo, esta información no es suficiente para analizar la deserción, pues no nos arroja datos sobre la interacción de los alumnos con la institución, con profesores, colegas, etc., por lo que fue necesario elaborar un cuestionario de opinión (ver cuestionario anexo) para cubrir este aspecto.

También se explicará un cuestionario a profesores para conocer la percepción que tienen de los desertores; este instrumento todavía no ha sido elaborado.

IV. BIBLIOGRAFIA

1. ANUIES. Declaración y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior. ANUIES, México, 1989.
2. BECKER, G. S. "Investment in Human Capital", en: Journal of Political Economy, Vol. 70, No. 5, octubre 1962.
3. CAMARENA C., Rosa María et al, "Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal", en: Revista de la Educación Superior, No. 53, enero-marzo 1985, ANUIES, México, pp. 34-63.
4. FESTINGER, Leon. A theory of cognitive dissonance. Standford University Press, Standford, 1962.
5. FLANNERY, John et al. Final report of the ad hoc committee to study attrition at Miami-Dade community college. Miami-dade Comunity College, 1973.
6. FUENTE R., Eduardo de la. "Causas de la reprobación y la deserción de alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco", UAM-Azcapotzalco (División de Ciencias Básicas e Ingeniería), México, 1986, 22 p.
7. GARZA, Graciela de la. "La eficiencia terminal en algunas facultades de la UNAM", en: Ciencia y Desarrollo, No. 58, sep-oct 1984, México, pp. 81-90.
- 8.- HOLLAND, John L. The psychology of vocational choice: a theory of personality types and model environments. Waltham, Mass., Blaisdell, 1966.
9. LENNING, Oscar et al. "Retention and attrition: evidence for action and research", en: National Center for Higher Education Management Systems, Colorado, USA, 1989, 132 p.
10. LUJAN, Juan R. y Alfonso RESENDIZ N. "Hacia la construcción de un modelo causal en el análisis de la deserción. (Avance de investigación)", Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México, 1981, 24 p.
11. OSORIO Jiménez, Javier. "Factores que inciden en la deserción escolar a nivel superior", Reporte de investigación No. 68, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco (División de Ciencias Básicas e Ingeniería), México, 1982, 53 p.
12. PODER EJECUTIVO FEDERAL. Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994.
13. SCHULTZ, T. W. "Investment in Human Capital", en: American Economic Review, Vol . 51, marzo, 1961.
14. SPADY, WILLIAM G. "Dropouts from higher education: toward and empirical model", en: Interchange No. 2, 1971, pp. 38-62.

15. TEREZINI, Patrick y Ernest PASCARELLA. Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: a review of recent studies", paper presented at the manual forum of the IR, San Diego, Mayo, 1979.
16. THUROW, L. Investment in Human Capital, Wandworth, 1970, Training for jobs, 1984.
17. TINTO, Vincent. "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva", en: Studying Attrition, Ernest T. Pascarella ed., New Directions Institutional Research, San Francisco, 1982, 31 p.
18. TINTO, Vincent. "La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes", en: Review of Educational Research, Vol. 45, No. 1, USA, 1975, pp. 89-195 (trad. de Carlos María de Allende).
19. UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA. Análisis cuantitativo de la deserción escolar, DIPLADI-UAM, México, octubre de 1988, 250 p.
20. UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA-Iztapalapa. Impacto del proceso de altas-bajas-cambios, UAM-Iztapalapa, Planeación, (Proyecto 0404109008), México, 1984, 5 p.
21. UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA, Rectoría General. Criterios de calidad educativa, DIPLADI-UAM, México, 1984-12 p.
22. UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA, Rectoría General. Evaluación Institucional, Documento Base, DIPLADI-UAM, México, 1984, 113 p.
23. UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA, Rectoría General. "Información básica para el análisis cuantitativo de la deserción escolar (versión preliminar)", DIPLADI-UAM, México, 1987, 120 p.
24. UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA, Rectoría General. La eficiencia escolar en la UAM. (Versión preliminar), DIPLADI-UAM, México, 1985, 113 p.
25. UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA. Lineamientos y Acciones para la Formulación del Plan de Desarrollo Institucional. DIPLADI-UAM, México, 1986.
26. UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA. Reglamento de Estudios a Nivel Licenciatura. UAM, México, 1978.

Contenido

ANEXO

CUESTIONARIO A EX-ALUMNOS DE LA UAM

Marzo 1990

NOMBRE-----

MATRICULA-----

Instrucciones: En el espacio de la izquierda anota una X en la opción que consideres más adecuada. En las preguntas 17, 20, 21, 23, 24, 27 y 28 puedes elegir más de una opción.

VARIABLES ACADÉMICAS

1.- Tu desempeño académico fue:

Excelente Bueno Regular Deficiente Muy deficiente

2.- La calidad de los docentes que te impartieron clases fue:

Excelente Bueno Regular Deficiente Muy deficiente

3.- La vida académica universitaria (planes y programas de estudio, trabajos, exámenes, etc.):

Te resultó muy pesada Te resultó pesada Te resultó adecuada Te resultó ligera Te resultó muy ligera

4.- Las investigaciones es que dejaban realizar fueron:

De muy alto nivel De alto nivel De regular nivel De bajo nivel De muy bajo nivel

5 - Tuviste apoyo (orientación, tutoría o asesoría) fuera del salón de clases por parte de tus profesores:

Siempre Muchas veces Algunas veces Casi nunca Nunca

6 - El apoyo académico fuera y dentro del salón de clases por parte de los profesores fue:

De excelente calidad De mucha calidad De calidad De poca calidad De nula calidad

7 - Los cursos que deseabas tener:

Estaban disponibles Estaban llenos siempre No existían Estaban en horarios difíciles Estaban programados a la misma hora

8- La cantidad de contenidos en los trimestres:

Nunca daba tiempo de cubrirlos Se cubrían apretadamente Se cubrían en el tiempo establecido Se cubrían ampliamente Se cubrían y sobraba tiempo

9 - El trabajo dentro y fuera del salón de clases te resultó:

Muy pesado Pesado Razonable Ligerero Muy ligero

10.- La carrera que elegiste te resultó:

Muy interesante Interesante Medianamente interesante Poco interesante
No era lo que esperabas

11.- Los servicios de apoyo académico-administrativos que la UAM proporciona (biblioteca, librería, servicio médico, orientación profesional, etc.) te parecieron:

Muy buenos Buenos Satisfactorios Malos Muy malos

12.- Actualmente tienes planes para proseguir tu educación?

No, en este momento Sí, pienso inscribirme en esta Universidad Sí, pienso matricularme en otra Universidad Actualmente estoy indeciso(a) acerca de proseguir Sí, ya me matriculé en otra Universidad

Nombre de la Universidad -----

Si ya te matriculaste en otra Universidad, contesta la siguiente pregunta; si no, pasa a la pregunta número 14.

13.- La UAM en relación a otras instituciones de Educación Superior:

Es lo que esperabas. Por qué?-----
----- No es lo que esperabas. Por qué?-----

VARIABLES ECONOMICAS Y FINANCIERAS

14.- Mientras estabas matriculado, te informaste que el mercado laboral de la carrera que habías elegido era.

Muy favorable Favorable Adecuado Poco favorable Nada favorable
No me informe

15 - Los costos de la carrera que interrumpiste eran:

Muy accesibles Accesibles Costeables Apenas costeables Incosteables

16 - Los profesionistas de la carrera que cursabas tienen:

Muy altos ingresos Tienen altos ingresos Tienen medianos ingresos Tienen ingresos bajos Tienen ingresos muy bajos No lo sé

17- Al avanzar en tu carrera te preocupaba:

Que la Universidad fuera a elevar sus cuotas Que los materiales que dejaban para trabajar en talleres y laboratorios ya no los pudieras comprar Que los libros y

fotocopias eran muy caros () No tener dinero para asistir a clases pues no trabajabas ()
No tener suficiente dinero para continuar () No poder obtener suficiente ayuda
financiera () No poder ganar suficiente dinero mientras se está matriculado () Nada de
lo anterior

18- Cuántas horas trabajabas durante el período de clases?

() Tiempo completo () Medio tiempo () No trabajabas () Por horas, cuántas a la
semana?-----

19- Solicitaste apoyo financiero (programa de financiamiento, beca-crédito, etc)
durante el tiempo que estuviste en la Universidad:

() Sí, y lo obtuve () Sí y no lo obtuve () Sí, pero dejé la Universidad antes de conocer
la respuesta () Sí, pero no me fue suficiente este apoyo ni el apoyo financiero de la
familia () No lo solicité

VARIABLES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL

20 - Cuando ingresaste a la carrera esperabas:

() Incrementar las oportunidades para obtener en tu empleo un aumento o promoción ()
Vincular el trabajo académico con tu empleo () No esperabas nada de lo anterior

21 - La Institución donde trabajabas al momento de suspender tus estudios:

() No daba permiso a los empleados para estudiar () Te quedaba muy lejos la
Universidad y se te dificultaba llegar a tiempo () Cambió de horario y ya no tenías
suficiente tiempo para alternar los estudios con el trabajo () Otras-----
----- () No trabajabas VARIABLES DE DESARROLLO PERSONAL,
PARTICIPACION SOCIAL Y CULTURAL

22 - El concluir tu carrera te hubiera llevado a:

() Ocupar un lugar más alto en la sociedad () No modificaría tu lugar en la sociedad ()
No había pensado en esto

23.- El asistir a la Universidad te permitió:

() Aumentar la confianza en ti mismo () Conocer tus habilidades de liderazgo ()
Mejorar tu capacidad para llevarte con otros () Desarrollar tu habilidad para
independizarte () Otra-----

24- Con tu asistencia a la Universidad esperabas:

() Llegar a involucrarte en la vida estudiantil y actividades del plantel () Conocer gente
() Conocer a tu futuro(a) esposo(a) () Llegar a formar parte de un partido político ()
Asistir a todas las actividades culturales, sociales y deportivas de la Universidad () No
esperaba nada de lo anterior

25.- El medio ambiente dentro del plantel universitario fue:

Muy agradable Agradable Aceptable Desagradable Muy desagradable

26.- La gente que conociste en la Universidad

En su mayoría se identificaba contigo Casi nunca se identificaba contigo Eran muy superficiales los encuentros

27.- Durante el tiempo que estuviste en la Universidad:

El trabajo llegó a ser más importante que el estudio Otras responsabilidades familiares llegaron a ser más importantes que el estudio Lograste obtener tus objetivos personales (obtener un ascenso o un aumento de sueldo, por estar matriculado en la Universidad) La situación económica te obligó a trabajar Recibiste siempre el apoyo de tu familia No recibiste el apoyo de tu familia, porque nunca le agrado la carrera que elegiste No sucedió nada de lo anterior

28.- Durante el tiempo que estuviste matriculado:

Falleció algún familiar cercano, suceso que te llevó a abandonar definitivamente o a suspender por un tiempo tus estudios debido a tu estado emocional. Hubo algún tipo de disolución familiar (divorcio, independencia, etc.) que haya afectado el curso de tus estudios Tuviste que trabajar para ayudar a tu familia Sufriste algún accidente o enfermedad que te haya impedido asistir a clases regularmente o proseguir tus estudios Se presentó algún otro suceso que te afectó significativamente tu estado emocional, Cuál?

SECRETARIA DE EDUCACIÓN JALISCO
COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA
DIRECCIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA

Manual Informativo de Orientación Vocacional No. 1

Introducción

Orientación Vocacional, toma de decisión
Qué haré sobre “¿Mi proyecto de vida?” ¿Cómo? ¿Qué? ¿Cuándo?
Tener idea a dónde se va
Algo impide una buena elección vocacional
¿Qué diferencia hay entre lo que quiero ser y lo que puedo hacer?
Competencia y preferencias - Oportunidades de empleo
Opciones - Decisión
¿Cómo elegir y seleccionar nuestra ocupación? Intereses – Orientación -
Aptitudes
Escolaridad - Ingresos - Condiciones de empleo
Capacidades humanas - Educación - Proceso productivo
Formación - Apoyos - Trabajo
¿Y, los padres qué?

INTRODUCCIÓN

En un momento como este, de importantes cambios en el ámbito educativo sobre todo en lo referente a la asignatura de Civismo y Orientación Educativa, por formación cívica y ética en donde el secundario deberá reflexionar sobre sus proyectos de estudio, personales y profesionales, es importante que se cuente con la presencia de una guía o Manual Informativo que ayude a los actores de este proceso a resolver ese conjunto de interrogantes que ya estructuradas pueden concebir un futuro de tal o cual modo.

La práctica del orientador es mayeútica, su objetivo ayudar al sujeto a localizar entre sus representaciones las visiones del porvenir más realista y congruente en su proyecto de vida.

El presente Manual de O.V., pretende apoyar el trabajo escolar de los orientadores y alumnos relativo a la orientación vocacional de una manera gráfica y funcional.

Este Manual Informativo de O.V., es el primero de una serie que saldrá en forma anual, donde se llevará una selección cuidadosa de criterios de planeación sin perder de vista la vinculación de los mismos con los contenidos programáticos y el interés por los lectores demostrado.

Amable lector, el presente Manual, debe ser considerado de una manera

Al enfrentar a éstas preguntas, el adolescente secundario se presiona al sentir la necesidad de tomar decisiones, tiene un problema y no sabe resolverlo, éste casi siempre está relacionado con:

- * Qué va a hacer, cuál será su ocupación, a qué se va a dedicar?.
- * Algunas veces tiene idea pero está inseguro de qué? Y cómo lo quiere?.
- * En ocasiones se siente presionado por la familia o los amigos .
- * No sabe qué posibilidades tiene de continuar estudios.
- * Está inseguro, ansioso, tiene miedo.

En otras ocasiones sus sentimientos personales, se suman a su confusión.

- * La búsqueda de su identidad.
- * No comprende su entorno social.
- * Conflictúa con la autoridad.

TENER IDEA DE A DÓNDE SE VÁ



El adolescente debe adaptarse a los cambios corporales, psicológicos y de status, para desenvolverse socialmente.

Es primordial apoyar al alumno en la comprensión razonada y reflexiva del mundo en que se va a vivir en especial el medio laboral, para que incorpore su autoconcepto con la mira de visualizar su Proyecto o Plan de Vida que incluya el destino ocupacional.

El Proyecto de Vida, debe ser totalmente personal involucrando factores específicos de cada adolescente en particular.

- * Historia de Vida.
- * Características físicas.
- * Posibilidades económicas.
- * Lugar de residencia, etc.

ALGO IMPIDE UNA BUENA ELECCIÓN VOCACIONAL



Muchas veces en la elección vocacional, el adolescente no toma en cuenta sus aptitudes e intereses sino que se deja influenciar por valores equívocos o falacias generadas en su entorno familiar y social, así como en sus fantasías no razonadas.

- * Sólo dinero, cómo obtenerlo.
- * Ser el N° 1, el mejor.
- * Desorientación, todo o nada le gusta.
- * Forma castillos en el aire.
- * Problemas con la autoridad. (padres, maestros, directivos, etc.)

En éste momento, su elección no tiene bases, sería un albur.



- * Vivimos en una sociedad donde es evidente la facilidad para la comunicación (internet, fax, satélite) pero los aportes científicos y tecnológicos en su gran mayoría son importados de otros países)
- * Es indispensable elevar la calidad con innovaciones producto de esfuerzo propio, cuidando la concepción de qué hacer y de cómo hacer, en la ciencia, el arte y la tecnología. Los jóvenes pueden llevarla a cabo ellos son los protagonistas del futuro sistema productivo.
- * Son los jóvenes quienes deben marcar y propiciar la innovación, el descubrimiento y el espíritu competitivo, basado en el deseo de superación en la búsqueda de un mejor y mayor bienestar personal y de crecimiento nacional.

¿QUÉ DIFERENCIA HAY ENTRE LO QUE QUIERO SER, Y LO QUE PUEDO HACER?



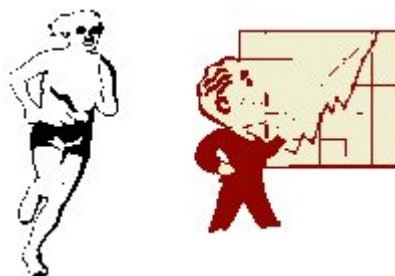
* El adolescente debe clarificar sus preferencias para decidir que hará al término de sus estudios de secundaria.

¿Va a seguir estudiando?
¿A qué se dedica?
¿Qué va a estudiar?
¿Sabe cómo hacerlo?
¿Hasta qué nivel quiere llegar?
¿En su comunidad existen las instituciones educativas que él requiere?
¿De acuerdo a su elección hay posibilidades de empleo?

* Estos y otros cuestionamientos más debe plantearse el adolescente hasta obtener su respuesta definitiva.

* Lo anterior evitará frustraciones a veces se ejerce más lo que llama la atención, satisface, interesa, pero no siempre es congruente con lo que se puede hacer.

COMPETENCIAS Y PREFERENCIAS — OPORTUNIDADES DE EMPLEO



* Los cambios tecnológicos, avances, científicos, así como las grandes facilidades en la comunicación, que desafortunadamente en su gran mayoría, provienen del extranjero exigen la consolidación económica de México y la

formación de individuos sanos, eficientes y altamente productivos.

* Para lograr lo anterior el estudiante debe ser debidamente informado y orientado respecto a la inmensa variedad de ocupaciones, para que pueda encontrar la que sea de sus preferencias pero que además sea acorde a sus capacidades.

* El adolescente como ser único e irrepetible, debe pasar de la etapa intuitiva de su propio conocimiento para lograr el autoconocimiento menos intuitivo y más conciente de sí mismo.

* Identificar sus verdaderos intereses, reconocer sus habilidades, reconocer sus capacidades y combinar sus intereses, sus habilidades, sus capacidades para lograr establecer congruencia entre ambas.

OPCIONES — DECISIÓN



SERVICIOS

Educación
Salud
Turismo
Trasporte
etc...

ACTIVIDADES DE TRANSFORMACIÓN

Química
Farmacéutica
Siderurgia
etc...

RECURSOS NATURALES

Agricultura
Ganadería
Pesca
Silvicultura
etc...

* Si tomamos la orientación vocacional como una actividad que puede proporcionar el autoconocimiento razonado y conciente, las opciones vocacionales y los perfiles afines a las mismas, principalmente regionales.

* La vocación como: el gusto, el interés intenso hacia el ejercicio de una ocupación apoyado en sus aptitudes y características personales.

* Lo anterior permitirá al adolescente con una actitud positiva decidir no necesariamente continuar en el siguiente nivel del sistema educativo nacional, sino en el tipo de ocupación que tendrá al concluir estudios y poder elegir:

a) Continuar estudios.

- * Terminales

b) Buscar algún tipo de capacitación.

- * Siempre investigar: oportunidades de empleo y establecer relación entre escolaridad, ingresos y condiciones de empleo.

¿CÓMO ELEGIR Y SELECCIONAR NUESTRA OCUPACIÓN?



Factores Básicos

- * Intereses: Conociéndolos e identificándolos, podemos escoger grupos o conjuntos de ocupaciones que nos puedan ser afines.
- * Aptitudes: Si conocemos bien nuestras aptitudes y recursos personales, el porcentaje de éxito en la selección de ocupación se incrementa.
- * Historia académica: La historia académica por otro lado es la base que permite la identificación de materias o asignaturas preferenciales y con buen desarrollo y cuales desagradables y de difícil desempeño.
- * Mediante un buen análisis integral de estos factores básicos obtendremos los datos necesarios para una buena toma de decisión.

ESCOLARIDAD — INGRESOS — CONDICIONES DE EMPLEO



* Antes de tomar la decisión adecuada, es recomendable realizar una investigación referente:

- a) Informes básicos sobre plan de estudios de la probable carrera que se desea elegir.
- b) Cuál es el perfil de estudios de cada uno.
- c) Oportunidades de empleo.

* Para encontrar la relación entre escolaridad, ingresos y condiciones de empleo debemos remitirnos a contemplar el trabajo como una mercancía en relación a la Ley de la Oferta y la Demanda.

**" A MAYOR OFERTA, MENOR DEMANDA;
A MAYOR DEMANDA, MENOR OFERTA "**

* Considerando: que si la demanda crece, los salarios, así como las condiciones de trabajo tenderán a aumentar; pero si es mayor la oferta bajarán.



* Si contemplamos la educación como un medio para mejorar las capacidades humanas y si éstas son aplicables al proceso productivo en cualquiera de sus sectores se mejoran las condiciones de trabajo y subsecuentemente los salarios.

* El título o certificado avalan su preparación más no la garantía del empleo, por lo que en éste momento de grandes avances científicos y tecnológicos, la

preparación debe continuar:

- a) En escuelas diferentes, o bien en las mismas.
- b) Relacionándose con personas mejor capacitadas y con práctica y experiencia
- c) Estudiando por su cuenta y ejercitándose constantemente a través de la práctica.

* Es una falacia que las mejores expectativas salariales están destinadas a carreras de niveles superiores, sino que están determinadas a todo aquél que se preocupe por laborar con calidad, responsabilidad e iniciativa demostrando mayor preparación.



* De los datos recabados por nuestros EIIP'S1, aún persiste el problema de la deserción, las causas señaladas como más comunes son de orden económico.

* Como un recurso para abatir el problema existen actualmente varios apoyos para el estudiante:

- 1) Sistema de becas económicas. (promedio de bueno a excelente)
- 2) Combinar, formación escolar con práctica en el trabajo, esto genera en el joven actitudes positivas.

- * Hábitos de disciplina y responsabilidad.
- * Adquisición de habilidades y destrezas laborales.
- * Mayor habilidad en la elaboración de trabajos escolares.
- * Distribución adecuada del tiempo (libre y laboral)
- * Formación de una ética laboral, etc.

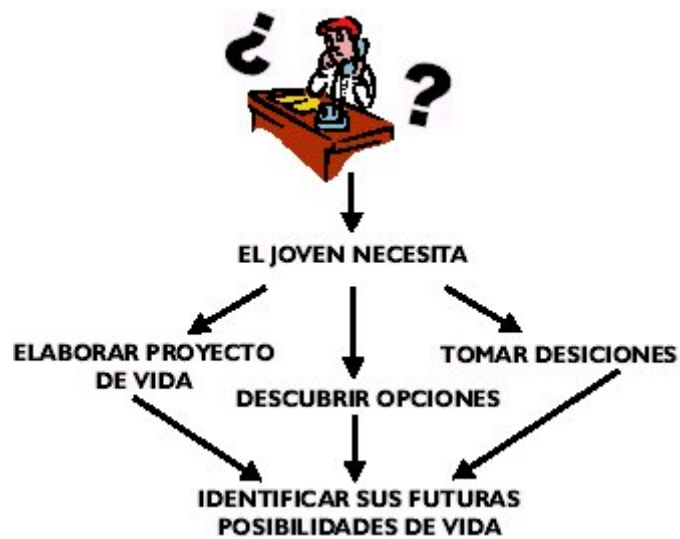
3) Educación abierta o educación a distancia.

4) Educación mixta, también llamada semiescolarizada.

5) Educación escolarizada y empleo de medio tiempo.

NOTA: 1 EIIPS: Equipos interdisciplinarios de Intervención Psicopedagógica.

Y LOS PADRES ¿QUÉ?



¿QUIÉNES SON SUS AMIGOS?

CONOCE SU DESEMPEÑO ACADÉMICO

¿CUÁLES SON SUS GUSTOS Y DISGUSTOS?

CONÓCELO

MOTÍVALO

IDENTIFICALO

APÓYALO

AYUDALO A QUE VISUALICE SU ENTORNO SOCIAL,
OCUPACIONAL, FAMILIAR Y PERSONAL