



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo final de grado

“La permanencia estudiantil en el primer año universitario.”

Montevideo, 25 de abril de 2021

Estudiante: Rodrigo Pérez Bostica

Cédula de identidad: 5.165.112-1

Docente tutora: Mag. Sandra Carbajal Toma

Docente revisora: Mag. Karina Curione Bulla

Resumen:

El presente trabajo, busca abordar la problemática de la permanencia estudiantil universitaria, con particular hincapié en el primer año de ingreso, examinando algunas de las estrategias implementadas desde la institución, para fomentar la continuidad de la formación académica. Se profundiza desde algunos autores que han trabajado en este tema a nivel mundial y a lo largo del tiempo para explicar dicho fenómeno.

Se describen modelos teóricos relevantes, que hacen énfasis en diferentes grupos de factores explicativos, presentándose algunas estrategias que existen y que las instituciones realizan, para fomentar la permanencia en la educación superior. Por último, este trabajo reconoce la incidencia en la actualidad, de la crisis ocasionada por la pandemia del COVID-19, a nivel educativo y en particular en la educación superior (ES), analizando cómo se ven modificadas las formas de generar y transmitir conocimiento. En consecuencia, se da un panorama de las problemáticas derivadas de estos cambios, concretamente, en las instituciones de educación superior (IES), enumerando acciones que se plantean para las mismas frente a esta situación en concreto.

INDICE

1. Introducción.....	4
2. Terminología de la deserción académica y la permanencia, Siglo XX y XXI	5
3. Antecedentes	8
3.1 Modelo de integración estudiantil de Spady-Tinto.....	8
3.2 Modelo de desgaste estudiantil de Bean.....	10
3.3 Convergencia de los 2 modelos sobre la deserción estudiantil.....	11
4. Factores de la deserción estudiantil.....	12
4.1 Enfoque Psicológico.....	13
4.2 Enfoque Sociológico.....	14
4.3 Enfoque Económico.....	14
4.4 Enfoque Organizacional.....	14
4.5 Enfoque Interaccionista.....	14
5. El ingreso a la universidad y sus dificultades.....	15
6. El rol de las instituciones educativas en el fomento de la permanencia estudiantil...18	
6.1 Estrategias a implementar.....	19
7. La educación en época de pandemia COVID-19	22
7.1 Dificultades que se presentan en la pandemia.....	23
7.2 Estrategias para afrontar la pandemia en la ES.....	24
7.3 La reapertura de las IES, recomendaciones según la UNESCO.....	25
7.4 Pensar hacia el futuro.....	25
8. Reflexiones finales.....	26
9. Referencias bibliográficas	27

Introducción:

El abandono académico resulta una situación sumamente preocupante para las instituciones y la sociedad, en la medida que produce un sistema basado en la desigualdad de oportunidades para las personas (económica, social e incluso políticamente), y que también reproduce y amplía las desigualdades sociales existentes en la sociedad (Rama, 2019).

Según Peralta (2008) el mismo es considerado un problema que afecta a todas las instituciones en educación superior (IES) en Latinoamérica. Este fenómeno "...obedece a factores de riesgo enmarcados en diferentes dimensiones: personal, familiar, económica y académica. Se trata de una problemática multicausal que afecta a los estudiantes, las familias y las instituciones" (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p.41).

A nivel individual, el abandono o el retraso en los estudios genera insatisfacción en el sujeto, debido a que no se finalizan los estudios, en base a esto, Latiesa (1986, citado en Latiesa, 1990) en España, encuentra que los estudiantes que no aprueban cursos o que no realizan carreras de su gusto, tienden a sufrir de frustración y deterioro, que resulta ser menor si surge por la voluntad del estudiante, ya que se descubren otras actividades o alternativas que son más acordes a los gustos (Latiesa, 1990).

Desde el estudiante y la familia, el abandono académico produce consecuencias sociales respecto a las expectativas, así como emocionales, originadas en la disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus posibilidades reales, aumentando las situaciones desfavorables en la búsqueda y obtención de empleo en el individuo (González y Uribe; 2018).

Mientras que Boado (2011) plantea que la deserción es una problemática que preocupa a las instituciones, porque esta refiere siempre a una pérdida en costos y de ingresos monetarios, en la medida que una baja es un costo mal asignado, resultando impredecible para la institución en reconocer a los estudiantes que lograrán completar la carrera, de aquellos que no lo harán. Sin embargo, para Acevedo (2015) resulta preocupante para las instituciones, porque pone de manifiesto cierto grado de fracaso en la gestión del sector y de ineficacia en el cumplimiento de objetivos académicos.

Cuando se analiza desde el estado, la deserción educativa no solo implica una evidente falta de eficiencia del sistema de educación, sino que se producen rupturas en el impacto de la función social (Gutiérrez et al, 2012).

Los objetivos específicos que se pretende alcanzar en este trabajo final de grado son:

- 1) Identificar modelos relevantes para el estudio de la permanencia, describiendo las características que poseen.
- 2) Nombrar los factores y enfoques que intervienen en la deserción estudiantil.
- 3) Dilucidar el campo problemático de la transición a la universidad enfocando el primer año universitario como periodo fundamental
- 4) Explicar la relación existente entre las estrategias adoptadas por las universidades y la permanencia estudiantil, enumerando estrategias generales que puedan ayudar a las instituciones a aumentar las tasas de graduación estudiantil.
- 5) Dar un panorama actual de la educación sobre el periodo de la pandemia del COVID-19, y mostrar cómo afecta a los entornos de educación superior y cómo influye esto en las estrategias para fomentar la permanencia.

Terminología de la deserción académica y la permanencia, Siglo XX y XXI:

En base al material bibliográfico, existe una amplia base de datos que explican los fenómenos de la deserción y permanencia, sin embargo, cabe aclarar que existen diferentes interpretaciones sobre dichas nociones, por lo cual se pretende dar un panorama simplificado de distintas conceptualizaciones, y diferencias terminológicas que usan algunos autores:

Para Páramo y Correa (1999) la deserción estudiantil es:

...el abandono definitivo de las aulas de clase por diferentes razones y la no continuidad en la formación académica, que la sociedad quiere y desea en y para cada persona que inicia sus estudios de primaria, esperanzados en que termine felizmente los estudios universitarios (Páramo y Correa, 1999, p.67).

En concordancia, Himmel (2002) entiende a la deserción como: “abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado y que considera un tiempo suficientemente largo para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore” (Himmel, 2002, pp.94-95).

La autora distingue entre dos distintos tipos, estas son la deserción voluntaria e involuntaria, la primera comprendida como el abandono de una carrera por decisión del estudiante o del abandono no informado a la institución de la que forma parte, la segunda como

aquella que surge por la insuficiencia en cumplir las normativas establecidas por la institución, tomando esta última la decisión del retiro del estudiante.

Mientras que para Díaz (2008) define a la deserción como “un abandono voluntario que puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas” (Díaz, 2008, p.68).

Según Tinto (1989) la deserción en la educación superior, es un fenómeno extremadamente complejo, este involucra una variedad de perspectivas distintas: individual, institucional, estatal, también destaca que no todos los abandonos se deben a exclusión académica (insuficiencia en el desempeño académico o cumplimiento de las normas académicas), sino que muchos de los abandonos que se dan son debidos a las decisiones propias de los estudiantes (abandonos voluntarios), esto suele prestar a confusiones en la medida que se toman como si se estuviera hablando del mismo proceso, por lo cual plantea reconocer por parte de las instituciones aquellas formas de abandono que requieren de intervención institucional de las que no lo ameritan.

Para Tinto (1982) la deserción es definida como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo. En la misma base de pensamiento, Giovagnoli (2002) comprende como desertor al estudiante que, durante un año, no realiza ninguna actividad académica, como inscribirse a materias o rendir exámenes. Refiere también que a este tipo de deserción en diversos estudios se la puede encontrar con el nombre de “primera deserción” y que dicho nombre se debe a que no se puede saber si el estudiante después de dicho periodo de inactividad decidirá continuar sus estudios o comenzará otra carrera.

En los últimos años, en Uruguay, se han llevado a cabo cambios en el modo de pensar en la deserción, trabajos como Fernández (2010), explican que el termino deserción proviene del ámbito militar, no siendo adecuado su empleo para el ámbito académico, es así que Fernández (2009) propone sustituir el término de la deserción por el de desafiliación, este último explica mejor la realidad social en la cual se encuentra inmerso él/la estudiante que abandona el sistema educativo.

Por lo que Fernández (2010), comprende a la desafiliación educativa como:

...una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de

la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela (Fernández, 2010, p.19).

Carbajal (2011), retoma los aportes de Pichón Riviere (1985) sobre el concepto de afiliación, definiéndose este como grado mínimo de ligazón que existe entre el individuo y el grupo, y que si prospera puede devenir en la construcción de un sentimiento de pertenencia. Carbajal utiliza este marco conceptual para describir la situación de los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad de la República, introduciendo la noción de desafiliación, la cual consiste en “el abandono inicial, prematuro, que se caracteriza por la ausencia de compromiso afectivo y de sentimiento de pertenencia, dado que el estudiante se desafilia antes de producirse un vínculo” (Carbajal, 2011, 2014).

En base a los datos obtenidos del SPADIES de la República de Colombia, Diconca, Santos y Egaña (2011), dividen el fenómeno del abandono en dos grandes categorías: tiempo y espacio. La categoría tiempo clasifica la desvinculación en, desvinculación preinicial, es decir, cuando el estudiante se inscribe sin realizar una continuación de la carrera o bien no se registra más actividad; desvinculación inicial si el educando abandona en los dos primeros semestres; desvinculación temprana si desiste antes de llegar a la mitad de su carrera y desvinculación tardía si ocurre pasado ese periodo. Con respecto al espacio, se:

...reconoce distintos ámbitos en los que puede registrarse la deserción. Se opera con la representación geométrica de una línea que atraviesa círculos concéntricos y se desplaza del centro a la periferia, donde el «centro» representa el lugar donde el estudiante se inscribió (una carrera, en una facultad) por la que se avanza gradualmente hasta llegar a la periferia que representa el punto más alejado en relación al sistema educativo... (Diconca et al, 2011, p.20).

En base a autores como Higuera, Ortega y Quintero (2012) el termino de deserción se encuentra íntimamente ligado al de la permanencia, siendo ambos procesos recíprocamente complementarios para su comprensión “dos caras de una misma moneda”. Por lo cual, indagar sobre la deserción o desafiliación también implica pensar en su contracara, la permanencia o retención.

Velázquez y González (2017) explican que el término de la permanencia tiene varias connotaciones, pero destacan que dicho termino implica la expectativa de que un estudiante se

mantenga en sus cursos, que los concluya y que continúe estudiando en los siguientes niveles, sobre la base que la meta es la adquisición de un título profesional.

Mientras que Meléndez (2008) comprende a la permanencia como “la cantidad de tiempo que tarda el estudiante en terminar su programa académico y obtener el título que lo acredita como profesional” (Meléndez, 2008, p.12).

Al respecto Saweczko (2008), señala que para Astin (1975) y Hagedorn (2005) la persistencia y la retención refieren a procesos distintos. Para estos autores la persistencia se comprende como:

la habilidad del estudiante o motivación para lograr sus propias metas académicas y la retención como la capacidad de la institución para mantener a los estudiantes de un año al siguiente (Astin, 1975, y Hagedorn 2005, citado en Saweczko, 2008, p. 4).

Desde esta perspectiva Velásquez et al (2011) las diferencias entre retención y permanencia radican en la influencia de sus actores, siendo en la permanencia el principal actor el universitario en su decisión de continuar un proyecto académico; mientras que en la retención el peso radica en la acción o conjunto de estrategias que realiza la institución, para evitar que los estudiantes se vayan del sistema académico.

Antecedentes:

Donoso y Schiefelbein (2007), Giovagnoli (2002) y Tudela (2014) destacan entre los trabajos más reconocidos y que sientan las bases para posteriores estudios en el campo de la permanencia estudiantil universitaria, aquellos realizados por Spady (1970), Tinto (1975) en el desarrollo del modelo de integración del estudiante (Student Integration Model) y Bean (1980) con su implementación del modelo de desgaste del estudiante (Student Attrition Model). A continuación, se realiza un breve recorrido sobre los principales aportes de tales modelos.

Modelo de integración estudiantil (Spady y Tinto):

Spady (1970) construye un modelo teórico inspirado en los estudios de Durkheim (1961) sobre el suicidio, Durkheim argumentó que el suicidio es el resultado de una persona que rompe los lazos con el sistema social debido a la falta de integración en la sociedad, este autor explica que las probabilidades de suicidio aumentan cuando hay una baja conciencia moral y

afiliación social insuficiente. Spady (1970) implementa estas ideas al ámbito universitario, explicando que la deserción es el resultado de que los estudiantes no se integran al entorno. (Andres y Carpenter, 1997).

El modelo de Spady (1970) toma cinco grandes variables: el potencial académico del estudiante, la congruencia normativa, el desempeño académico, el desarrollo intelectual, y el apoyo entre pares; estas influyen en la integración social del estudiante (Pineda, 2010).

Mientras que Tinto (1975) además de utilizar dichos aportes de Durkheim, los relaciona con la teoría de costo-beneficio, la misma explica que los individuos tienden a destinar sus esfuerzos, energías y recursos hacia las actividades que resulten más beneficiosas para ellos, buscando explotar al máximo los beneficios en relación a los costos producidos, sobre una perspectiva de tiempo determinada. Tinto adopta esta teoría al campo estudiantil indicando que el estudiante tiende a permanecer en la institución, si percibe que las ganancias a futuro son mayores que los esfuerzos y recursos requeridos. En caso de que el estudiante perciba otras actividades cuyos beneficios resulten más atractivos, implicara en este un desplazamiento de las energías y esfuerzos, para realizar otra carrera, estudio, empleo, abandonando la actividad inicial.

El modelo de Tinto (1975) toma como elementos centrales, las características de los individuos que parecen estar relacionadas con su persistencia en la universidad, las características asociadas con los individuos, las de interacción dentro del entorno universitario y aquellas de las instituciones de educación superior, que influyen sobre la deserción universitaria. Entre las más relevantes según Tinto, se encuentran: Las características del entorno familiar, entendido este por el nivel socioeconómico junto a los estudios formales del grupo, las cuales mantienen cierta relación con la capacidad de desempeño del individuo durante la formación, como a su vez las expectativas que tengan sus familiares con respecto a la formación que curse, encontrando que son igual de importantes que las del mismo frente a su carrera.

Con respecto a las características del individuo, señala las habilidades académicas del estudiante y el desempeño académico previo como predictores de la deserción y/o permanencia. También se destaca la personalidad y las características del individuo mismo como ser, el sexo, el estatus social, como influyentes en la decisión de continuar con los estudios. A nivel individual se destaca como fundamental, el compromiso que genera el estudiante con la meta de finalizar la carrera (“goal commitment”), explicando que cuanto

mayores sean las expectativas de egresar del centro educativo, será más probable que el mismo se mantenga en la carrera, completando sus estudios.

Por su parte al referirse a la relación con la institución, Tinto destaca entre sus características, el rendimiento de grado (“grade performance”) y el desarrollo intelectual del individuo en el transcurso de su formación (“intellectual development”), para explicar la integración del estudiante en el medio académico. También indica la relevancia de las asociaciones de grupos de pares en el proceso de integración social del individuo, y las actividades extracurriculares e interacciones con los miembros de la facultad.

Por último, menciona las que se relacionan propiamente con las características inherentes a la institución: el tipo de institución (pública o privada) y la calidad de la misma.

Modelo de desgaste estudiantil (Bean):

Bean (1980) adapta los estudios de Price sobre la deserción en el trabajo, planteando que hay cierta similitud entre la deserción estudiantil y la rotación en las organizaciones de trabajo, según este autor los estudiantes abandonan las instituciones de educación por causas similares a los empleados en las organizaciones laborales.

La teoría de Price plantea que la satisfacción juega un papel fundamental en la permanencia laboral, los trabajadores satisfechos con su situación laboral son más propensos a permanecer que los empleados insatisfechos. De esta forma Bean indica que este proceso es extrapolable al ámbito universitario, de tal forma que el estudiante satisfecho con la institución tenderá a proseguir en la misma hasta terminar su formación.

A lo largo del tiempo Bean fue modificando su modelo mediante la introducción de nuevas variables e intentando establecer una jerarquía de relevancia entre ellas. El modelo teórico de Bean (1981) “The synthesis of a theoretical model of student attrition.” comprende las variables de: “background” que incluyen la formación de los padres (status social y laboral), el desempeño académico en secundaria, distancia al hogar, etc. Las organizacionales están comprendidas por, el desempeño académico, las relaciones informales con los miembros de la institución, programas académicos competitivos, cursos, absentismo, etc. Las personales, conformadas por los compromisos académicos del estudiante, la confianza y certeza sobre la carrera en la que se está formando. Las actitudinales que engloban, la lealtad, la certeza de elección, satisfacción y valor práctico. Las variables del entorno, en las que se incluye la oportunidad de transferirse, la posibilidad de entablar un compromiso, la facilidad para

financiarse la educación propia, y la aprobación familiar sobre la institución educativa. Por último, la intención de irse la cual según Bean mantiene una correlación positiva con la deserción.

Convergencia de los 2 modelos sobre la deserción estudiantil:

Hasta el momento los estudios de Tinto y Bean buscaban explicar el fenómeno de la deserción estudiantil, el modelo de Tinto (Modelo de integración estudiantil) explica que la persistencia es resultado de cierta correspondencia entre la motivación, las capacidades académicas del estudiante y las características sociales y académicas de la institución. Entre la correspondencia de dichos elementos se produce un compromiso o meta educativa, de forma tal que un mayor compromiso con la finalización de la meta académica implicará también una mayor persistencia del estudiante en la institución.

Por su parte, el modelo de Bean (Modelo de deserción estudiantil) plantea que "...las intenciones conductuales se configuran en un proceso donde las creencias forman las actitudes y éstas a su vez intervienen sobre las intenciones conductuales" (Donoso y Schiefelbein, 2007, p.18). Se comprende por esto, que las creencias relativas a la institución educativa moldean las actitudes del estudiante, determinando así su permanencia o deserción en la misma. El mismo también toma en consideración a los factores externos a la institución como relevantes.

Si bien estos modelos tienen sus diferencias pueden ser utilizados de forma conjunta, o planteado de otra forma, resultan complementarios. Este pensamiento surge de las investigaciones de Cabrera, Castañeda, Nora y Henglster (1992) y Cabrera, Castañeda y Nora (1993), estos autores sostienen que ambos modelos tienen características en común. Ambos entienden a la persistencia como un conjunto de interacciones a lo largo del tiempo, consideran los desempeños académicos previos a la universidad que son relevantes para determinar como el estudiante se adapta a la misma, enfatizando la relación entre el estudiante y la institución determinando de tal forma la permanencia o deserción en dicho centro.

Estos autores plantean que de la unión de estas teorías se logra una mejor comprensión del fenómeno de la permanencia, concluyendo los factores que resultan más pertinentes para el estudio de dicho proceso (Cabrera et al; 1992 y Cabrera et al; 1993).

En base a la búsqueda de los distintos modelos mencionados anteriormente para explicar la deserción, se pretende mencionar que, si bien estos modelos son relevantes, no son por si mismos modelos completos y perfectos. Como explica Tinto (1982) los modelos tienen

límites, no se puede esperar que todos los modelos expliquen todos los distintos tipos de abandono, sino que cada modelo aporta mediante sus estudios y variables una forma particular de entender la deserción que aplica a ciertos casos. El reconocer que los modelos tienen límites teóricos, no debe ser un impedimento para que se siga avanzando sobre el conocimiento que aportan, siendo a veces necesario cambiarlos por aquellos que se adecuen mejor a nuestras realidades.

Factores de la deserción estudiantil:

Larroucau (2013) indica que la deserción es un fenómeno multicausal que se encuentra determinado por un conjunto de factores, referidos a estos como los factores individuales, socioeconómicos y demográficos, incluyendo también la influencia de factores provenientes de la institución educativa.

Para Gonzales (2005) entre los factores que inciden en la deserción se pueden destacar:

Los factores personales: referidos a las características del estudiante, siendo la falta de actitud de logro hacia la carrera, carencia de disponibilidad horaria, poca dedicación al tiempo de estudio, el bajo interés por estudiar, por la carrera o particularmente por la institución.

Los factores institucionales/pedagógicos en los que adquieren relevancia, la construcción vocacional del estudiante derivado de la falta de información e insuficiente orientación en los liceos, las características académicas previas del estudiante, la falta de preocupación institucional sobre bajos resultados de la formación y profesionalización de docentes, de la pertinencia y actualización del currículo, y de los apoyos materiales/administrativos.

Los factores socioeconómicos/laborales refieren a aspectos como las condiciones económicas desfavorables de los estudiantes y su perspectiva falta de financiamiento, bajas expectativas de empleo y dificultades para independizarse económicamente.

De acuerdo a Braxton et al. (1997, pp.107-108) ordena a la deserción estudiantil en torno a cinco grandes categorías:

Las perspectivas psicológicas: Se centra en las características psicológicas como la madurez para diferenciar al desertor del estudiante que permanece, este enfoque asume que

las características de la personalidad determinan una respuesta individual de experiencias comparables a otros estudiantes universitarios.

Las perspectivas sociales: Estas se enfocan en las fuerzas sociales que llevan a la actitud de desertar en los estudiantes, se enfocan más en los aspectos externos al sujeto y no tanto a las características del sujeto mismo.

Las perspectivas económicas: Tiene como eje central a la teoría del costo beneficio para explicar las conductas del estudiante en la deserción.

Las perspectivas organizacionales: Comprenden a la deserción desde las características de la institución. Aspectos como la estructura organizacional, tamaño de las instalaciones, recursos y metas organizacionales, se ha demostrado que afectan a la persistencia estudiantil.

Las perspectivas interaccionistas: Parten de la base que la deserción en la educación superior puede ser entendida como un proceso de interacciones con el sistema académico y social de la universidad.

Enfoque Psicológico:

Sobre el enfoque Psicológico, Himmel (2002) destaca los aportes de Fishbein y Ajzen (1975), quienes plantean que el comportamiento se ve influido por las creencias y actitudes. Estos autores señalan que las decisiones de desertar o persistir en los estudios se ven influenciadas por las conductas previas, las actitudes acerca de la deserción o persistencia y por normas subjetivas de dichas acciones, produciendo una intención conductual que se constituye finalmente en un comportamiento definido. Estos autores plantean que la deserción será el resultado del debilitamiento de las intenciones iniciales y la persistencia como el fortalecimiento de las mismas.

Attinasi (1986, citado en Himmel, 2002) expande el modelo, en base a la idea que la deserción se ve influenciada por las percepciones y análisis que realiza el estudiante de su vida universitaria posterior a su ingreso.

Donoso y Schiefelbein (2007) explican que Ethington (1990), incorpora los modelos anteriores, elaborando una estructura más completa, formulada a partir de una teoría más general sobre las conductas de logro de Eccles et al. (1983) y Eccles y Wigfield (2002). Esta comprende atributos tales como la perseverancia, la elección y el desempeño. Una de las premisas centrales de Eccles es que el rendimiento académico previo influye significativamente

en el desempeño futuro del estudiante, al actuar sobre su autoconcepto, su percepción de la dificultad de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito.

Ethington encontró empíricamente que el nivel de aspiraciones tenía un efecto directo sobre los valores. Este autor encontró que las expectativas de éxito estaban explicadas por el autoconcepto académico y la percepción de las dificultades de los estudios y que tanto los valores como las expectativas de éxito influyen a su vez sobre la persistencia en la universidad.

Enfoque Sociológico:

Donoso y Schiefelbein (2007) explican que los enfoques sociológicos se caracterizan por la influencia de los factores externos al individuo en la retención, los que se suman a los psicológicos.

Enfoque Económico:

Himmel (2002) señala que este enfoque comprende dos teorías distintas por un lado la teoría de costo/beneficio y la teoría de focalización de subsidios.

La teoría de focalización de subsidios plantea que los subsidios influyen en desalentar la deserción en aquellos estudiantes con limitaciones reales para costear su educación.

Enfoque Organizacional:

Himmel (2002) según la autora los modelos organizacionales analizan la deserción a partir de las características de la institución universitaria, teniendo en cuenta los servicios que ésta le ofrece a sus estudiantes. Comprendiendo variables tales como, la calidad de la docencia y experiencias de los estudiantes en el aula. Destaca que la deserción del estudiante puede ser entendida por las interacciones que guarda con la institución académica.

Enfoque Interaccionista:

En este enfoque se destacan los estudios de Tinto (1975, citado en Himmel, 2002), en base a los estudios de este autor la deserción o retención de la educación superior puede ser pensada como el resultado de un proceso longitudinal de interacciones entre alumno, los sistemas social y académico de la institución. La idea central del modelo radica en que el estudiante ingresa a la educación con un conjunto de características, antecedentes familiares, atributos personales y la experiencia académica preuniversitaria, combinándose para influir sobre el compromiso inicial con la institución educativa.

Tinto distingue dos tipos de integración, la integración académica, la cual incluye el rendimiento académico como también el desarrollo intelectual, mientras que la integración social abarca las interacciones con los grupos de pares y docentes. Considera que la reevaluación del compromiso con la meta de graduarse se encuentra más fuertemente determinada por la integración académica y que el compromiso institucional se ve altamente influido por la integración social. Explica que mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, al mismo tiempo que mientras mejor sea su rendimiento académico e integración social, menor será la probabilidad de que el estudiante deserte.

El ingreso a la universidad y sus dificultades:

Se pretende plantear distintas preguntas de carácter reflexivo, con la intención de enfatizar la importancia de enfocar el eje de la discusión en el primer año de la universidad. Las mismas nos permitirán realizar un recorrido por la bibliografía de distintos autores que han escrito sobre el tema. Entre las preguntas que se pueden formular surgen unas primeras aproximaciones: ¿Porque el primer año resulta un período complejo a analizar?, ¿Cuáles son las características del estudiante en este período de la carrera?, ¿Por qué enfocarse en el primer año y no otro?, ¿Que hace único a este período de tiempo?

Diversos autores muestran que la deserción en el primer año universitario resulta un período crítico en la formación del estudiante, dada la multiplicidad de dificultades que se le presentan al ingresar en la educación superior (Aguilar, 2007, Carli 2007; Ezcurra, 2005; Parrino, 2010; Romo y Fresan 2001; Silva 2011).

Tinto (1989) señala al menos dos períodos críticos en el transito del estudiante, un primer período que se da al momento de la admisión del estudiante, el cual se considera como el primer encuentro que hace el estudiante con la universidad. Y un segundo momento en el recorrido académico del estudiante, referido a la transición del sistema de educación secundaria a la universidad (la propia adaptación del estudiante). En el primer semestre de una carrera es donde el estudiante encuentra las mayores dificultades de este segundo período.

En Uruguay, en la universidad pública (UdelaR) Carbajal plantea enfocarse sobre el proceso de transición a la universidad del estudiante, ya que según esta autora:

Se estima, a partir de información de los servicios universitarios, que entre 25 y 50 % de los estudiantes abandonan durante el primer año y en el pasaje al segundo (División Estadística-Dirección de Planeamiento de la UdelaR no posee datos generales de deserción) (Carbajal, 2014, p.74).

La entrada a la universidad según Alain Coulon (citado en Casco 2009) es entendida como una transición de un estatus social a otro, y de una cultura a otra, planteando que el sujeto que se incorpora debe aprender que implica ser estudiante, dicho de otra manera, debe hacer propio el oficio de estudiante. Si tiene éxito el individuo pasara a formar parte como miembro afiliado a la institución.

Ezcurra 2006 (citado en Parrino, 2010) señala que los estudiantes que recién se incorporan a la vida universitaria, sufren el impacto de las dificultades de desempeño; el medio les resulta hostil, desconocido, donde muchas veces ven a sus compañeros como mejor capacitados o en mejores condiciones.

El estudiante que ingresa a la universidad no solo se enfrenta a una realidad que le resulta desconocida, sino que posee reglas que debe seguir, pero que no le resultan claras, siente que no existe una comunicación clara de las reglas o que no hay intención de comunicarlas (Carli, 2007). Si el estudiante quiere “tener éxito” resultará de gran relevancia que interiorice las reglas de juego que se manejan en el ambiente en el que se encuentra, de forma de así lograr aprender a construirse como estudiante universitario, de no hacerlo se sentirá ajeno a dicho espacio y abandonará (Guevara y Henríquez, 1997).

Los estudiantes descubren que los pequeños grupos no comprenden la nueva realidad en la que ahora se encuentran, la masividad. Esta es entendida como una construcción histórica que conlleva en los primeros años a la despersonalización del estudiante, experiencias de inaccesibilidad al otro (docente) o de no intervención en las aulas. “Pareciera que lo que no actúa es la institución en una operación de reconocimiento del otro-estudiante y este no-reconocimiento provoca salidas individuales ...” (Carli, 2007, p.9).

Con respecto a las características del estudiante que ingresa, se espera que tenga las capacidades y conocimientos necesarios para desarrollar la carrera, existiendo evidencia suficiente que los sistemas de formación anterior no preparan como deberían a los alumnos (Romo y Fresan 2001). Casco (2005, citado en Casco 2009) refiere que en los ingresantes predominan conductas deficientes sobre las lecturas académicas, estas lecturas se caracterizan por ser una recreación lineal de los textos, por las ausencias de estrategias

metacognitivas de autorregulación. Esto se traduce en una pobre comprensión lectora y falta de relectura, desde esta perspectiva la lectura se vuelve una carga en vez de un medio que facilita la acción de aprender. Con respecto a la escritura el estudiante trae consigo deficiencias a nivel de producción escrita, entre las que se destacan situaciones de producción de textos fragmentados, incoherentes, con vacíos argumentales, con proposiciones contradictorias y/o yuxtapuestas.

Haciendo referencia a la situación de la educación superior en los Estados Unidos de América en torno a las universidades privadas, Tinto (1982) destaca que las finanzas tienen un papel fundamental en determinar la deserción del estudiante. El autor señala que estas tienen especial relevancia en el ingreso al sistema de educación superior, debido a que el objetivo de alcanzar la titulación todavía es bastante distante, explicando que la financiación requerida resulta mayor en estos casos. Pero sobre todo el financiamiento resulta una situación preocupante, porque afecta de forma directa a los estudiantes que se encuentran en situaciones económicamente desfavorables.

Otro de los problemas que suelen ser recurrentes está asociado a los tiempos, la universidad demanda una gran cantidad de tiempo en sus actividades de estudio, las cuales pueden resultar difíciles para el estudiante que desconoce esta información y cómo es la rutina diaria del estudiante universitario. También se denotan problemas en la distribución de los horarios (Ezcurra 2005).

En concordancia con lo anterior, Carli (2007) entiende que el tiempo del estudiante resulta ser desorganizado, en muchos casos, por el efecto de la lógica institucional. La institución parece desconocer los tiempos del estudiante, este tiempo puede comprender: el ocio, el trabajo, la familia, las actividades sociales y políticas. Cabe destacar que dichos tiempos no se rigen por lógicas académicas, son pasibles de ser modificados, variando en el tiempo.

Es así que se puede coincidir con el planteo de Aguilar, “En si misma la transición a la Universidad es un proceso complejo, multifactorial, que requiere del estudiante, significativos y múltiples cambios, adaptaciones, comprendiendo un período, aproximado de dos años” (Aguilar, 2007, p.2).

Existe un acuerdo entre varios de los autores que estudian el campo de la educación superior, en que el primer año resulta relevante para la formación de trayectorias escolares

exitosas, constituyéndose en un punto de quiebre sobre la decisión de permanecer en los estudios, siendo un factor determinante el compromiso de los jóvenes con los mismos.

Por este motivo, se considera que el primer año es un momento clave, donde las instituciones deben intervenir con mayor fuerza, introduciendo programas de apoyo y estrategias que impulsen el compromiso del estudiante con sus estudios, para así producir mejores trayectorias (Silva, 2011).

El rol de las instituciones educativas en el fomento de la permanencia estudiantil:

Las instituciones en educación superior (IES) tienen un rol importante en la retención de los estudiantes, siendo uno de los actores que pueden incidir en que los educandos puedan completar sus carreras. Esto se puede visualizar en Parrino (2014), quien reconoce que la producción de estrategias de seguimiento y de fortalecimiento académico por parte de la institución son condicionantes que facilitan la acción de la permanencia del alumno, y que reducen la deserción en la medida que implementan acciones y políticas remediales de las dificultades detectadas por la institución.

En base a lo antedicho, para fomentar la permanencia estudiantil mediante políticas educativas, las mismas deben poner al estudiante como eje central, dicho de otra forma, deben considerar al estudiante como la unidad básica para el análisis y tratamiento de la deserción estudiantil. Estas sólo resultaran efectivas si toman en cuenta características individuales, como las condiciones de ingreso, académicas, psicológicas y socioeconómicas. También deben ser capaces de enfocarse en la situación académica del estudiante durante el trayecto de sus estudios e indagar en los apoyos que este recibe desde la institución, de esta forma la institución podrá intervenir de manera oportuna y pertinente para garantizar la permanencia y posterior graduación del estudiante (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Pero no resulta suficiente solo con implementar programas de apoyo que permitan al estudiante adaptarse al entorno educativo. Si bien son necesarios los programas y políticas de apoyo, por sí solas son insuficientes. Como tal, si el propósito de la institución educativa es plantearse seriamente la retención estudiantil, es necesario reconocer que debe iniciar cambios en su propia estructura y prácticas, de forma que influyan mejor en el estudiante (Tinto, 2003).

Estrategias a implementar:

Tinto (1999) destaca cinco condiciones que apoyan a la retención desde las instituciones: expectativas, apoyo, retroalimentación, participación y aprendizaje.

Con respecto a las expectativas Tinto señala que es más probable que los estudiantes persistan y se gradúen en entornos que tienen expectativas altas y claras. Refiere a que muchas veces las instituciones esperan muy poco de sus estudiantes o construyen actividades en el aula que requieren muy poco de su esfuerzo. También este autor indica, que los estudiantes se desempeñan mejor en entornos donde las expectativas son claras y consistentes.

Es así que una acción a tomar desde la institución puede ser “Establecer claramente las normas y valores de la institución a los estudiantes de primer ingreso, con el objeto de facilitarles su adaptación e integración al nuevo medio” (Escobar, 2005, p.27).

En segundo lugar, Tinto hace hincapié en el apoyo institucional, especialmente el apoyo académico, ya sean tanto cursos de educación, tutorías, grupos de estudio, programas de apoyo académico, como instrucción complementaria. Estas medidas representan una condición importante para la continuidad en la universidad, también lo es el apoyo social en forma de asesoramiento.

Con respecto a los apoyos, Santiviago (2016) realizando un estudio en nuestro país enfocado en la UdelaR, destaca dos tipos distintos de apoyo, los apoyos de vida universitaria formales y los apoyos de vida universitaria informales. Los primeros incluyen: los apoyos de transferencia de bienes y servicios, académicos, dispositivos de orientación vocacional, Ferias educativas, visitas guiadas, bienvenidas y ciclos introductorios, bedelías, Unidades de apoyo a los Estudiantes, centros de estudiantes, tutores, espacios de consulta, el EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje) y Progresá.

Estos apoyos se caracterizan por su cualidad de herramientas, externas a la persona del estudiante, que responden en general a propuestas institucionales, se crean desde lo formal con fines específicos y objetivos pre determinados que apuntan a la solución de alguna dificultad (Santiviago, 2016, p.131).

Los apoyos de vida universitaria informal comprenden a compañeros, docentes y redes sociales, que los estudiantes tienden a asimilar erróneamente como apoyos, pero que refieren más a vínculos, vivencias o encuentros.

“Carecen de la cualidad de herramienta, entendido como algo externo que se encuentra a disposición para ser usado, lo que lleva a que la percepción como apoyo en forma espontánea por parte de los estudiantes, sea dificultosa” (Santiviago, 2016, p.132).

Tinto afirma que la retroalimentación es una condición para el éxito de los estudiantes, siendo los entornos que brindan a los profesores, el personal y el alumnado una devolución del desempeño, siendo estos espacios propicios para el aprendizaje.

Como una solución a lo antedicho se puede pensar en “establecer un sistema de comunicación formal entre la administración universitaria, profesores y estudiantes, para una mejor evaluación y retroalimentación del cuerpo estudiantil” (Escobar, 2005, p.27).

Tinto explica que la implicación es una condición importante para la retención de los estudiantes. En los estudios que realizó en 1975 señala el papel fundamental de la integración académica y social. Explica que mientras más se involucren académica y socialmente los estudiantes, mayor será la probabilidad de que los mismos persistan y se gradúen. Señala que las relaciones con los miembros de la institución y sus compañeros desempeñan un rol esencial en la continuidad curricular. Resumiendo lo antedicho en palabras de Tinto “involvement matters”, la implicación importa (Tinto, 1999, p.4).

En Pineda et al. (2011) se hace referencia a las comunidades de aprendizaje como una forma de lograr vincular al estudiante con el docente, estas comunidades se crean con el propósito de que la organización educativa permita el acercamiento intelectual y social entre docentes y alumnos, buscando producir experiencias que estimulen el trabajo en equipo e impulsen a los estudiantes a participar activamente en la investigación y producción de conocimiento.

Como característica principal y objetivo a cumplir en todas IES, se denota el papel característico de educar a los alumnos. El estudiante que siente que está aprendiendo y gana riqueza en los saberes inculcados por la institución, es un estudiante que permanece en la institución, dicho de otra forma, lo que fomenta la retención estudiantil es el aprendizaje que adquiere el estudiante en su estadía en la universidad. Por ende, las Instituciones que tienen éxito en la creación de entornos que educan a sus estudiantes, son instituciones exitosas en retenerlos (Tinto, 1999).

Según lo anterior Bean (1981b) propone que las instituciones pueden fomentar la creación de cursos que el estudiante entienda como significativos a sus gustos y carrera.

Promoviendo programas que a los estudiantes les resulten atractivos, siendo a su vez competitivos, pertinentes a la formación, y que faciliten la integración tanto social como académica del estudiante (Aguilar, 2007).

Con respecto a las dificultades en torno a lectura y escritura académica que presentan los estudiantes universitarios, Carlino (2005, citado en Olave et al 2013) plantea que los educadores universitarios deben:

Enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido (...). Los docentes de las distintas materias no están preparados para enseñar a leer y escribir en ellos (...) pero también es cierto que los especialistas en lectura y escritura tampoco están preparados para enseñar a leer y escribir en las distintas materias, ya que desconocen los desafíos conceptuales inherentes a ellas. Es preciso desarrollar un saber colectivo (Carlino, 2005, citado en Olave et al, 2013, p.465).

Es así que Carlino (2008) señala que se debe trabajar sobre la alfabetización académica, teniendo relevancia el trabajo sobre la escritura y lectura académica, no solo porque el estudiante muchas veces llega con dificultades desde los niveles anteriores de formación, sino que es tarea relevante de la docencia el trabajar sobre la lectoescritura para fomentar espacios de equidad y calidad. Es importante que se evalúe desde lo que se enseña y no desde lo que falta, sin olvidar que la docencia precisa del apoyo institucional para que sus esfuerzos sean más fructíferos de concretar.

Para mejorar los entornos de aprendizaje, una posible estrategia según Vélez y Jiménez (2004) es destinar en los primeros cinco semestres al menos dos profesores, el primero de más alta categoría, que oriente el saber desde sus investigaciones y aportes a la temática en estudio. El segundo, dedicado a administrar el curso, desde el seguimiento en el aprendizaje hasta la evaluación. Entendiendo que el primer año, debe implicar mayores esfuerzos para promover entornos educativos, para que los estudiantes que recién empiezan puedan adaptarse a los cambios que implica la universidad.

Sobre la base que la falta de recursos afecta la calidad del cursado y comprometen al estudiante a no concretar la formación, diferentes medidas pueden ser implementadas para subvencionar a los estudiantes que se encuentran en reales deficiencias económicas, entre

estas, Higuera (2012) destaca: las becas, las que se describe como una ayuda financiera no reembolsable que subvencionan parte o totalmente los estudios, para que el estudiante logre finalizar su formación. Los auxilios, que son ayudas económicas destinadas al transporte, vivienda para estudiante y/o alimentación. Las figuras laborales, que implican que el estudiante pueda trabajar dentro de la institución obteniendo una paga, que solvete los estudios en la misma. Y el crédito educativo el cual tiene la finalidad de financiar a los estudiantes, que no poseen los recursos necesarios para iniciar y mantener sus estudios.

Entre otras acciones que la institución puede llevar a cabo, se destaca la incorporación de espacios para la orientación vocacional en la educación media, permitiendo al estudiante construir una imagen más concisa de su futuro vocacional, también implementándose en la educación superior en alumnos que cursan la universidad, permitiendo despejar dudas con respecto a la carrera (Parrino, 2010).

La educación en época de pandemia COVID-19:

La crisis del COVID-19 trae aparejado consecuencias a nivel mundial, la misma no solo afecta la salud física de los individuos, también produce situaciones de aislamiento o reclusión social. A nivel económico la pandemia trajo consigo situaciones de despidos laborales y malestar económico, común a todos los países, no solo viéndose afectado el ámbito laboral, sino que, en la educación, las instituciones se vieron envueltas en la presente crisis cerrando sus puertas y optando por nuevas formas de llevar a cabo los procesos de aprendizaje (Alcántara, 2020).

Frente a esta nueva situación que aflige al mundo, las IES se ven en la necesidad de emplear nuevas herramientas que se adecuen a la situación de pandemia que se vive, adoptando los medios digitales para continuar con las aulas (Alcántara, 2020).

Sin embargo, como señala Concepción (2020) hay que tener cuidado cuando se implementa el uso de las TICs (Tecnologías de Información y Comunicación) en la enseñanza, si bien se han demostrado eficientes para las prácticas de la vida cotidiana, en la educación, las TICs no cumplen por sí mismas una función pedagógica, incluso "... las mismas pueden llegar a generar una disrupción de la propia persona, en sentido negativo" (García, 2019, citado en Concepción, 2020, p.70).

Pero como señala Chehaibar (2020) con respecto a la pandemia, la misma ha logrado visibilizar las desigualdades sociales que existen en nuestras sociedades, sobre las mismas puede pensarse el acceso y uso de los medios tecnológicos, los cuales resultan diferentes para cada persona, poniendo en evidencia que no todos los individuos tienen los recursos necesarios para poder transitar la educación a distancia en esta época de crisis (computadoras, buena conexión a internet, etc.), o también como señala López y Andrés (2020) que no todos los alumnos saben usar estos medios informáticos, dándose por hecho, de forma incorrecta, que al vivir en una era de grandes avances tecnológicos, estos saben utilizar las herramientas de forma casi natural.

Sin embargo, el alumno no es el único que se ve afectado frente a estas situaciones, también los profesores, los cuales deben prepararse para enseñar en estas modalidades de educación a distancia, las que se les presentan muchas veces como nuevas para muchos de ellos. Esto además implica pasar de una educación tradicional, conocida, a una educación que desconocen, que resulta extraña y que conlleva, en la docencia, a un esfuerzo por adaptarse no solo a las tecnologías, sino también a los cambios en las relaciones y vínculos entre los docentes con sus estudiantes (Ruiz, 2020).

De lo antedicho se puede nombrar una serie de problemas que surgen en la educación con la crisis de COVID-19, como también una algunas pautas para lidiar frente a estas situaciones, en base a lo expuesto por los autores López y Andrés (2020, p.104-108):

Dificultades que se presentan en la pandemia:

Entre las dificultades que mencionan estos autores, se destaca la falta de recursos informáticos, que dificultan al estudiante realizar cursos a distancia, planteando que existe una desigual distribución de recursos económicos, de forma que continuarán aquellos alumnos que estén en condiciones idóneas (económicas, ubicación, etc.).

Otro aspecto refiere a los docentes y sus habilidades para diseñar actividades y dar clases a través de diferentes plataformas digitales, afectando de esa forma la calidad del aprendizaje.

Puede pensarse sobre la problemática referida a la capacidad de autoaprendizaje y apropiación de los contenidos que tienen los alumnos, las cuales no necesariamente están suficientemente desarrolladas para adaptarse a este tipo de modalidad educativa.

También, se espera que no todos estudiantes persistan en los cursos, ya que algunos podrán decidir en optar sólo por algunos, afectando así, la duración de sus estudios universitarios.

Para estos autores, en torno al contexto pandémico, se espera un aumento en las posibilidades de abandonar los estudios universitarios, debido a la situación económica que supone la pandemia.

Estrategias para afrontar la pandemia en la ES:

López y Andrés (2020) explican entre las acciones que se pueden llevar a cabo son;

1) Que las IES presenten con claridad acciones, como ser, cambios en los calendarios, en las plataformas, herramientas para llevar a cabo los cursos; inscripciones, reinscripciones y evaluaciones. Con el propósito de brindar información necesaria a estudiantes y docentes, destinando recursos que permitan facilitar la transición hacia modalidades virtuales y a distancia.

2) Reconocer aquellos alumnos y profesores que carecen de los recursos tecnológicos, proporcionándose los mismos.

3) Brindar herramientas a aquellos estudiantes y profesores con dificultades en la utilización de TICs, permitiendo la adquisición de habilidades con las mismas.

4) Que los docentes puedan mantener una comunicación activa con los alumnos a través de distintos medios, despejando dudas que puedan ser atendidas oportunamente y que los jóvenes tengan un acompañamiento durante su proceso de aprendizaje

5) Crear e implementar estrategias de regularización para aquellos alumnos que no puedan seguir los cursos en línea o a distancia, o que los hayan interrumpido y presenten un rezago con respecto a sus compañeros, estas medidas puedan darse a través de cursos intersemestrales, cursos remediales, evaluaciones de recuperación, de forma que el estudiante recupere la regularidad en el cursado.

6) Identificar a los alumnos con mayores probabilidades de abandono para diseñar estrategias viables que los retengan en la institución y no representen trayectorias truncadas

La reapertura de las IES, recomendaciones según la UNESCO:

Frente a la salida de la crisis, la UNESCO (2020) plantea un marco referencial en base a distintas fases sucesivas, en búsqueda, no de la instauración de los mecanismos y formas de la educación anterior a la pandemia, sino, con la intención de reformar la estructura de la educación superior, para lograr una mejoría en la calidad y equidad de la misma.

La primera Fase, de continuación (Continuar) a la prestación del servicio, y por tanto la inclusión pedagógica de la educación a distancia.

La segunda, de reapertura (Reabrir) de las IES, retomando la presencialidad, respetando al mismo tiempo las normas sanitarias que se impongan.

Y una tercera, de reestructuración (Reestructurar) de los modelos de educación y enseñanza, hacia un modelo híbrido para mejorar la calidad y equidad.

Siendo las prioridades entre dichos periodos: (Continuar- Reabrir) las de “apoyar” a estudiantes y docentes garantizando la continuidad formativa y la equidad; y “planificar” la reapertura.

Reabrir- Reestructurar: en base a las prioridades de “recuperar” mediante estrategias compensatorias, las pérdidas en aprendizajes, haciendo hincapié en estudiantes vulnerables, dichas estrategias pueden variar, desde tutorización individualizada, escuela de verano, etc.

Como también dar prioridad a “rediseñar” los procesos de enseñanza y aprendizaje, fomentando la educación presencial y a distancia (hibridación), mediante la documentación de los cambios pedagógicos realizados y sus efectos, la reflexión interna sobre el modelo de aprendizaje-educación, y la adaptación de nuevas estrategias o métodos, como ser el uso de otras tecnologías (ej: teléfono celular) (Giannini, 2020).

Pensar hacia el futuro:

Frente a la situación actual en la que vivimos, se ha mencionado que la pandemia a afectado las formas en la que entendemos a la universidad, implicando que las estrategias que se utilizaron para describir situaciones de la universidad pre-pandémica, pueden no ser totalmente efectivas para lidiar con los problemas de la educación con la crisis del COVID-19. De esta forma hay que seguir avanzando en los estudios sobre la permanencia, y dar cuenta

de estrategias que sean aplicables tanto en la educación superior en periodo de pandemia, como también en la educación post-pandemia.

Reflexiones Finales:

El fenómeno de la permanencia estudiantil universitaria, responde a un largo recorrido en el tiempo, cuyos brotes remontan a las primeras investigaciones realizadas en EEUU por Tinto, y Bean, pero cuyo campo de estudio abarca todo el planeta, y que progresa constantemente con el paso del tiempo, formulándose nuevas teorías y redescubriéndose áreas que no fueron totalmente analizadas.

Las IES, tienen el compromiso de garantizar la calidad de enseñanza, mediante políticas institucionales, que permitan a los estudiantes poder finalizar sus estudios, sin olvidar que las estrategias son inherentes del contexto concreto a cada región en las que son creadas. Por tanto, resulta necesario distinguir qué elementos resultan claves y pueden ser extrapolados de las teorías para formular métodos que permitan fomentar la permanencia en una situación concreta y única.

Este trabajo permitió plantear distintos enfoques que sirven para cuestionar el alcance de los fenómenos de “deserción” y “permanencia” como a su vez, entrever distintos posicionamientos frente al mismo, sin embargo, podemos concluir que el fenómeno de la deserción es sumamente complejo y que responde múltiples causas, ya sea de índole individual como institucional.

Como se ha descrito en el presente documento, el primer año resulta el periodo primordial para que las instituciones logren implementar estrategias eficaces, esto es debido a que este período resulta de especial importancia para la adaptación y creación del rol del estudiante, como se ha descrito a lo largo de la obra, sin olvidar que dicho proceso debe llevarse a cabo en el transcurso completo, desde que el estudiante ingresa hasta que finaliza su transcurso por la institución educativa.

La crisis pandémica del COVID-19 planteó cambios en todo el mundo, no solo a nivel económico, sino también en la educación, en este último sector se dieron grandes cambios en la implementación de las dinámicas de enseñanza, si bien las TIC existían anteriormente a dicho acontecimiento, en este contexto están siendo utilizadas a nivel mundial y con ello se produjeron cambios profundos a la manera de impartir los conocimientos, implicando también nuevas dificultades y compromisos para las instituciones, los docentes y estudiantes.

Referencias Bibliográficas:

- Acevedo, F. (2014) Una aproximación al fenómeno de desafiliación educativa en la transición hacia la educación superior en el interior de Uruguay. *Páginas de Educación*, 7(1), 180-210. Recuperado a partir de:
<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/588/588>
- Aguilar, M. (2007) La transición a la vida universitaria: éxito, fracaso, cambio y abandono. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica de Argentina. Recuperado a partir de:
<https://docplayer.es/14767716-La-transicion-a-la-vida-universitaria-exito-fracaso-cambio-y-abandono.html>
- Alcántara, A. (2020) Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. Recuperado a partir de: IISUE. (2020) Educación y pandemia. Una visión académica. México, UNAM.
https://asfacop.org.co/wp-content/uploads/2020/05/educacion_pandemia.pdf
- Andres, L. & Carpenter, S. (1997) Today's higher education students: Issues of admission, retention, transfer and attrition in relation to changing student demographics. Research report for the British Columbia Council on Admissions and Transfer. Recuperado a partir de:
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.6025&rep=rep1&type=pdf>
- Bean, J. (1980) Dropouts and turnover. The synthesis of a test of causal models of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187. Recuperado a partir de:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED174873.pdf>
- Bean, J. (1981b) Student Attrition, Intentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model. Part I, The 23 Variable Model. Presented at meeting of American Education Research Association. Los Angeles, California. Recuperado a partir de:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED202443.pdf>
- Bean, J. (1981a) The synthesis of a theoretical model of student attrition. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Los Angeles, CA. Recuperado a partir de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED202444.pdf>
- Boado, M. Custodio, L. & Ramírez, R. (2011) La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006. Unidad de Comunicación de la Universidad de la

República. Montevideo: Biblioteca Plural Udelar. Recuperado a partir de:

https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4146/1/FCS_Boado_2011-10-03_webO.pdf

Braxton, M. Sullivan, S. & Johnson, M. (1997) Appraising Tinto's theory of college student departure. J. C. Smart (Eds) Higher education: Handbook of theory and research, 12, 107-158. Recuperado a partir

de:[https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=twYjXLd6pyUC&oi=fnd&pg=PA107&dq=Braxton,+J.+M.,+Johnson,+R.+M.+y+Shaw-Sullivan,+A.+\(1997\),+%E2%80%9CAppraising+Tinto%C2%B4s+theory+of+college+student+departure%E2%80%9D%3B+en+J.+C.+Smart+\(Ed.\),+Higher+Education+Handbook+of+theory+and+research,+Vol.+12,+Agathon+Press,+NY,+EE.UU.,+1997&ots=D9g9O5_714&sig=5RngVjSacAgN1EjvHYzAYsEmQVo](https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=twYjXLd6pyUC&oi=fnd&pg=PA107&dq=Braxton,+J.+M.,+Johnson,+R.+M.+y+Shaw-Sullivan,+A.+(1997),+%E2%80%9CAppraising+Tinto%C2%B4s+theory+of+college+student+departure%E2%80%9D%3B+en+J.+C.+Smart+(Ed.),+Higher+Education+Handbook+of+theory+and+research,+Vol.+12,+Agathon+Press,+NY,+EE.UU.,+1997&ots=D9g9O5_714&sig=5RngVjSacAgN1EjvHYzAYsEmQVo)

Cabrera, A. Nora, A. & Castañeda, M. (1993) College persistence: Structural equations modeling test of and integrated models of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139. Recuperado a partir de:

https://www.researchgate.net/profile/Alberto_Cabrera3/publication/272558041_College_Persistence_Structural_Equations_Modeling_Test_of_an_Integrated_Model_of_Student_Retention/links/54eb52070cf29a16cbe5d66b/College-Persistence-Structural-Equations-Modeling-Test-of-an-Integrated-Model-of-Student-Retention.pdf

Cabrera, A. Castañeda M. Nora, A. & Hengstler, D. (1992) The Convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.

Recuperado a partir de:

https://www.researchgate.net/profile/Alberto_Cabrera3/publication/261699782_The_Convergence_Between_Two_Theories_of_College_Persistence/links/0c96053553c19a89ee000000/The-Convergence-Between-Two-Theories-of-College-Persistence.pdf

Carbajal, S. (2011) La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso. servicio: Facultad de Psicología. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

Recuperado a partir de:

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5477/1/Carbajal%2c%20Sandra.pdf>

- Carabajal, S. (2014) La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 1(1), 72-81. Recuperado a partir de: <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/14>
- Carli, S. (2007) La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. Recuperado a partir de: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf>
- Carlino, P. (2008) Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?. En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente. Recuperado a partir de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/162>
- Casco, M. (2009) Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-herencia*, 6(11), 233-260 Universidad EAFIT Medellín, Colombia. Recuperado a partir de: <https://www.redalyc.org/pdf/774/77413098013.pdf>
- Chehaibar, L. (2020) Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. Recuperado a partir de: IISUE. (2020) Educación y pandemia. Una visión académica. México, UNAM. https://asfacop.org.co/wp-content/uploads/2020/05/educacion_pandemia.pdf
- Concepción, M. (2020) La educación en línea. Transiciones y disrupciones. Recuperado a partir de: IISUE. (2020) Educación y pandemia. Una visión académica. México, UNAM. https://asfacop.org.co/wp-content/uploads/2020/05/educacion_pandemia.pdf
- Correa, C. & Páramo, G. (1999) Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad de Eafit*, 35(114), 66-78. Recuperado a partir de: <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1075/967>
- Díaz, P. (2008) MODELO CONCEPTUAL PARA LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA CHILENA. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86. Recuperado a partir de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>
- Diconca, B. Dos Santos, S. & Egaña, A. (2011) Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Recuperado a partir de: https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/04/desvinculacio%CC%81nestudiantil_2012-04-16_imprenta.pdf

- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007) Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social, *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27. Recuperado a partir de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514133001>
- Escobar, V. (2005) Estudio sobre la deserción y la Repitencia en la Educación Superior en Panamá. Recuperado a partir de: <http://bdigital.binal.ac.pa/bdp/artpma/desercionyrepitencia.pdf>
- Ezcurra, M. (2005) Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, 27(107), 118-133. Recuperado a partir de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000300006&lng=es&tling=es.
- Fernández, T. (2009) La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por pisa 2003. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 7(4). Recuperado a partir de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114094009.pdf>
- Fernández, T. (2010) La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas. Udelar. CSIC. Recuperado a partir de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9620/1/La%20desafiliacion%20en%20la%20educacion%20media%20y%20superior.pdf>
- Giannini, S. (2020). Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), 1-57. Recuperado a partir de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Giovagnoli, P. (2002) Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. Documento de Trabajo 37, Universidad Nacional de la Plata. Recuperado a partir de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3436>
- González, L. (2005) Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Digital Observatory for higher education in Latin América and The Caribbean. IESALCUNESCO. Recuperado a partir de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140087>

- González, L. E. & Uribe, D. (2002). Estimaciones sobre la " repitencia" y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones. *Calidad en la Educación*, (17), 75-90. Recuperado a partir de:
https://www.researchgate.net/profile/Luis_Gonzalez_Fiegehen/publication/265997208_Estimaciones_sobre_la_repitencia_y_desercion_en_la_educacion_superior_chilena_Consideraciones_sobre_sus_implicaciones/links/563fada108aec6f17ddb821d/Estimaciones-sobre-la-repitencia-y-desercion-en-la-educacion-superior-chilena-Consideraciones-sobre-sus-implicaciones.pdf
- Guevara, M. & Henríquez, M. (1997) La transición del estudiante universitario: entre la elección y la deserción. II Encuentro Nacional "La Universidad como Objeto de Investigación". Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado a partir de:
https://www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/cea_1/1/44.htm
- Gutierrez, A. Conde, P. & Mahecha, E. (2012) Definiciones Fundamentales sobre deserción estudiantil. *Criterio Jurídico Garantista*, 4(7). Recuperado a partir de:
https://www.researchgate.net/publication/326401532_Definiciones_fundamentales_sobre_desercion_estudiantil
- Higuera, R. Ortega, N. & Quintero J. (2012) Persistencia y graduación: Hacia un modelo de retención estudiantil para las instituciones superior en Colombia. Los programas de fomento de la permanencia en la Universidad de la Sabana: Pilotaje de un instrumento (Master's thesis, Universidad de La Sabana). Recuperado a partir de:
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2532/125341.pdf?sequence=1>
- Himmel, E. (2002) Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*. (17), 91-107. Recuperado a partir de:
<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/409/409>
- Larroucao, T. (2013) Estudio de los factores determinantes de la deserción en el Sistema Universitario Chileno. Santiago de Chile, Universidad de Chile. Recuperado a partir de:
<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/114843>
- Latiesa, M. (1990) El rendimiento académico en distintos países y centros universitarios. En: Latiesa, M. (Ed.). (1991) La investigación educativa sobre la universidad: actas de las jornadas, Madrid, 31 Mayo-1 Junio 1990. 55. Ministerio de Educación.

Recuperado a partir de:

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/61290/00820062000163.pdf?sequence=1>

López, M. & Andrés, S. (2020) Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir?. Recuperado a partir de: IISUE. (2020) Educación y pandemia. Una visión académica. México, UNAM.

https://asfacop.org.co/wp-content/uploads/2020/05/educacion_pandemia.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015) Estrategias para la permanencia en Educación superior: experiencias significativas. Recuperado a partir de:

https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356276.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional (2009) Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención.

Recuperado a partir de:

https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_libro_desercion.pdf

Meléndez, R. (2008) Estudio sobre deserción y permanencia académica en la facultad de Ingeniería en la Universidad de la Guajira desde período II de 2005 hasta el periodo II de 2007. Riohacha: Tesis de Grado. Recuperado a partir de:

<https://docplayer.es/12234104-Estudio-sobre-desercion-y-permanencia-academica-en-la-facultad-de-ingenieria-de-la-universidad-de-la-guajira-desde-el-ii-pa-2005-hasta-el-ii-pa-2007.html>

Olave, G. Cisneros, M. & Rojas, I. (2013) Deserción universitaria y alfabetización académica.

Recuperado a partir de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/28968>

Parrino, M. (2010) Deserción en el Primer Año universitario, Dificultades y Logros. X Coloquio Internacional sobre gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata. Recuperado a partir de:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96620/PARRINO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Parrino, M. (2014) Factores intervinientes en el fenómeno de la deserción universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6 (8), 39–61. Recuperado a partir de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4753784.pdf>

- Peralta, C. (2008) Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*. 34(2), 65-86. Recuperado a partir de: https://www.researchgate.net/publication/49943907_Modelo_conceptual_para_la_desercion_estudiantil_universitaria_chilena/fulltext/00b7104c0cf2d1b85505e074/Modelo-conceptual-para-la-desercion-estudiantil-universitaria-chilena.pdf
- Pineda, C. (2010) La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria. Bogotá: Universidad de la sabana. Recuperado a partir de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RsAlx557jx0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=Pineda,+Celia.+\(2010\)+La+voz+del+estudiante:+el+%C3%A9xito+de+programas+de+retenci%C3%B3n+universitaria.+Bogot%C3%A1:+Universidad+de+la+sabana.&ots=m14KXGSfoZ&sig=yYBffWO-4OVWepyQlqMlvTPUIOk#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RsAlx557jx0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=Pineda,+Celia.+(2010)+La+voz+del+estudiante:+el+%C3%A9xito+de+programas+de+retenci%C3%B3n+universitaria.+Bogot%C3%A1:+Universidad+de+la+sabana.&ots=m14KXGSfoZ&sig=yYBffWO-4OVWepyQlqMlvTPUIOk#v=onepage&q&f=false)
- Pineda, C. Pedraza, A. & Darío, I. (2011) Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), 119-135. Recuperado a partir de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3647389.pdf>
- Rama, C. (17 de junio de 2019) Política social educativa para encarar la deserción estudiantil.” Plataforma periodística La República. Recuperado el lunes, 1 de marzo de 2021. Recuperado a partir de: <https://www.republica.com.uy/politica-social-educativa-para-encarar-la-desercion-estudiantil-id714982/>
- Ruiz, E. (2020) La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. Recuperado a partir de: IISUE. (2020) Educación y pandemia. Una visión académica. México, UNAM. https://asfacop.org.co/wp-content/uploads/2020/05/educacion_pandemia.pdf
- Romo, A. & Fresan, M. (2001) Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. Recuperado a partir de: <https://docplayer.es/44445376-Los-factores-curriculares-y-academicos-relacionados-con-el-abandono-y-el-rezago.html>
- Santiviago, C. (2016) Percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país sobre los apoyos de la Universidad de la República que aportan a su comunidad en la misma. Recuperado a partir de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9221>

- Saweczko, A. (2008) A Web of Ways: Navigating Student Persistence & Retention. Doctoral dissertation, Memorial University of Newfoundland. Recuperado a partir de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.521.7066&rep=rep1&type=pdf>
- Silva, M. (2011) El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33, 102-114. Recuperado a partir de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13221258010.pdf>
- Tinto, V. (1975) Dropout from higher education, a theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1). 89-125. Recuperado a partir de: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.874.5361&rep=rep1&type=pdf>
- Tinto, V. (1982) Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700. Recuperado a partir de: <http://www.sigmus.edu.rs/eng/files/Limits%20of%20Theory%20and%20Practice%20in%20Student%20Attrition.pdf>
- Tinto, V. (1989) Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva, *Revista de la Educación Superior*, (71).33-51. Recuperado de: <https://mafiadoc.com/definir-la-desercion-una-cuestion-de-perspectiva-5a26d4e51723dd45f8d5482d.html>
- Tinto, V. (1999) Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA Journal*. Recuperado a partir de: https://nhcuc.org/pdfs/Taking_Student_Retention_Seriously.pdf
- Tinto, V. (2003) Promoting Student Retention Through Classroom Practice. Recuperado a partir de: https://www.researchgate.net/publication/255589128_Promoting_Student_Retention_Through_Classroom_Practice
- Tudela, H. (2014) UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 8(1), 59-76. Recurado a partir de: <https://doi.org/10.19083/ridu.8.366>
- Velásquez, M. Posada, M. Gómez, D. López, N. Vallejo, F. Ramírez, P. Hernández, C. & Vallejo, A. (2011) Acciones para favorecer la permanencia. Universidad de Antioquía. *CLABES*. Recuperado a partir de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/856>

Velázquez, Y. & González M. (2017) Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la educación superior*, 46(184), 117-138. Recuperado a partir de: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>

Vélez, A. & Jiménez, D. (2004) Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y educadores*. 7. 177-204. Recuperado a partir de: https://www.researchgate.net/publication/28121404_Estrategias_para_vencer_la_desercion_universitaria