

Informe Final
Proyecto Consejo Superior de Educación
Factores Explicativos de la Deserción Universitaria
CICES-Universidad de Santiago de Chile
26 de Enero de 2007

INDICE

I. DESCRIPCION GENERAL DEL INFORME	3
II. ANTECEDENTES Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	4
A. El Contexto de la Educación Superior en Chile	4
B. Factores Explicativos de la Deserción	6
C. La discusión nacional	11
III. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	13
A. Objetivo General del Estudio	13
B. Objetivos Específicos	14
C. Hipótesis de Trabajo	14
IV. MARCO METODOLOGICO	15
V. RESULTADOS FINALES.....	19
A. Factores Explicativos de la Deserción Temporal	19
B. Factores Explicativos de la Deserción Permanente	28
C. Reflexiones Finales.....	37
VI. RECOMENDACIONES	40
VII. BIBLIOGRAFIA	43
VIII. INSTRUMENTOS	44
Instrumento 1. Pauta Focus Group	44
Instrumento 2. Pauta de Entrevista Individual	47

ANEXOS

- I. Transcripciones de Focus Groups
- II. Transcripciones de Entrevistas

I. DESCRIPCION GENERAL DEL INFORME

En este documento se presentan los resultados finales de la investigación realizada por las investigadoras del CICES de la Universidad de Santiago de Chile, sobre los factores explicativos de la deserción universitaria en nuestro país.

El documento se estructura de la siguiente forma. Una primera sección entrega antecedentes y desarrolla una revisión bibliográfica sobre el problema de la deserción en la educación superior, en el contexto nacional e internacional. En la siguiente sección, se presentan los objetivos e hipótesis de trabajo de este estudio. En la cuarta sección, se describe la metodología de investigación empleada y se explican las razones que llevaron a desarrollar algunas modificaciones a la propuesta de investigación inicial.

En la quinta sección, se presentan los resultados de la investigación. Esta sección se divide en tres sub-secciones: la primera, se centra en analizar los factores explicativos de la deserción temporal; la segunda, expone las principales causas de la deserción permanente y, la tercera, desarrolla algunas reflexiones finales en torno al fenómeno estudiado. En la sexta sección, se desarrollan algunas recomendaciones de política. En la séptima sección, se presenta la bibliografía y, finalmente, se presentan los instrumentos cualitativos que fueron utilizados en el estudio.

En la sección de anexos, se presentan las transcripciones de los focus groups y entrevistas individuales realizadas en la investigación.

II. ANTECEDENTES Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

A. El Contexto de la Educación Superior en Chile

La educación superior chilena ha experimentado significativos cambios durante los últimos veinte años. Durante las últimas dos décadas se ha producido una fuerte expansión en el acceso al sistema educativo, la que ha sido empujada fuertemente por el incremento en la matrícula universitaria. Entre 1990 y 2004, la matrícula universitaria aumentó de 120,000 estudiantes a cerca de 400,000 estudiantes (MINEDUC 2005).

Con este aumento en la matrícula, las universidades han pasado a representar hoy en día alrededor de dos tercios de la matrícula en la educación superior chilena. Una muestra de ello, es que el año 2006, la oferta de educación terciaria estaba conformada por 62 universidades que absorbían cerca del 70% de la demanda por educación superior en el sistema (CSE 2006).¹ En contraposición, los centros de formación técnica e institutos profesionales han pasado a representar una proporción cada vez menor dentro de la matrícula total del sistema de educación terciaria.

Una de las razones que están detrás del incremento de la matrícula universitaria se vincula con la fuerte expansión en las expectativas de la población sobre la educación superior. Cursar una carrera universitaria es una opción que ya no es percibida como un sueño lejano, sino como una posibilidad que esta cada vez más al alcance de la mano de las familias chilenas (estudiantes y sus padres). Cifras aportadas por la Encuesta Nacional de Actores del Sistema Educativo realizada por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE (2003) dan cuenta de esta expansión de expectativas en todos los niveles y grupos socioeconómicos de la sociedad (CIDE 2003).

La aspiración por ingresar al sistema de educación superior, según lo señalan diversos estudios, se explica por los altos retornos monetarios que asociados a esta inversión. En el caso de Chile, los retornos a la educación superior se estiman en un 21%, cifra bastante superior a los retornos obtenidos por profesionales graduados de países miembros de la OECD que sólo llegan a retornos promedio de 12% (Psacharopoulos and Patrinos 2002). Por tanto, el acceso a la educación superior en nuestro país representa la posibilidad de obtener ingresos muy superiores a los de quienes no transitan por ella.

Producto de este incremento en la matrícula y en las expectativas, nuestro país se encuentra en un proceso de masificación de la educación superior. Esto ha traído como consecuencia una mayor heterogeneidad en el sistema, que se manifiesta, en una mayor diversidad de las instituciones proveedoras de educación superior y también en una composición socioeconómica más heterogénea del alumnado. Si en 1990, más del 40% de los estudiantes que cursaban estudios superiores pertenecían al quintil más rico de la población, en el año 2000, esta cifra disminuyó a un tercio (Delannoy 2000).

¹ Junto a las universidades existían 46 institutos profesionales y 119 centros de formación técnica.

Las cifras provistas por el CENSO de 2002 muestran adicionalmente que alrededor de un 70% de los alumnos que están ingresando hoy en día a la educación superior, son primera generación en cursar estudios en este nivel educativo. Esto significa que para una proporción significativa de estudiantes y familias, esta es la primera conexión o vínculo con el sistema de educación superior y por tanto existe—entre ellos—un significativo desconocimiento del mismo.

A pesar de que la cobertura en educación terciaria ha aumentado significativamente, la proporción de individuos con educación superior completa es relativamente pequeña. La matrícula bruta de educación superior alcanza al 42% en el país, pero sólo un 13% de la población chilena entre 25-64 años cuenta con estudios superiores (OECD 2005; WorldBank 2005). Esto quiere decir que en el año 2005, sólo uno de cada diez chilenos había completado una carrera en la educación superior.

Las implicancias de estas transformaciones son diversas y en nuestro país, han sido escasamente estudiadas. A la fecha, la atención de estudios e investigaciones académicas sobre educación superior en el país, ha estado centrada más bien, en el análisis del rol que juega la educación en los patrones de movilidad socioeconómica y en los determinantes que explican el acceso al sistema educativo. Entre los estudios que se han preocupado del tema del acceso, destacan aquellos que han planteado que existe una alta correlación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y el puntaje obtenido en las pruebas de selección al sistema (Larrañaga 2002).

El logro educativo, medido a través de los puntajes obtenidos en las pruebas de selección, muestran que aún en un contexto de expansión y diversificación socioeconómica del estudiantado, la variable socioeconómica sigue siendo el principal freno al acceso masivo de estudiantes de nivel socioeconómico bajo al sistema (Bravo and Manzi 2002). Bravo y Contreras (2000), por otra parte, en el marco del análisis del test IALS, muestran el impacto de variables asociadas al *background* socioeconómico en los niveles de logro educacional y alfabetización funcional (*literacy and numeracy skills*), sin embargo no apuntan a establecer en qué medida ciertas variables del hogar facilitan o desfavorecen el acceso a la educación superior.

Sin perjuicio de la importancia de los estudios relativos al acceso a la educación, resulta necesario señalar que existen escasas investigaciones que analicen qué sucede con los alumnos una vez estos acceden al sistema de educación superior (Bravo and Contreras 2000). Hasta la fecha, son escasos los estudios que dan cuenta, por ejemplo, de procesos de deserción y retención de grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos.

Plantearse preguntas de este tipo, es particularmente importante en el contexto que está viviendo la educación superior chilena. Como hemos mencionado anteriormente, las cifras indican que han aumentado las oportunidades para cursar estudios superiores en nuestro país- lo que se traduce en un incremento significativo de la matrícula universitaria- pero también muestran que estos avances no se han visto traducidos en otros ámbitos. En la actualidad, el sector educativo terciario se

caracteriza por una calidad heterogénea en su oferta, bajas tasas de graduación e insatisfactorios resultados en la formación de sus graduados.

Los datos disponibles sobre deserción muestran que estas cifras varían de acuerdo a las carreras, siendo bastante significativos los abandonos durante el primer y segundo año de las mismas (Himmel 2000). La información disponible para 2004 indica que para las universidades, la tasa de retención de primer año es de 81% y en segundo año esta desciende a un 69% (CSE 2007).

Un sistema con tasas de retención como las antes descritas, muestra una baja eficiencia, especialmente entre alumnos que cursan estudios de cuatro o más años ya sea en institutos profesionales o universidades (González and Uribe 2003; Brunner 2005). Algunas estimaciones, indican que en promedio, sólo un tercio de los alumnos que permanecen más allá del segundo año en carreras profesionales y técnicas se gradúan oportunamente. Estas cifras se encuentran muy lejos de aquellas exhibidas en países de la OECD y que son cercanas a un 50%. Los datos de retención y eficiencia son concordantes e indican que un significativo número de estudiantes abandona su carrera en primer o segundo año, siendo menor la proporción de estudiantes que desertan a medida que se avanza en el proceso formativo.

Los bajos niveles de eficiencia de la educación superior reducen y retrasan la formación de capital humano que Chile requiere y constituyen, a su vez, un gasto excesivo de recursos públicos y privados. El avance en la búsqueda de soluciones a este fenómeno tiene una importancia estratégica, tanto para elevar el capital humano de la población económicamente activa del país, como para mejorar las condiciones sociales de vida de los jóvenes, especialmente la de aquellos de menor nivel socioeconómico.

Para avanzar en esta tarea, se hace necesario investigar, en primera instancia, cuáles son los factores que explican el fenómeno de la deserción de la educación superior. Hasta ahora, en nuestro país han existido pocas investigaciones que se hayan concentrado en analizar esta materia desde una perspectiva explicativa. Los estudios existentes han estado orientados a generar estimaciones cuantitativas sobre la magnitud y los costos de la deserción.

B. Factores Explicativos de la Deserción

Si bien en Chile no existe una gran cantidad de estudios a cerca de la deserción a nivel terciario, se ha acumulado información significativa acerca de este fenómeno. Una breve revisión de la literatura existente sobre el tema de la deserción a nivel nacional e internacional, muestra que existen variadas definiciones del concepto, así como distintas formas o tipos de deserción en la educación superior, las que varían de acuerdo a las causas que lo originan.

En los próximos párrafos se presentan una serie de estudios acerca de la deserción en Chile y en el mundo. Los antecedentes destacados en esta sección se han seleccionado porque constituyen estudios fundacionales en el área o bien porque son

coincidentes con la evidencia recabada para estudiantes chilenos. A continuación se presentan una serie de ideas que permiten entender el fenómeno de la deserción superior en Chile.

Tinto (1975), es uno de los investigadores que más ha contribuido a la comprensión del fenómeno de la deserción. En su trabajo para Estados Unidos, este autor define la deserción, como el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en que se matricula un estudiante por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas al estudiante. En su trabajo se introduce una interesante discusión conceptual acerca de la deserción y particularmente la naturaleza voluntaria u obligatoria de la misma.

Himmel, por su parte, señala que la deserción puede entenderse como “*el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado y, considera un tiempo suficiente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore*” (2002; 95). En relación a la deserción voluntaria, la autora señala que se puede comprender como la renuncia a la carrera por parte del estudiante o del abandono no informado a la institución de educación superior. La deserción involuntaria, en cambio, se produce como consecuencia de una decisión institucional, fundada en sus reglamentos (deficiente desempeño académico o razones disciplinarias) que obliga al alumno a retirarse de los estudios.

De acuerdo a Tinto, el abandono de los estudios puede tener carácter tanto transitorio y/o permanente, de acuerdo al tiempo que dure el alejamiento del estudiante de los estudios. El autor plantea que la deserción es transitoria, cuando el alumno decide revertir la situación de abandono, en la medida de que no tenga impedimento para retomar sus estudios. Mientras que, el abandono se torna permanente, cuando existen causales que impidan al alumno volver a cursar o retomar los estudios superiores. Himmel agrega que la decisión de deserción hay que entenderla como un proceso que ocurre a través del tiempo y no como una situación gatillada en un punto discreto en el tiempo.

Según Himmel (2002), otro aspecto relevante para comprender la deserción, se refiere a si el abandono se realiza de una carrera (programa) o de una institución. La primera, no necesariamente implica la segunda, debido a que el estudiante puede abandonar una carrera e ingresar a un programa diferente posteriormente dentro de la misma institución, ya sea por transferencia a otro programa o por reingreso a través del proceso de admisión ordinaria. El abandono de la institución, por otra parte, puede significar transferencia a un programa (el mismo u otro) en otra institución o el abandono definitivo de la educación superior.

Las definiciones expuestas previamente dan cuenta de la complejidad del concepto y de las distintas variaciones y formas que puede asumir el abandono de los estudios superiores, de acuerdo a las razones que originan esta situación. Por tanto, a la hora de entender la deserción hay que entender estos matices ya que poseen atributos diferentes.

En relación a las causas de la deserción, las referencias bibliográficas analizadas muestran que existen múltiples factores explicativos del fenómeno. Entre los

aspectos mayormente destacados por las investigaciones realizadas hasta la fecha, se encuentran, factores personales, culturales, sociales, económicos del alumno y sus familias y, aquellos que se relacionan con factores académicos e institucionales.

Tinto (1975) plantea que la deserción es causada por la interacción de elementos individuales e institucionales (académicos). Entre los aspectos individuales, que afectan la decisión de abandonar los estudios, el autor destaca la centralidad de las características familiares y el background familiar de los estudiantes. Específicamente señala que son significativos aquellos aspectos relacionados con la ocupación y nivel educacional de los padres, la valoración y expectativas sobre la educación de los jóvenes, el compromiso con una meta de estudios, el compromiso con futuros objetivos y la institución en la que se estudia (muy vinculado con el prestigio institucional).

Slavings, Biddke y Bank (2001), por otra parte, destacan la influencia de los padres y los pares en las expectativas que los alumnos tienen sobre la educación superior. Si los pares y padres tienen actitudes positivas hacia la educación, entonces existen menos probabilidades de que los alumnos deserten del sistema de educación terciario. Del mismo modo, la educación de los padres juega un rol importante como factor predictivo de la deserción. Cuando la educación del padre y/o la madre es alta, entonces existen menos probabilidades de que los alumnos deserten del sistema.

Bean y Metzner (1985) también destacan la importancia de las variables del contexto social y económico de los alumnos, como causas de deserción. Entre los factores que estos autores mencionan como relevantes a la hora de explicar la deserción, se cuentan la situación financiera del estudiante (y su familia), trabajo (horas de empleo), responsabilidades familiares, entre otros. Estos son aspectos muy significativos en los casos de alumnos que provienen de grupos sociales que se han incorporado recientemente a la educación superior (alumnos no tradicionales). Las variables académicas, en cambio, son más relevantes en los casos de los alumnos "tradicionales" del sistema, es decir, en los casos de los alumnos que pertenecen a la elite o provienen de familias más acomodadas, quienes tradicionalmente han accedido a la educación superior.

Reed (1968) destaca la relevancia de los factores motivacionales en el proceso de deserción voluntaria. Este autor señala que existe una importante asociación entre la motivación del estudiante y sus rendimientos académicos. Algunas de las variables que incidirían en la motivación del alumnado son: el sentido que el alumno asigna a las tareas académicas, la relevancia de los estudios en relación a sus metas futuras, desafío académico de la carrera, entre otros aspectos.

Reavy, Davies y Ball (2001) presentan una visión más estructuralista en torno al fenómeno de la deserción. Los autores asocian el proceso de deserción con el acceso de los estudiantes al sistema. Estos investigadores, siguiendo los planteamientos de la teoría de la estructuración de Giddens, proponen que el proceso de decisión del ingreso es una manifestación de poder y estratificación. Los postulantes a la educación superior tienen distintos tipos de oportunidades para elegir, las cuales están determinadas por diferentes circunstancias y restricciones, entre las que se

destacan, los aranceles y préstamos, la ubicación (cercanía-lejanía), la clase, la raza del alumno, entre otros.

A juicio de Reavy, Davies y Ball (2000), en promedio, los estudiantes de clase baja deciden ingresar a instituciones educativas donde piensan que se van a encontrar con gente similar a ellos y se encuentran más cercanos a sus hogares. Esta situación se explica, según los autores, porque los alumnos, tienen un sentido de lugar y de mundo, asociado al lugar que cada uno de ellos ocupa dentro de ese espacio (vinculado a su pertenencia a una clase social). Por lo tanto, deciden elegir instituciones en las que creen se sentirán más a gusto y más en familia con sus iguales.

En relación a los factores institucionales, Spady (1970) y Tinto (1975) mencionan la falta de integración del estudiante a las instituciones educativas como un factor relevante al momento de explicar la deserción. En términos generales, los autores sugieren que los alumnos abandonan las instituciones de educación superior porque no están integrados al sistema académico y social de las instituciones educativas. Ambos autores desarrollan sus enfoques, tomando como punto de partida los trabajos de Durkheim sobre el suicidio².

Para Spady y Tinto, las instituciones educativas, deben comprenderse como sistemas sociales con sus propios valores y estructuras sociales y, por tanto, la falta de integración a la misma lleva a los estudiantes a un bajo compromiso con sus estudios, lo que incrementa la probabilidad de que decidan abandonar o desarrollar actividades alternativas a sus estudios. Por tanto, la pobre integración o el escaso sentido de pertenencia pueden explicar procesos de deserción estudiantil.

Spady y Tinto distinguen dos formas de integración³ en las instituciones educativas: la integración académica y la integración social. Los factores que se relacionan con la integración académica del estudiante se vinculan con el rendimiento académico (notas) y su desarrollo intelectual. En particular la valoración del conocimiento y de las tareas académicas. Mientras que en el ámbito de la integración social, los factores que son relevantes se relacionan con las oportunidades de interactuar con pares y docentes⁴ y también la participación en actividades extra curriculares.

Es importante destacar también que tanto Spady como Tinto sugieren que la evaluación del compromiso con la meta de graduarse, se encuentra más fuertemente determinada por la integración académica, que por la integración social. Por lo tanto, aunque son relevantes los mecanismos de integración social a las instituciones de educación superior son más relevantes las condiciones de integración académica que estas instituciones les ofrecen a sus estudiantes.

² Durkheim (1951), plantea que el suicidio es el resultado de la ruptura del individuo con el sistema social por su imposibilidad de integrarse a la sociedad. La posibilidad de suicidio aumenta cuando existe una baja conciencia moral y los individuos tienen bajo apoyo de las relaciones sociales

³ Los estudios que han utilizado el modelo de Tinto y Spady, no obstante, no muestran resultados estables en cuanto al peso y la dirección que tienen los diversos factores postulados en diferentes tipos o modalidades institucionales.

⁴ Este factor parece ser mucho más importante y valorado por los estudiantes de clases sociales medias y altas.

De manera complementaria a los planteamientos de Tinto y Spady, Tierney (1999), destaca la importancia del conjunto de percepciones que los individuos tienen sobre su entorno y desarrolla una visión estructuralista⁵ del fenómeno de deserción. Utilizando el concepto de habitus de Bourdieu, Tierney analiza cómo las prácticas sociales desarrolladas en las instituciones educativas están relacionadas con aspectos sociales y culturales más amplios. Señala que a medida que los estudiantes son capaces de afirmar sus identidades culturales en las instituciones educativas, sus posibilidades de graduarse son mayores.

La visión de Tierney sugiere que el proceso de deserción no sólo debe ser entendido como una situación donde los alumnos “no encajan” en la cultura académica como lo plantea Spady y Tinto, sino también como una situación en que la organización académica “se acomoda” y reconoce las diferencias culturales de sus alumnos. Light y Strayer (2000), concuerdan con los planteamientos de Tierney, al señalar que la deserción está muy determinada por la calidad y la capacidad de integración de las instituciones de educación superior. Estos autores señalan que las probabilidades de deserción disminuyen cuando las instituciones son de calidad, es decir, cuando estas son capaces de desarrollar las habilidades y potencialidades de los alumnos.

Braxton, Miles y Sullivan (2000), profundizan en el tema de la calidad de las instituciones de educación, señalando que los factores asociados a la calidad de la docencia, los beneficios (apoyos académicos y de salud) y actividades complementarias (actividades culturales, deportes) y las experiencias de los estudiantes en el aula juega un rol central en la retención o deserción de los alumnos del sistema. Tillman (2002), adicionalmente señala que la disponibilidad de recursos bibliográficos, laboratorios, así como también, el número de alumnos por profesor, son variables también significativas que dan cuenta de la calidad de las instituciones.

Fielding, Belfield y Thomas (1998), también mencionan al proceso de enseñanza y a los profesores, como aspectos claves que explican el abandono o retención de los alumnos. Las bajas expectativas de los profesores respecto de los alumnos, los temas de interés de los profesores, la falta de feedback de los profesores hacia los alumnos, el énfasis del proceso de enseñanza, la modularidad del trabajo académico, la moral del grupo de estudiantes, entre otros, son aspectos muy relevantes a la hora de explicar la deserción terciaria. Estas variables se encuentran dentro de las actividades operacionales de las instituciones y, por tanto, pueden ser intervenidas por ellas mismas, para tratar de disminuir los índices de deserción del sistema.

⁵ El autor desarrolla su modelo en base a la noción de Bourdieu de capital cultural y habitus. El supuesto de Bourdieu es que los alumnos de clase alta y media alta heredan el capital cultural de sus familias y vecindarios, y como resultado, aprenden desde una edad temprana, que el acceso a la Universidad no es una opción sino algo evidente y obligatorio. La opción para los estudiantes de clase alta, no es si debieran ir a la universidad y como lo van a pagar, sino más bien a cual universidad van a asistir.

C. La discusión nacional

Tal como se ha indicado al inicio de esta sección, en Chile, los estudios sobre deserción han sido escasos y, la mayoría de ellos han estado centrados en la generación de estadísticas sobre deserción. Los pocos estudios existentes a la fecha, han coincidido con la evidencia que reporta la literatura internacional, en relación a la multi-causalidad del fenómeno, al asociar factores relativos a la condición socioeconómica y cultural de los alumnos como también a las características de las instituciones donde los alumnos cursan sus estudios.

Uribe y González (2005) en un estudio para IESALC de UNESCO, señalaron que algunos de los factores que parecen explicar el fenómeno de la deserción son: que las instituciones no se han adaptado al nuevo tipo de alumnos que están recibiendo, o que la información para elegir es insuficiente o de mala calidad, o que el largo de las carreras desalienta a una proporción de los estudiantes, o que las preferencias de estos no están bien formadas al momento de decidir que carrera estudiar, o que luego de ingresar la abandonan por razones vocacionales, motivacionales, económicas u otras.

Los hallazgos de Uribe y González son coincidentes con estudios que se han desarrollado en Latinoamérica, que citan las siguientes razones, como las de mayor relevancia: a) personales, entre las que se cuentan, la falta de actitud de logro, la incompatibilidad del tiempo dedicado al trabajo y los estudios, el poco interés por los estudios y las bajas expectativas en torno a la educación en general; b) institucionales y pedagógicas, entre las que se destacan: baja orientación vocacional, carencia de una práctica temprana y la ausencia de asignaturas que aproximen al ejercicio profesional desde los primeros años, la falta de preocupación institucional frente a resultados negativos de la organización universitaria, entre los cuales se destacan, la manera en que se organiza el trabajo académico, la actualización del currículo, los apoyos materiales y administrativos en las carreras y las instituciones; c) factores socioeconómicos y laborales, tales como, condiciones económicas desfavorables de los alumnos, las bajas expectativas de encontrar trabajo estable entre otras.

Himmel (2002), por otra parte, señala que entre los aspectos que inciden fuertemente en la decisión de desertar se encuentran, los valores y expectativas el auto-concepto académico de los alumnos, los apoyos familiares, entre otros. Del mismo modo que Tinto, señala que la deserción también debe entenderse como un fenómeno asociado a la falta de integración de los estudiantes a sus instituciones y ligado a problemas de calidad de la docencia y apoyos institucionales.

Un estudio de Brunner y Meller (2004), planteó que podrían estar incidiendo en las bajas tasas de eficiencia del sistema de educación superior en nuestro país, factores tales como, la falta de flexibilidad curricular, la ausencia de sistemas adecuados de progresión de los alumnos, problemas en los procesos de selección en la entrada al sistema, entre otros aspectos.

Finalmente, un estudio del PNUD (2005), indicó que los factores socioeconómicos (entendido como nivel de ingreso de la familia del estudiante) parecieran estar incidiendo fuertemente en el fenómeno de la deserción. Un análisis de la encuesta CASEN 2003, muestra que la deserción en jóvenes de familias acomodadas es significativamente menor que la de alumnos que provienen de estratos sociales menos pudientes.

III. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Tomando en consideración los antecedentes previamente expuestos, el presente estudio explora los factores que explican la deserción del alumno de la educación universitaria.

Para efectos de este estudio, la deserción se entiende como el proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en que está matriculado un alumno en educación superior. Esta situación de abandono del sistema puede tener carácter tanto transitorio y/o permanente. Las razones de la deserción pueden explicarse tanto por factores académicos (repetencia, bajo rendimiento, problemas de disciplina) y/o no académicos (motivación, problemas económicos o familiares, etc.).

Entre los aspectos académicos, se consideran dentro de este estudio factores relacionados con el desempeño académico, el tipo de institución en la que estudia el alumno, integración en la institución donde estudia, duración de la carrera, cercanía/lejanía de la residencia del estudiante, entre otros aspectos.

Entre las razones no académicas se consideran aspectos tales como:

- a) Características socio-económicas de los alumnos (tipo de institución de enseñanza media en la que curso sus estudios, lugar de residencia, nivel educacional del padre y de la madre, etc.),
- b) Motivación del alumno frente al estudio (expectativas sobre su carrera, claridad en su vocación expectativas respecto de sus logros académicos, motivación y compromiso con su carrera y con la institución donde estudia, orientación profesional, expectativas de encontrar trabajo)

Las preguntas que guían esta investigación son las siguientes:

- ¿Qué razones no académicas inciden sobre la deserción de los alumnos de la educación universitaria?
- ¿Qué razones académicas inciden sobre la deserción de los alumnos de la educación universitaria?
- ¿Cómo los factores académicos y no académicos inciden en la deserción de la educación universitaria?

A. Objetivo General del Estudio

Este estudio trata de identificar los factores que influyen en la deserción de los estudiantes universitarios en nuestro país.

B. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos de este estudio son los siguientes:

- a) Identificar los factores no académicos (asociados al hogar, las expectativas y motivaciones de los alumnos, etc.) que inciden en la deserción estudiantil universitaria
- b) Identificar los factores académicos que inciden en la deserción estudiantil universitaria
- c) Analizar cómo los factores académicos y no académicos explican la deserción estudiantil universitaria
- d) Generar propuestas o estrategias de intervención para disminuir los niveles de deserción del sistema universitario

C. Hipótesis de Trabajo

Hipótesis 1: Los factores no académicos inciden mayoritariamente en la deserción permanente de los alumnos del sistema universitario

Hipótesis 2: Los factores académicos incidirían mayormente en la deserción temporal de los alumnos del sistema universitario

IV. MARCO METODOLOGICO

Las investigadoras decidieron desarrollar el estudio en el ámbito universitario, ya que este sector se concentra actualmente más de dos tercios de la matrícula del sistema de educación superior en nuestro país. Asimismo, la evolución en los últimos 20 años del sistema educativo chileno, muestra que el mayor crecimiento de la matrícula y oferta educativa se ha concentrado en este sector, por lo que representa en términos relativos, el ámbito de mayor atención desde una perspectiva de investigación.

En relación a los criterios de selección de la muestra de universidades que participaron del estudio, se debe señalar que fundamentalmente se utilizaron cuatro criterios. A partir de estos criterios se buscaba recoger información de una muestra heterogénea de diversos tipos o perfiles de estudiantes. Los cuatro criterios utilizados fueron:

- Instituciones Públicas/ Privadas
- Instituciones del Consejo de Rectores/ no del Consejo de Rectores
- Instituciones Metropolitanas/ de la Quinta Región
- Años de acreditación institucional (alto/medio/bajo/sin acreditación)

Sobre la base de estos tres criterios, se seleccionaron las siguientes instituciones:

- Universidad Alberto Hurtado
- Pontificia Universidad Católica de Chile
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Universidad de Chile
- Universidad de Santiago
- Universidad de Valparaíso
- Universidad Diego Portales
- Universidad Santa María
- Universidad Técnica Metropolitana

Se debe destacar que en las universidades seleccionadas nos encontramos con alumnos que habían sido desertores temporales previamente. Es decir, muchos de estos alumnos habían pasado por dos o hasta tres carreras en otras instituciones educativas. Por esta razón, la muestra final de instituciones contempló a desertores de universidades que previamente no habían sido seleccionadas. Dentro de este grupo se encuentran las siguientes instituciones:

<ul style="list-style-type: none">• Universidad Alberto Hurtado• Pontificia Universidad Católica de Chile• Pontificia Universidad Católica de Valparaíso• Universidad de Chile• Universidad de Santiago• Universidad de Valparaíso	<ul style="list-style-type: none">• Universidad Arcis• Universidad de Concepción• Universidad de las Américas• Universidad Andrés Bello• Universidad de la Frontera• Universidad de los Lagos• Universidad Playa Ancha
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Diego Portales • Universidad Santa María • Universidad Técnica Metropolitana • Universidad Academia de Humanismo Cristiano. • Universidad Bolivariana • Universidad Ciencias de la Informática • Universidad Católica de Temuco 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Adolfo Ibáñez • Universidad de los Andes • Universidad Mayor • Universidad del Desarrollo • Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación • Universidad Central
---	--

Una vez seleccionadas las instituciones universitarias, se utilizó la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO para determinar las áreas del conocimiento en las cuales se seleccionaría a los desertores. La selección de la muestra contempló desertores de las siguientes áreas del conocimiento: agropecuarios, arte y arquitectura, ciencias exactas y naturales, ciencias sociales, derecho, humanidades, educación, tecnología y administración y comercio. Se excluyó el área salud, porque las cifras existentes sobre deserción en nuestro país (Uribe y González, 2005) indican que en estas áreas las tasas de deserción son muy bajas o casi inexistentes.

Los criterios definidos para la selección de la muestra, que se planteó en la propuesta de investigación, no resultaron del todo adecuados⁶ en la práctica. Las causas de deserción son variadas y se mezclan aspectos de distinta índole, lo que hizo difícil poder determinar a priori si la naturaleza de la deserción era voluntaria o involuntaria (forzosa). Asimismo, la tarea de identificar el tipo o naturaleza de la deserción del desertor, se tornó compleja ya que en muchos casos, los sistemas de registro universitarios eran precarios e inexistentes. En algunos casos, estos registros eran manejados centralizadamente, mientras en otros, eran administrados por las carreras o a nivel de facultad. Esta situación determinó que no existieran patrones uniformes o estándares en el manejo de la información sobre los desertores. Por esta razón, sólo fue posible identificar el carácter temporal o permanente de la deserción, una vez fueron contactados los entrevistados.

El modo utilizado para contactar a los desertores fue a través de los sistemas de registro curricular de las instituciones o a través de las coordinaciones académicas de las carreras. A partir de la información provista por estos registros, se contactó a los alumnos telefónicamente y vía email, invitándolos a participar de las entrevistas individuales y grupales. La tasa de respuesta inicial a esta invitación fue de un 20%.

Para asegurar la participación de los desertores en el estudio, las investigadoras entregaron un incentivo a los desertores, el que correspondía a un par de entradas al cine. Con esto, se pudo asegurar una asistencia más regular a los focus groups y a las entrevistas.

⁶ En la propuesta de estudio, se había planteado que las causas de la deserción eran de cuatro tipos: voluntaria, involuntaria, temporal y permanente. Esto configuraba cuatro subgrupos de desertores: temporales-voluntarios, temporales-involuntarios, permanentes-involuntarios y permanentes-voluntarios.

Una vez contactados los desertores, se constató que la gran mayoría de ellos eran desertores temporales, puesto que se encontraban cursando otros estudios, muchos de ellos dentro de la misma universidad.

Una proporción menor de los entrevistados contactados correspondió a desertores permanentes. Se constató que ubicar a los desertores permanentes era en extremo dificultoso⁷, ya que habían perdido del todo el contacto con las universidades de la cual desertaron. Dado que los desertores permanentes están fuera del sistema de educación superior y están dedicados a actividades laborales, la posibilidad de organizar entrevistas grupales con ellos se hizo imposible y se optó por desarrollar todas las entrevistas individuales con desertores permanentes. De esa forma, se salvaguardó un número mínimo de entrevistados para analizar las causas de la deserción permanente. Por su parte, los focus groups, se realizaron principalmente con desertores temporales.

En total, se entrevistaron a 73 desertores. De ellos, 12 eran desertores permanentes y 61 correspondían a desertores temporales o transitorios. La edad promedio de los entrevistados fue de 23 años, siendo el menor de 18 y la mayor de 39 años. De los entrevistados, 45 fueron hombres y 28 mujeres, los que corresponden a un 62% y un 38% respectivamente de la muestra.

En promedio, el número de participantes en cada focus groups fue de 5 personas. Este número fue adecuado, ya que facilitó la dinámica de conversación y permitió profundizar en los temas de interés para esta investigación. Este número difiere de lo comprometido inicialmente (6-8 personas) pero se ajusta a las condiciones de acceso a los entrevistados.

Todos los focus groups y entrevistas individuales fueron transcritos y, se presentan como anexos adjuntos a este informe. Todos los entrevistados aceptaron grabar las conversaciones. Las entrevistas (grupales e individuales) tuvieron un carácter voluntario. Para asegurar esta condición, los entrevistados firmaron una carta de consentimiento informado en la que manifestaban su acuerdo a participar en el estudio. En esta carta, además se entregaba información del proyecto y sus implicancias. Todos los participantes firmaron la carta de consentimiento sin dificultad.

Las entrevistas grupales se realizaron siguiendo una pauta semiestructurada de entrevista, la cual fue testeada y corregida después de las primeras entrevistas grupales realizadas en el mes de septiembre. En promedio, las entrevistas grupales duraron en promedio 90 minutos, esto ha variado de acuerdo al número de participantes. Por su parte, la pauta de entrevista individual es una revisión y actualización de la pauta de entrevista grupal (ver sección instrumentos). En promedio las entrevistas individuales han durado 60 minutos.

A modo de otorgar mayor validez a las condiciones de recolección de datos todas las entrevistas grupales fueron desarrolladas con dos moderadores. El moderador principal fue quien guió la entrevista y el moderador secundario se encargó de

⁷ La mayoría de los desertores permanentes se encontraban trabajando cuando fueron entrevistados.

chequear que todos los temas relevantes establecidos en la pauta fueran cubiertos en esta actividad. La metodología semi estructurada de las entrevistas grupales permitió considerar nuevas preguntas sobre temas no contemplados inicialmente.

Las entrevistas individuales fueron realizadas por un moderador a modo de brindar más privacidad y confianza a los entrevistados. Para proteger la identidad de todos los entrevistados solo se utilizaron nombres de pila o seudónimos en el caso de las instituciones de educación sean nombradas. Cuando ha habido referencias explícitas acerca de profesores o directivos se ha utilizado un nombre ficticio.

V. RESULTADOS FINALES

A continuación se presentan los principales resultados de este estudio acerca de la deserción universitaria. Los resultados se han desglosado en dos grandes secciones ya que la deserción temporal y permanente constituyen fenómenos diferentes y por tanto deben tratarse en forma independiente. La sección A que se presenta a continuación explora los factores que ayudan a comprender la deserción temporal y la segunda sección explora los factores explicativos de la deserción de carácter permanente.

A. Factores Explicativos de la Deserción Temporal

Los resultados que se exponen a continuación, dan cuenta de algunos de los principales factores explicativos de la **deserción temporal universitaria** en nuestro país. La deserción temporal, de acuerdo a la definición que ha sido utilizada en este estudio, contempla situaciones de abandono de estudios universitarios y la reversión posterior de esta situación ya sea por un cambio de carrera (dentro de una misma institución) o cambio de institución (a una carrera similar o distinta). Los resultados que se presentan en este capítulo, son producto del análisis de doce focus groups realizados con jóvenes y adultos desertores temporales de universidades de la región metropolitana y quinta región.

El análisis de las causas o factores explicativos de la deserción temporal muestran que este fenómeno se explica por un entramado de factores bastante complejo que no puede ser fácilmente atribuido a una sola causa explicativa. Los resultados de esta investigación, sugieren que los factores explicativos de la deserción temporal se relacionan principalmente con **razones no académicas**. Estos resultados refutan una de las hipótesis de este estudio (hipótesis 2), la que señalaba que la deserción temporal se explicaba fundamentalmente por razones de tipo académico.

Entre las razones no académicas, que gatillan la deserción temporal de los estudiantes, un lugar central lo ocupa el tema **vocacional**. Los resultados de esta investigación sugieren, que los alumnos que desertaron temporalmente no tenían definida claramente su vocación al momento de ingresar a la educación

Según lo señalado por los entrevistados, la mayoría no tenía un claro interés por una carrera específica sino más bien un interés general por un **área del conocimiento**. Este antecedente muestra que las preferencias de los jóvenes **no están bien formadas** cuando tienen que definir su futuro en la educación superior, situación que es transversal entre los jóvenes entrevistados. Los jóvenes señalaron que no tenían claro qué estudiar porque desconocían o tenían muy poca información sobre las orientaciones de las carreras, los ámbitos de desempeño laboral de estas, los énfasis de los programas de estudios, entre otros aspectos relevantes.

“Opté por sociología sin saber mucho que era la sociología, y entre y estando en las clases encontré la teoría como muy árida... tenía muchos ramos matemáticos que a mí en verdad me cargaban, y los ramos básicos que

deberían haberme gustado, a mi no me gustaban...” (Focus Group #1, Mujer, Ciencias Sociales)

Estos resultados son concordantes con lo planteado por Reavy, Davies y Ball (2001), quienes asocian **la deserción con el acceso al sistema educativo terciario**. Estos investigadores, plantean que el proceso de elección de carrera que determina el ingreso al sistema educativo, es una manifestación de poder y estratificación, que se ve reflejado en las **oportunidades para elegir** que tienen los postulantes a la educación superior. Estas oportunidades de elección están determinadas por factores sociales y económicos.

Según la evidencia recogida en esta investigación, los factores que restringen la capacidad de elección de los postulantes al momento de elegir una carrera y, por lo tanto, dificultan que éstos puedan definir su vocación, se relacionan con los siguientes aspectos: el puntaje obtenido en las pruebas de selección universitaria (PSU-PAA), los referentes y redes sociales, la información sobre las carreras/instituciones la cercanía/lejanía geográfica, el prestigio institucional, entre otros.

En primer lugar, se debe señalar que el proceso de elección de una carrera universitaria está fuertemente determinado por el puntaje obtenido por los estudiantes en las pruebas de selección universitaria (PSU o PAA). Estos resultados ratifican lo señalado por un estudio del Consejo Superior de Educación (1996), en el que se planteaba que una vez obtenido el puntaje de la PAA, la pregunta a la que se ven enfrentados los postulantes es ¿dónde puedo entrar a estudiar con este puntaje?

Las oportunidades de elección, se ven restringidas cuando los puntajes obtenidos en las pruebas de selección son bajo lo esperado/requerido para ingresar a la universidad. Los entrevistados señalaron que, cuando se encontraron con esta situación, optaron por seleccionar una carrera que se encontraba por debajo de la tercera o cuarta opción dentro de sus prioridades. Lo fundamental para los entrevistados que se encontraban en estos casos, era entrar a la universidad a **estudiar algo**. La opción de no estudiar, no se presentaba como una alternativa viable. Incluso ante la recomendación de sus padres de no entrar a la universidad y hacer un preuniversitario durante un año para prepararse a dar nuevamente la PSU/PAA, los alumnos prefirieron ingresar a la universidad.

Varios de los entrevistados que habían decidido ingresar a la universidad, a carreras que no eran claramente de su preferencia (por debajo de la tercera opción de postulación), lo hicieron con el propósito de **cambiarse internamente** a otras carreras de su interés. Esta situación resultó frecuente entre los entrevistados.

“...primero yo entré a la carrera de mala gana, yo entré porque quedé, fue como la sexta opción que quería estudiar Enfermería, esa era mi opción y yo estaba segura que entraba...yo quería en otra universidad, acá no, ni siquiera la tomé como opción...por los referentes que uno tiene desde afuera de esta Universidad... entonces la última opción que puse, fue Licenciatura en Química aquí, por si acaso, en una de esas, pero nunca pensando que iba a quedar en eso.... Ya después vino todo lo que es cuando supe que quedé, fue mal, todo el verano mal, mal... y...empecé yo sola a motivarme, porque ya

me matriculé y todo para entrar...” (Focus Groups # 5, Mujer, Ciencias Básicas)

Detrás de esta decisión de ingresar al sistema universitario a “estudiar algo”, independiente de sus preferencias, se observa una fuerte **presión social** de padres como de los entornos más directos de los estudiantes. Si bien, se podría pensar que esta situación es especialmente significativa en los casos de jóvenes de clases altas o más acomodadas para quienes tradicionalmente la educación universitaria ha sido algo “debido” o “mandatorio”, la evidencia de este estudio sugiere que la presión social es transversal a jóvenes de distintos estratos o grupos sociales. La educación universitaria, ha dejado de ser una alternativa para los jóvenes, para pasar a constituirse en una “obligación” o la única alternativa posible. Esta realidad es especialmente significativa en el actual contexto, ya que la Educación Superior en Chile, se encuentra en proceso de creciente masificación.

Junto con el puntaje de la PAA, otro de los factores que determina fuertemente la decisión de elegir una carrera universitaria, se relaciona con la información utilizada para tomar esta decisión. La evidencia recogida muestra que en la mayoría de los casos, el proceso no se ajusta a decisiones cien por ciento racionales y de completa información. Por el contrario, la decisión parece responder más bien a “tincadas” de los jóvenes o a circunstancias fortuitas del mismo proceso de elección. Un factor común entre los desertores temporales, es que ellos utilizaron información limitada para tomar su decisión. La mayoría de los entrevistados destacó, que realizaron breves búsquedas en Internet y, en otros casos, hicieron comparaciones entre mallas curriculares de distintas instituciones educativas. Al consultárseles por fuentes de información específicas, tales como Índices y otros medios de prensa especializados en educación superior, los jóvenes señalaron conocerlos escasamente y no haberlos utilizados en su proceso de selección de carrera.

Ahora bien, sería erróneo plantear que el tema de la elección de carrera sólo depende de la voluntad de los jóvenes para informarse. Claramente este proceso, se ve influenciado por factores de tipo social, familiar y educacional. La decisión de qué carrera estudiar y en donde estudiar, está fuertemente vinculada a los **capitales sociales y culturales** de los estudiantes y sus familias. Estos resultados son coincidentes con lo planteado por Bean y Metzner (1985) y Tinto (1975) respecto de la importancia de las variables de contexto social en la deserción. Los resultados de este estudio muestran que las redes sociales en el que el joven se encuentra inserto, actúan como referentes de orientación e información para apoyar al estudiante en su definición vocacional. La evidencia sugiere que en los casos en que los capitales culturales y sociales de las familias y redes de los jóvenes son mayores, entonces, las referencias e información son de mejor calidad. Por el contrario, cuando los padres y redes cercanas a los jóvenes no tienen experiencia de estudios superiores, la información y orientación se torna más débil.

Dada la creciente masificación del sistema de educación superior que actualmente se vive en nuestro país, es cada día más frecuente encontrar casos de alumnos con padres que no cuentan con estudios superiores. Las cifras del CENSO (2002) muestran que más del 70% de los padres de jóvenes que están actualmente estudiando en la educación superior, no tiene estudios terciarios. Por lo tanto, se hará

necesario desarrollar estrategias más efectivas de información y orientación para jóvenes que carecen de referentes sociales directos en torno a esta área en el corto plazo.

En relación al apoyo brindado por los establecimientos educacionales (profesores y orientadores vocacionales), la mayoría de los casos entrevistados, manifestó que habían contado con escasa orientación en sus colegios. Esta situación resultó especialmente deficitaria en los casos de los alumnos de colegios municipales, técnico profesionales y, en menor medida, establecimientos particulares subvencionados.

Otro aspecto que debe ser destacado como factor relevante en el proceso de definición vocacional, se refiere a la cercanía geográfica de la institución donde el alumno decide estudiar. En particular este factor resultó relevante en los casos de alumnos que obtuvieron puntajes promedios en las pruebas de selección universitaria y pertenecían a estratos medios y bajos. Se puede señalar que en estos casos, los estudiantes deciden entrar a instituciones donde piensan que se van a encontrar con gente similar a ellos y están más cercanos a sus hogares.

Un último aspecto importante que incide en el proceso de definición vocacional, se relaciona con la calidad o prestigio de la institución/carrera universitaria. Este criterio, resultó de significativa importancia en los casos de estudiantes que habían obtenido puntajes altos en las pruebas de selección universitaria. Esta evidencia confirma lo planteado por los autores Zemsky y Oedel (1983), que señalan que los mejores puntajes suelen ser más acuciosos en su proceso de búsqueda y selección de carreras.

Ahora bien, el lector pudiera pensar que el fenómeno de la deserción se vincula casi exclusivamente con jóvenes que obtuvieron bajos puntajes y provienen de estratos sociales menos pudientes. Pues bien, la evidencia recogida en esta investigación sugiere que el fenómeno de la deserción temporal es transversal a jóvenes de diversos grupos sociales y que obtuvieron diversos puntajes en las pruebas de selección universitaria. Lo fundamental en estos casos es que los jóvenes no tenían clara su orientación vocacional y, en este proceso incidieron los factores anteriormente mencionados.

Los resultados muestran que los estudiantes eligen una carrera sobre la base de reducir una larga lista inicial de posibilidades. Las posibilidades de elección se construyen principalmente sobre la base de los puntajes de la PSU/PAA, la información y orientación que le entregan sus pares, padres y consejeros escolares (redes sociales), para posteriormente, acudir a fuentes de información “más formales” sólo una vez que han reducido sus opciones. En segunda instancia, inciden sobre las oportunidades de elección factores como la ubicación geográfica y la reputación como elementos de segundo alcance en su decisión.

La experiencia universitaria

Los resultados expuestos hasta ahora, si bien muestran que el tema de la definición vocacional está muy vinculado con el acceso a la educación universitaria (y los

factores que restringen las opciones de elegir del estudiante), su vinculación no es exclusiva. Los problemas vocacionales no finalizan cuando el estudiante ingresa a la educación universitaria, una vez dentro la universidad estos problemas se manifiestan más claramente y, se asocian a diversos procesos que a continuación presentaremos.

Los resultados de este análisis, muestran que principalmente durante el primer y segundo año de estudios, los jóvenes desarrollan un proceso de “búsqueda” en el que van definiendo con mayor claridad sus intereses vocacionales. En este proceso, muchos de ellos se cambian a otras carreras o instituciones educativas.

“...ahí empecé a descubrir que lo que en verdad a mí me gustaba era el trato con la gente como más personal...que me gustaba la psicología...” (Focus Group # 1, Mujer, Ciencias Sociales)

Ahora bien, este proceso de **búsqueda vocacional** en muchos casos no finaliza en estos dos primeros años de estudios. Los resultados de este estudio sugieren que existe un grupo importante de jóvenes que “buscan” por varios años su vocación, lo que los lleva cursar varias carreras antes de encontrar la que se acerca a sus intereses. Esta situación parece estar fuertemente asociada a los recursos económicos de que dispone la familia del estudiante. Cuando los padres pagan las carreras, los alumnos tienen mayores alternativas para encontrar la carrera que satisfaga sus expectativas, mientras que en los casos de familias o estudiantes que estudian con becas o créditos (estatales o privados) la opción de “pasar” por varias carreras se ve restringida.

Las consecuencias de estudiar una carrera que no satisface las expectativas de los estudiantes inciden negativamente en su vida académica y en su desempeño académico. La baja motivación se manifiesta en distintas conductas, tales como: la pérdida de interés por ir a clases, inasistencia a pruebas, bajo rendimiento académico, entre otros aspectos relevantes. Estos resultados son concordantes con lo planteado por Reed (1968), quién destaca la relevancia de los factores motivacionales en el proceso de deserción temporal. Este autor señala que existe una importante asociación entre la **motivación** del estudiante y sus rendimientos académicos.

“...Me di cuenta el segundo semestre que ya no podía soportarlo, estaba súper rebelde, de partida era... te resultaba difícil poder ir a clases” (Focus Group # 1, Mujer, Ciencias Sociales)

Específicamente, en relación al tema del rendimiento académico, los desertores señalaron que el desempeño que se alcanzaba en la universidad no tenía directa relación con el desempeño que tenían durante la enseñanza media. Este hecho, para los desertores, actuó como un efecto desmotivador para continuar sus estudios.

“...no me fue fácil estudiar para sacarme puros tres, después me topé con que había ramos aquí que me sacaba un tres y nadie me explicaba por qué. Entonces esas cosas, como que me fueron...yo partí en la carrera súper contento de lo que hacía pero...como que te va mal y nadie ‘oye te fue mal por esto o se detienen contigo pa decirte ‘oye te está yendo mal, tenís que

cambiar esto, o que se yo' como que me fue, echando pa abajo, echando pa abajo, hasta que ya...finalmente ya ni estudiaba, fue una cosa de "ya no me importa" y me voy de aquí...claro, la motivación se me fue a, yendo al suelo de a poquito." (Focus Group # 5, Hombre, Ciencias Básicas)

Por otra parte, los problemas de rendimiento académico, también se explican según los entrevistados, por falencias formativas de los alumnos que traen del sistema escolar. Estas falencias fundamentalmente se expresan en déficit de conocimiento o insuficiente manejo en determinados contenidos de las carreras y en **falta de hábitos de estudios**.

Si bien, el problema de las falencias formativas es un problema importante, según los entrevistados, no fue la principal razón por la que desertaron. En muchos casos, los alumnos plantearon que estas falencias se "superaban" trabajando con compañeros y grupos de estudios.

Según lo señalado por los desertores temporales, el principal problema que debieron enfrentar cuando ingresaron a estudiar en la universidad, fue adaptarse al **ritmo de estudio** y desarrollar **hábitos permanentes de trabajo**. La evidencia sugiere que para los desertores temporales, el ingreso a la educación superior significó un salto cualitativo importante y, que en muchos casos no estaban preparados para enfrentar este tipo de exigencias. En particular, este tipo de problemas fue manifestado por alumnos provenientes de colegios subvencionados y municipales.

"...yo en primer año no me fue mal, pero no le tomé el peso al...a parte que venía con el ritmo del colegio, que era súper fácil ... entonces yo tuve algunos problemas ...pero después ahí con la ayuda de los compañeros, cuando me juntaba a estudiar con ellos ahí me empecé a sacar...pero en lo educacional no llegué con mala base, si prácticamente los pasé bien, arriba del 5,5 excepto uno que fue por la primera prueba que me lo bajó caleta..." (Focus Group # 2, Hombre, Tecnología)

La falta de hábitos de estudio, en palabras de Bourdieu, pudiera ser entendida como un **Habitus débil de los estudiantes**. Esto significa que las motivaciones y disposiciones de los estudiantes hacia la educación y sus metas futuras no están suficientemente asentadas cuando ingresan a la educación superior. Este resultado es coincidente con lo planteado por Reed (1968), quién señala que algunas de las variables que incidirían en la motivación del alumnado son: el sentido que el alumno asigna a las tareas académicas, la relevancia de los estudios en relación a sus metas futuras, desafío académico de la carrera, entre otros aspectos.

Otro de los factores que inciden significativamente en la deserción temporal de los jóvenes en la universidad, se relaciona con las **expectativas laborales y profesionales** que tienen los jóvenes sobre sus carreras. La mayoría de los entrevistados manifestó que una vez que conocieron en la universidad las oportunidades laborales de los egresados de sus carreras, no se proyectaban desarrollando las tareas "asociadas" al ámbito profesional de las mismas.

Es interesante notar que todos los entrevistados que señalaron que sus expectativas profesionales y laborales no se habían cumplido, desconocían cuando ingresaron a la

universidad, que hacían los profesionales egresados de estas carreras y en qué áreas trabajaban.

“...en que voy a trabajar, que voy a hacer después?... Entonces fui a preguntar que se hace como sociólogo, fui a empresas había gente que trabajaba en publicidad otra en marketing otros hacían investigaciones otros se dedicaban solamente a estadísticas casi como un ingeniero estadístico porque no le quedaba otra que hacer, ... esa fue por lo menos la situación que yo vi... y eso me produjo mucha inseguridad en lo que iba a hacer como sociólogo...” (Focus Group # 1, Hombre, Ciencias Sociales)

“...lo que pasa es que yo vi, y dije bueno voy a estar trabajando yo frente a un computador solo... no me gustaba... me gusta más la idea de trabajar con más gente, de relacionarme con personas a la hora de estar trabajando. A lo mejor no tanto por el tema económico, cierto, porque ahora estudio para ser profesor, y todo el mundo sabe que a los profesores no les pagan tan bien como a los de Tecnología. Entonces, es, por eso es como el, una de las razones por las que yo dije ya esto no es lo mío me voy, me voy’...” (Focus Group # 5, Hombre, Ciencias Básicas)

Factores de tipo socio-económico

Los factores de tipo socioeconómico también ocupan un lugar relevante dentro de las causas que explican la deserción temporal. Sin embargo, como veremos más adelante, se constituyen en factor explicativo de forma muy significativa en los casos de desertores permanentes de la educación universitaria.

El tema socioeconómico se vincula fundamentalmente a dos fenómenos distintos: en primer lugar, se asocia a las dificultades o **vulnerabilidad socioeconómica** del estudiante y de sus familias. Esta vulnerabilidad se manifiesta fundamentalmente cuando ocurren caídas del ingreso familiar del estudiante. Específicamente, esto sucede cuando el jefe de la familia pierde el trabajo (no existe un ingreso para seguir estudiando) o el estudiante debe asumir responsabilidades como jefe de familia (salir trabajar para mantener a la familia). Las instituciones educativas ofrecieron escasas o nulas alternativas para que los jóvenes pudieran costear sus estudios una vez que enfrentaron dificultades económicas.

El segundo fenómeno asociado con las causas socioeconómicas de la deserción, se relaciona con el descubrimiento de las **bajas expectativas económicas** de ciertas carreras. Una vez que los estudiantes ingresaron a la universidad adquirieron un conocimiento más concreto de las posibilidades laborales y salarios que ofrecen distintas carreras. Es interesante destacar que en muy pocos casos, los entrevistados averiguaron al momento de decidir qué carrera elegir, cuál era el ingreso promedio que recibían los egresados de las carreras a las cuales postulaban.

Los jóvenes que desertaron temporalmente, comenzaron a recabar información sobre la situación laboral de los egresados durante el primer año de sus estudios. Situación que en muchos casos los llevó a optar por cambiarse a carreras que les otorgasen un futuro económicamente más seguro. Esta situación es especialmente importante en

los casos de las carreras que no tienen una clara orientación profesional o cuentan con un mercado de trabajo muy restringido en nuestro país.

Los temas vocacionales en estos casos, parecen influenciar menos la decisión de deserción temporal. La educación para los desertores que se cambian a carreras “más rentables” parece constituirse en **un medio** más que un fin en si mismo y, las carreras adquieren sentido, en cuanto posibilitan oportunidades laborales y económicas (movilidad) para alcanzar una mejor calidad de vida.

Integración en las instituciones de educación superior

El fenómeno de la deserción de educación superior también se explica por **la falta de integración** de los alumnos a la vida académica y social en las instituciones educativas. En este sentido, es necesario comprender la experiencia universitaria más allá de asistir a clases y cumplir con los requerimientos académicos (pruebas, trabajos, asistencia a clases, etc.). La universidad debe comprenderse como una **experiencia de integración/exclusión social**.

Las instituciones educativas son espacios en que los alumnos pasan gran parte de su tiempo. Cuando los estudiantes se incorporan a la educación superior, se inicia un nuevo proceso de **socialización**, proceso en el que comienzan a relacionarse y a interactuar con muchos jóvenes que se encuentran viviendo experiencias similares y distintas a las de ellos. Esta situación, puede llevar a que el joven se sienta poco integrado o genere en él/ella un sentimiento de exclusión social.

Según lo señalado por los mismos entrevistados, la creación de lazos, el hecho de sentirse integrado al grupo de pares, favorece al sentimiento de **pertenencia** a la carrera e instituciones. Esto se explica, según Reavy, Davies y Ball (2001), porque los alumnos, tienen un sentido de lugar y de mundo, asociado al lugar que cada uno de ellos ocupa dentro de ese espacio (vinculado a su pertenencia a una clase social).

Específicamente, el modo en que los estudiantes logran relacionarse con sus compañeros y formar vínculos de amistad (afectivos) o de tipo instrumental (grupos de estudio o de trabajo) juega un rol fundamental en la permanencia/deserción del estudiante dentro de las universidades.

Sin embargo, este proceso de integración no se desarrolla expeditamente en todos los casos. Esto depende en gran medida de las **experiencias previas de socialización** del alumno. Se pudo constatar que, este proceso se torna especialmente difícil, cuando el alumno proviene de un ambiente o **medio social muy homogéneo**, y debe adaptarse a un ambiente social universitario heterogéneo o muy distinto al de su origen social y familiar.

“... los intereses que ellos tenían, por ejemplo yo ... yo soy... me encanta jugar fútbol, me encanta salir a andar en bicicleta, y ellos tenían como intereses, nos vamos a tomar, igual no tomo tanto, juntémonos los viernes después a tomar ...o si no la misma universidad que es reconocida porque la gente es revolucionaria, o sea andan en paro, en toma, entonces por ejemplo cuando ya estábamos como en un mes de paro que yo no entendía por qué, o sea igual lo entendía lo apoyaba, pero hay otras formas no parar a toda una

universidad por unos caprichos de los presidentes del centro de alumnos, entonces eso también me molestaba bastante porque el hecho que yo no podía hacer nada como para evitar que pasara y al final los únicos que perdíamos eran nosotros, porque después se nos largaban las clases, no teníamos vacaciones, y me daba harta lata eso...” (Focus Group # 1, Hombre, Tecnología)

A su vez, el tema de la integración del alumno también depende de las oportunidades/espacios de socialización que ofrecen las instituciones educativas. En algunos casos, las universidades/carreras no proveen de espacios de socialización distintos a los de la sala de clases (fiestas, áreas verdes, espacios de encuentro, etc.). Del mismo modo, resulta relevante la “cultura” o el ambiente que define a la carrera donde el alumno estudia. Varios de los entrevistados señalaron que a las carreras que habían ingresado eran muy competitivas e individualistas y, ello los había llevado a cambiarse a otras carreras o instituciones.

“...para mí el cambio de Diseño a Tecnología fue grande, por que en la universidad que estudiaba Diseño, era demasiado individualista, todos estudiaban solos o nadie se ayudaba con nadie. Por ejemplo tenía ramos en los que uno exponía sus trabajos y los mismos compañeros los criticaban...era muy competitivo...si demasiado competitivo y Tecnología yo creo que era peor en otras universidades, y acá cuando llegué era todo, vamos a la biblioteca, estudiemos todos allá, entonces ya vamos a mi casa, a la fiesta... acá funciona con grupos de amigos, uno se hace amigos, estudia junto, en cambio en Diseño uno se hacía amigos, no te ayudaban a estudiar, era me salvo yo no más y no salvo a nadie más, que a mí me vaya bien y que a todos les vaya mal...” (Focus Group # 2, Hombre, Tecnología)

La calidad académica de las instituciones y carreras

Como vimos anteriormente, el tema de la calidad o su correlato subjetivo – el prestigio institucional –parecen jugar un rol bastante importante a la hora de elegir una carrera, especialmente en los casos de puntajes altos en las pruebas de selección universitaria. Los resultados de este estudio, también sugieren que la calidad institucional también juega un rol relevante, una vez que los estudiantes ingresan a estudiar a las universidades.

Entrevistados con altos puntajes en la PSU, manifestaron haberse encontrado con carreras que no respondían a lo que ellos esperaban de una carrera de calidad. La mala o baja calidad se manifestaba en situaciones del siguiente tipo: cuando el nivel de exigencias de la carrera es bajo, la calidad de los profesores era cuestionable, no existen procedimientos formales de evaluación en las carreras, los profesores no están comprometidos con sus carreras, hay muchos paros o les cambian numerosas veces las mallas curriculares o programas de estudio, entre otros aspectos. Estos antecedentes son concordantes con lo señalado por Braxton, Miles y Sullivan (2000), quienes mencionaron que los factores asociados a la calidad de la docencia, los beneficios (apoyos académicos y de salud) y actividades complementarias (actividades culturales, deportes) y las experiencias de los estudiantes en el aula juega un rol central en la deserción de estos del sistema educativo.

Dentro de este grupo de desertores temporales, también pudimos encontrar a jóvenes que se manifestaron insatisfechos con las mallas curriculares de sus carreras y con la disposición de los profesores a enseñar. En estos casos, se señaló que la universidad en el primer año de estudios promovía poco la creatividad, la innovación y el aprender a aprender (a equivocarse y cometer errores). Estos resultados son coincidentes con lo planteado por Light y Strayer (2000), quienes señalan que la calidad institucional se vincula con desarrollar las habilidades y potencialidades de los alumnos; por tanto, cuando ello no ocurre, las posibilidades de deserción aumentan.

“...mis profesores me decían todo lo que tenía que hacer y a mi no me gustaba...” (Focus Group # 11, Hombre, Tecnología)

“...me gustaba mucho biología y me prepare mucho para el ramo, y resulta que un día dice el profesor hay examen pa todos, todos dan el examen, ya filo daré el examen, me estuve preparando y todo para mantener el promedio, y te ponen la nota y así pa que te de el cuatro justo y pases. Si te da cuatro, lo sacai con calculadora por todos lados y te da cuatro, así cuatro cerrao cachai, a uno le daba 3.97, así de ese toque el viejo, y tu ibai profe quiero ver mi examen y la pauta de corrección, y te pasaba la cuestión, y mirabai y profe yo aquí tengo un seis fácil, y después de cómo media hora el profe te decía ¿bueno, usted quiere pasar el ramo? Cachai, y era como bueno chao profe un gusto, porque si seguiai wevieando el profe te raja, cachai, de ese toque...o sea como que no habían reglas claras ni de la universidad, y cada profe hacia lo que quería en su ramo” (Focus Group # 8, Hombre, Ciencias Médicas)

A continuación se discuten factores explicativos de procesos de deserción permanente. Tal como se explica más adelante, los procesos de deserción permanente constituyen una realidad diferente a la deserción de carácter temporal. Aunque comparten algunos atributos y explicaciones son fenómenos disímiles y como tales deben tratarse de forma particular.

B. Factores Explicativos de la Deserción Permanente

En esta sección del informe presenta un análisis de la información cualitativa obtenida a través de doce entrevistas en profundidad, realizadas con jóvenes y adultos que han desertado de manera permanente de la educación superior. Estas entrevistas se realizaron entre agosto y diciembre de 2006. Hasta la fecha de las entrevistas, ninguno de los doce entrevistados estaba estudiando, aunque algunos de ellos declararon la intención de estudiar en el futuro.

De acuerdo a la definición de deserción que se ha utilizado en este estudio, los desertores permanentes son aquellos que abandonaron la educación superior y que no han tomado acciones para revertir este proceso. A pesar de que algunos de los entrevistados expresó la intención o el interés de estudiar, a la fecha de la entrevista, éstos no se encontraban matriculados en ninguna universidad, instituto profesional o centro de formación técnica.

Debido a los límites metodológicos de un estudio cualitativo como este, no es posible dar cuenta de la representatividad de los factores que explican el fenómeno de la deserción, por lo tanto el foco de esta investigación, está puesto en identificar algunos de los distintos fenómenos que explican el proceso de la deserción al interior de universidades chilenas.

Los antecedentes presentados en los próximos párrafos o secciones se refieren a los doce casos estudiados en profundidad y aunque no intentan representar al universo de desertores permanentes, si podrían explicar algunas de las causas que gatillan la deserción más permanente de estudiantes universitarios.

Tal como lo sugiere Tinto en su trabajo, la deserción es un proceso multidimensional, que responde a un entramado de factores bastante complejo y que no puede ser fácilmente atribuido a una sola causa explicativa. Algunos de los factores que explican la deserción universitaria más permanente están asociados a causas académicas por un lado y también a razones personales, familiares, culturales y socioeconómicas. En las próximas líneas, las investigadoras explican de qué forma los desertores permanentes explican las causas de deserción.

Los doce entrevistados—todos desertores permanentes—indicaron diferentes causas de deserción. Esta realidad se asemeja con lo observado entre desertores temporales que en mayor proporción indican diversas causas de deserción. Al igual que los desertores temporales, los desertores permanentes declararon dos o más razones de deserción, apareciendo como muy relevantes—en su caso particular—aquellas vinculadas a la familia y los recursos destinados a financiar la educación.

Otra situación que llama la atención entre los desertores permanentes es que nueve de los doce entrevistados pasaron por dos o más carreras o programas antes de tomar la decisión de abandonar la universidad o las universidades por las cuales pasaron. Sólo tres de los doce entrevistados indicó haber pasado por sólo una carrera y universidad, previo a tomar la decisión de dejar de estudiar en la universidad.

La mayoría de nuestros entrevistados eran estudiantes de una segunda carrera, modalidad (diurna o vespertina) o bien, estudiaban la misma carrera pero había realizado un cambio de universidad. Esto quiere decir que la decisión de abandonar la educación superior forma parte de un proceso de deserciones sucesivas y por tanto alguna proporción de los desertores temporales debiese pasar a formar parte de este grupo de desertores permanentes.

Del total de doce entrevistados, sólo uno de ellos indicó causas forzosas o involuntarias de deserción (Himmel, 2002). En otras palabras, sólo uno de los entrevistados desertó a causa de una decisión institucional que lo obligó a retirarse de su carrera mientras, que los restantes desertores abandonaron por decisión propia. El alumno en cuestión fue expulsado debido a que entró en causal de eliminación por rendimiento insatisfactorio. Otros tres alumnos en cambio, aunque indicaron bajo rendimiento académico abandonaron la universidad anticipándose a una posible expulsión.

“E: La primera vez en Tecnología agrónoma, creía que sin estudiar o estudiando lo de clases, pasaba, y reprobé todo el primer semestre, con la opción de hacer todo el segundo semestre. Hice el segundo semestre y también reprobé. Quedé con todo congelado, y se perdió.

M: ¿Congelaste la carrera?

E: No, esa carrera la eliminé, ni siquiera fui a ver cómo quedé. La cerré y chao. No fui ni a pedir documentos, nada. Sólo me fui.” (Entrevista # 8, Hombre, Ciencias agrarias).

Cuando ahondamos en las causas que explican el mal rendimiento académico de los desertores permanentes, una proporción significativa de ellos destaca la falta de preparación de la educación media. Comparado con otros estudiantes, ellos indicaban una mayor falta de hábitos de estudios, disciplina y competencias e incluso dificultades de aprendizaje que dificultaban el rendimiento.

“Comparándome con los compañeros, mi preparación era deficiente. Cuando entré a la universidad mis compañeros traían hábitos de estudios creados, a mí me fallaba en inglés. Mi colegio no tenía mayor exigencia. En el segundo año de universidad me ofrecieron expresión oral y clases de inglés.” (Entrevista # 1, Hombre, Derecho)

“Me costaba mucho, dislexia total. Retener información también me costaba mucho, y eso me empezó a pasar la cuenta, en una carrera que tenía que estar con todos los sentidos, no tener problemas de escritura, y yo tenía falta de ortografía enorme.” (Entrevista # 10, Mujer, Humanidades)

El mal rendimiento académico generó consecuencias negativas en términos de autoestima, auto-confianza y auto imagen. Una proporción de los entrevistados indicó que el mal rendimiento les provocaba stress, angustia e inseguridad. Este hecho mezclado con la poca identificación con la carrera constituye un factor crítico al momento de entender la deserción permanente. En ciertos casos como el siguiente, el estudiante:

“La vocación se vino abajo por lo mismo, por no saber si realmente mi rendimiento se debía a una cosa de gusto, de temores, todo eso cuando uno esta con ideas se me van a caer las cosas, si lo que había aprendido me había servido y si me iba a ser útil más adelante. Toda una serie de crisis que empezaron a gatillarse, unas tras otras, y que no me ayudaban a tener el ánimo de seguir, porque igual uno tiene que estar como con un escudo antibalas, que cualquier cosa que te pase tienes que seguir adelante. En primer año estaba así, pero después no me dio el cuero como para continuar.” (Entrevista # 5, Hombre, Arte y Diseño)

Nuestros resultados son coincidentes con el trabajo de Reed (1968) que destaca la relevancia de factores motivacionales en el proceso de deserción. Tal como este autor señala, existe una importante asociación entre la motivación del estudiante y la

decisión de abandonar una carrera. En nuestro estudio, siete de los entrevistados que desertó en forma permanente indicó una baja identificación, motivación o interés por la carrera que estudiaba. Estos entrevistados indicaron que al momento de abandonar estudiaban carreras que no resultaban atractivas, con las cuales no sentían compatibilidad o en las cuales no se proyectaban laboralmente.

“Me retiré de la carrera de derecho en el segundo año, por un proyecto vocacional. Cuando ingresé a derecho tenía 19 años. [...] El primer fue año fue increíble, no tenía mayores problemas, estaba motivado, tenía buenas relaciones con mis compañeros, el sistema era personalizado, los profesores conocían mi nombre, el ambiente era agradable. Aún continué viéndome con algunos amigos. El segundo año empecé a trabajar, algunas horas al día, estaba trabajando en artes escénicas, empecé a darle más tiempo al trabajo que al estudio. Y empecé a sentir que se me estaba dando una gran oportunidad para aprender todo lo que era artes escénicas y en producción, era el momento, era lo que tenía que hacer. Derecho me gustaba, pero no tenía grandes expectativas, sentía que podía terminar los 5 años pero que no iba a trabajar en eso. Independientemente a su tuviera o no el título de abogado, yo me veía como asistente de producción, con gente que trabaja en artes escénicas.” (Entrevista # 1, Hombre, Ciencias Sociales)

“[Me retiré] porque no me veía como una profesora, no me veía frente a un curso, le tenía pánico a estar frente a los niños, podía fallar, no podía enseñarles bien, no iban a aprender. Tenía pavor, mucho miedo, enfrentarme a un grupo de niños, que ni siquiera te iban a preguntar por qué, sino que creían lo que tu estabas enseñando. El miedo era me pondrán en duda, me equivocaré, qué va a pasar si me equivoco, pasarán de curso.” (Entrevista # 9, Mujer, Humanidades)

Al igual que los desertores temporales, el factor vocacional ocupa un lugar relevante en la decisión de dejar de estudiar. Los entrevistados manifestaron que una de las principales causas para abandonar sus estudios y/o cambiarse de carrera se debía a la falta de claridad vocacional al momento de ingresar a la educación superior o a la elección de carreras que no eran la primera opción o prioridad, es decir, no tenían claro lo que deseaban estudiar o bien estudiaban algo sabiendo que les interesaba otra cosa.

“Salí el 2000. Empecé a estudiar sociología al tiro, para no hacer el servicio militar, porque no tenía cómo sacármelo, y la única opción era estudiar. Había carreras y [entré] por descarte. Entré, y me fue pésimo.” (Entrevista # 6, Hombre, Ciencias Sociales)

“Cuando sales del colegio no entiendes muy bien esto de las clases y de la contraposición entre las personas respecto de lo que quieren de la vida y del mundo. Me metí en la [universidad x] porque llegó marzo y no sabía qué hacer, y estaba que me gustaba filosofía. Había intentado entrar a danza, porque había hecho siempre danza, no funcionó, no entré a la [universidad y], y no postulé a nada y ya no sabía qué hacer, y mi mamá me dijo anda a la [universidad x], té queda cerca de la casa. [...] Fui a ver y me mostraron una cosa preciosa, con unos ramos comunes, súper lindo, todo es precioso, la

oferta es súper buena, de todas las universidades.” (Entrevista # 7, Mujer, Humanidades)

Al igual que los desertores temporales, los desertores permanentes toman la decisión de estudiar sin demasiada certeza e información. En muchos casos, la decisión responde más bien a intuiciones o a circunstancias fortuitas del mismo proceso. Un factor común que se da tanto en desertores temporales y permanentes, en general, tiene que ver con los limitados medios o fuentes por los cuales se informan para elegir una carrera y universidad. La mayoría destacó, que realizaron búsquedas en Internet y, en algunos casos, hicieron comparaciones entre instituciones. Al consultárseles por fuentes de información como Índices u otros medios de prensa de carácter especializado, señalaron que no los conocían y no los utilizaron al momento de seleccionar carreras y universidades.

Es importante destacar la falta de orientación y apoyo familiar y educativo en el proceso de elección de carreras entre desertores permanentes. Algunos de ellos indicaron que la escuela o liceo proporcionó recursos limitados a la hora de seleccionar una carrera y universidad y que las familias no realizaban un activo trabajo para orientar la vocación profesional de sus hijos. Es importante también indicar que algunos de los entrevistados indicaron que las universidades hacían el proceso de selección más difícil al promocionar de manera excesiva las cualidades y atributos positivos.

“Creo que las universidades tienden a contar muchas cosas de lo que van a hacer, incluso les pagan a sus alumnos de último años para que te organicen un staff para atraer gente [...] te muestran y transforman los ramos de lo que vas a tener a nombres más lindos, y eso se llama publicidad engañosa. Cuando tú vas saliendo del colegio no sabes nada, así que te comes cualquier cosa que te vendan” (Entrevista # 7, Mujer, Humanidades)

Es importante destacar que una proporción importante de estudiantes entrevistados que desertó por causas económicas y no académicas. Cinco de los doce de los entrevistados desertaron cuando ellos o sus familiares perdieron el empleo o bien porque debieron asumir nuevas responsabilidades económicas asociadas a sus familias. El abandono universitario entre ellos, aunque puede ser entendido como voluntario—ya que no es la institución de educación superior la que los expulsa directamente—no constituye una deserción buscada por los estudiantes. La deserción de estos estudiantes fue forzada por condicionantes externas pero no por la expulsión de la universidad o carrera. Por el contrario, los cinco entrevistados que indicaron razones económicas explícitas para abandonar los estudios superiores deseaban volver a estudiar cuando las contingencias así lo hicieran posible.

“E: Si hubiera tenido mi vida normal como antes, me habría quedado en la [universidad].

M: Te habrías quedado, y ahí fue principalmente el tema familiar, incluso económico

E: Claro, las dos cosas muy fuertes. El tema económico y familiar. Yo siempre dispuse de mi plata para mí, independiente de que hiciera o no hiciera, además tenía la ayuda de mi papá, que mi papá tenía sus ingresos extras. Entonces, cuando se murió, mi mamá se quedó con una pensión y sin ningún peso extra. Mi papá era bien cómplice en eso, plata no me faltaba, y fue súper fuerte el encontrarse con el cambio de rol, ahora tenía que sostener.

M: Claro, pasaste a ser cabeza de familia

E: Claro, a sostener a mi mamá, y a mi hermana, sin que me lo pidiera, pero no la podía dejar sola, con un quiebre matrimonial, con tres cabros chicos, y con uno súper complicado” (Entrevista # 2, Mujer, Ciencias Sociales)

En muchos de los casos previamente mencionados, factores económicos están fuertemente asociados a cambios familiares: casamiento, muerte o nacimiento. Autores como Bean y Metzner (1985) destacan la importancia de variables de contexto social incluido el cambio en responsabilidades familiares. Estos cambios en la estructura y composición familiar involucran cambios significativos en términos de bienestar. El nacimiento de un hijo y la muerte del padre o sostenedor son condiciones que alteran substantivamente la estructura familiar y que dificultan la posibilidad de estudiar.

De los doce entrevistados, siete indicaron condiciones familiares que dificultaban las posibilidades de estudiar. El nacimiento, matrimonio o la muerte de un progenitor fueron las razones más mencionadas en este ámbito y que imposibilitaron la continuación de la carrera. Es importante mencionar que la relativa vulnerabilidad de estos estudiantes se hizo más patente debido a que carecían de una estructura de protección que disminuyera el efecto de estas transiciones o cambios demográficos.

“M: Y ¿por qué te saliste?

E: Porque me tuve que venir a trabajar a Santiago. Yo estaba trabajando allá, trabajaba en un banco. Vino la crisis asiática y quedé con el puro sueldo. Teníamos un montón de gastos, entonces con mi sueldo pagaba la universidad y quedaba mirando la carnicería. En ese minuto además mi papá murió, yo me tuve que hacer cargo de mi casa, y en ese minuto me ofrecieron pega acá, me pagaban el doble de lo que me pagaban allá y me vine.” (Entrevista # 10, Mujer, Administración y Comercio)

A pesar que algunos de los entrevistados mostraban un rendimiento académico positivo, las posibilidades de estudiar se hicieron extremadamente dificultosas. La combinación de responsabilidades familiares y económicas dificultaba la continuación de los estudios. Entrevistados como el que se presenta a continuación pasaron de un programa diurno a otro vespertino con el fin de poder costear la educación. Con la formación de una familia, la combinación de responsabilidades familiares, económicas y académicas se hizo relativamente incompatible.

“E: [...] Después cuando me cambié [de universidad] me fui a vivir con mi polola. Ella es de Rancagua, ella vivía con su hermana y me empecé a quedar ahí, por lo tanto, el tema del arriendo ya no lo pagaba. Entonces era mucho más fácil encontrar un trabajo que me ayudara a pagar la universidad.

Además era vespertino, tenía todo el día para poder trabajar y el fin de semana. Estando en la [universidad] encontré trabajo de reponedor del Jumbo, trabajaba sólo los fines de semana, entonces por eso no me alcanzaba para pagar la universidad. Luego mi polola quedó embarazada y tuve que empezar a buscar un trabajo más estable. Conseguí un trabajo de junior el año pasado en noviembre y me pagaban más de lo que estaba ganando como reponedor.

M: ¿Acá trabajabas todos los días?

E: De lunes a viernes. Entonces del trabajo me iba a estudiar, y ahí se me fue complicando un poco por el tema del embarazo de mi señora, además de que trabajaba en un área que no era muy cercana a lo que estaba estudiando, entonces el hecho de estar todo el día trabajando en cosas administrativas y cambiar el switch en la tarde a la química era bastante complicado. Además que el trabajo era cansador, andaba todo el día en la calle, caminando.” (Entrevista # 12, Hombre, Ciencias Básicas)

Aunque la gran mayoría de los desertores permanentes no evalúa como una experiencia negativa el hecho de no haber obtenido un título universitario o profesional, si consideran el abandono como una pérdida de oportunidades personales y familiares. Es más, una de las razones más importantes por las cuales los desertores permanentes desearía retomar o iniciar nuevos estudios, se relaciona con los beneficios asociados a la obtención de un grado académico o profesional. Para una proporción significativa de estos entrevistados, la universidad constituye una posibilidad concreta de movilidad social. Por el contrario, la ausencia de un título universitario o profesional es percibida como una desventaja al momento de entrar y participar del mercado laboral.

“E: Al ver que mis compañeros de trabajo no querían tener un título o salir de aquí, no buscaban un trabajo mejor, y este sería el sueldo que ganarían el resto de su vida. Entonces dije, soy joven, no tengo hijos, tengo la posibilidad, [si me la juego], y estoy súper entusiasmada con la idea [de estudiar].

M: ¿Qué significa para ti el título universitario, qué significa tener un título?

E: Yo lo veo como una herramienta para trabajar. El día de mañana voy a un trabajo, y el que está titulado, el que tiene un cartón, tiene más posibilidades de entrar a ese trabajo que el que no tiene. Yo lo veo como una herramienta

M: ¿Y esa herramienta da más seguridad?

E: Sí, mucha más seguridad, además que vas con algo que ya sabes, no vas a sentarte a que te enseñen.” (Entrevista # 9, Mujer, Humanidades)

“M: ¿Es una meta a cumplir?

E: Claro, una meta a cumplir

M: ¿Pero esa meta a cumplir era sólo por el desafío de yo me la puedo o por que estudiando tengo mejores oportunidades de ingreso?

E: Estudiando tengo mayores posibilidades de ingreso, mejores posibilidades de trabajo, mejor proyección, pero era un desafío personal, por eso hoy teniendo un buen trabajo puedo y quiero estudiar, tengo las ganas de seguir haciéndolo, a lo mejor voy a terminar la carrera de Licenciatura en matemática y quizás no la ejerza nunca, pero quiero terminarla.” (Entrevista # 4, Hombre, Administración y Comercio)

“En el fondo buscas tener una mejor expectativa laboral, no es otra cosa, [porque] hoy en día puedes tener una expertise súper heavy , pero si no tienes un título estas frito, yo de hecho acá, una pega de analista, de riesgo, yo trabajo en análisis de riesgo financiero, y básicamente yo no estoy titulada, entonces me pagan menos de la mitad de lo que le pagan a mis otros compañeros, y es súper obvio, a lo mejor es súper lógico, pero la verdad es que el nivel de exigencia no es menor.” (Entrevista # 10, Mujer, Tecnología)

La decisión de dejar de estudiar es percibida como dificultosa debido a que existen expectativas familiares y personales respecto de la educación superior. Algunos de los entrevistados manifestaron que incluso retrasaron la decisión de abandonar la universidad y carrera que estudiaban debido a las presiones y expectativas familiares.

“Yo creo que hubiese sido otro factor para haberme dado cuenta que quizás no tenía dedos para el piano, y me podría haber cambiado antes, el primer año. Haber sido más visionario, darme cuenta que algo andaba mal, o haber dicho me veo o no trabajando, porque independiente de que terminara la carrera o no, yo no quería trabajar de Sociólogo. Y le decía a mi mamá que ella me obligaba a terminar, pero yo quería tener un pub y hacer un negocio.” (Entrevista # 3, Hombre, Ciencias Sociales)

Al igual que la deserción temporal, el fenómeno de la deserción permanente también se explica por la falta o pérdida de integración de los alumnos a la vida académica y social de las carreras e instituciones educativas en las que cursan sus estudios. Es importante comprender que la experiencia universitaria va mucho más allá de asistir a clases y dar pruebas. Las instituciones educativas son espacios en que los alumnos pasan gran parte de su tiempo y por tanto el grado de inclusión o exclusión a la institución o a un grupo de referencia es central a la hora de entender la deserción.

“Yo quería ingresar por dentro [a otra carrera] y necesitaba un promedio, las notas en el segundo años habían sido bajas y tenía que subirlas en el semestre, en el primer semestre del año 2005, no pude subirlas, reprobé un ramo y me echaron. Lo otro que me generó problemas fue que me empecé a alejar mucho de los grupos, y no podía estudiar. Por ejemplo, [empecé a] alejarme desde sentarme a conversar hasta estudiar.” (Entrevista # 8, Hombre, Ciencias Agrarias)

Como organizaciones sociales, las universidades poseen valores, códigos y estructuras dominantes. La falta de integración a estas se puede explicar por la distancia o desconocimiento de esos códigos, estructuras y valores. Aunque estas razones son menos explícitas y más difíciles de capturar, existen algunos indicios que indican que una proporción de desertores permanentes experimentaba esa distancia con las instituciones de educación superior y sus estudiantes.

“E: Me refiero a las personas llegan con distintas capacidades, algunos tienen capacidad de retener mucho más, hábitos de lectura, poder hablar en público, otros eran mucho más desenvueltos y tenían más seguridad. Eso me cohibía bastante, siempre sentí que estaba en un nivel más bajo que ellos, sentía que tenía que esforzarme mucho más.

M: ¿Eras consciente que ellos tenían más capacidad económicas, mejor vocabulario?

E: Creo, también, que se sentían más preparados para enfrentar el tema académico que yo, porque sus papás eran abogados, porque tenían más experiencia con el grupo académico, y creo que era porque ellos tenían una relación con el mundo académico, universitario.” (Entrevista # 1, Hombre, Ciencias Sociales)

Da la impresión que las universidades poseen cierta incapacidad para “acomodarse” y reconocer las diferencias culturales y cognitivas de sus estudiantes. Light y Strayer (2000), concuerdan con Tierney (1999), al señalar que la deserción está también asociada a la capacidad de las instituciones de educación para desarrollar las habilidades y potencialidades de los alumnos que reciben. Al parecer, las universidades no reconocen la heterogeneidad y diferencias de sus alumnos, haciendo la permanencia de estos más dificultosa.

“Ella [la profesora] me pedía un rendimiento que yo no podía darle, no era igual que mis otras compañeras, yo tenía una dificultad de aprendizaje, me costaba mucho aprender ciertas cosas, y ella me exigía muchas cosas más, llegaba a un minuto que no podía. Si yo no podía dar algo, en una prueba, si no me iba bien, en vez de ponerme el cuatro me bajaba a tres. No te daba explicaciones, te entregaba la prueba, y te decía fallaste en tal cosa así que te bajo la nota” (Entrevista # 9, Mujer, Humanidades)

Ligado a lo anterior está la calidad de los procesos de enseñanza al interior de las instituciones de educación superior. Fielding, Belfield y Thomas (1998) mencionan el proceso de enseñanza y a la calidad de los profesores, como aspectos claves para entender en el abandono universitario. Las bajas expectativas de los profesores respecto de sus alumnos, el limitado feedback y compromiso educativo, la falta de consistencia y rigurosidad del trabajo académico son algunos de los aspectos relevantes a la hora de explicar la deserción universitaria. Tal como lo indican las siguientes citas, en el caso de los desertores permanentes, estos factores también juegan un rol importante al entender las causas de su deserción.

“Con la gran mayoría [de los alumnos], no se la jugaban. Si tenías que entregar un trabajo tú ibas a la oficina, dejabas el trabajo, pero no sabías si ella te lo iba a evaluar o no. Si había una fecha que decía jueves se entregan todos los trabajos, hay un plazo que también te lo tienen que devolver para corregirlo y entregarlo de nuevo, no se cumplía, sino que llegaba el día que te entregaban la nota. También eso me empezó a achacar porque me había equivocado pero no me decían en qué, entonces varias veces me empecé a equivocar en lo mismo, y en vez de decir esto está mal, corrígelo, se daba que me pasaban la nota, y nada más.” (Entrevista # 9, Mujer, Humanidades)

“Cuando te encuentras con alguien que sabe menos Derecho que tú, que esta casi a la misma condición [...] peor, [éste] era un egresado haciéndote clases como titular, un tipo que ni siquiera ha pasado el examen de grado, que no tiene ninguna experiencia, que ni siquiera se sabe tres artículos del Código Civil, que no tiene un dominio teórico ni una argumentación de la doctrina y desconoce lo que está siendo la lectura que se da en tribunales, no te puede entregar ninguna herramienta. Yo le dije ‘¿puedo venir a dar las pruebas?’, y me dicen ‘no, porque es obligatoria la asistencia’, para qué la asistencia si no había ninguna posibilidad de interlocución en ningún sentido. Si no podías tener un interlocutor, porque te miraba y te decía, ‘cállese, porque me viene a dejar en ridículo’, y tu decías ‘perdone, no es mi intención’”. (Entrevista # 2, Mujer, Ciencias Sociales)

Braxton, Miles y Sullivan (2000), profundizan en el tema de la calidad de las instituciones universitarias, destacando que los beneficios (apoyos académicos y de salud), las actividades complementarias (actividades culturales, deportes) y las experiencias de los estudiantes en el aula juegan un rol central en la retención y deserción de los estudiantes. Tillman (2002), por su parte, destaca que la disponibilidad de recursos bibliográficos, laboratorios e indicadores, así como también, el número de alumnos por profesor, son variables también significativas.

Sin embargo, a diferencia de la visión de estos autores, los desertores permanentes entrevistados tenían un juicio relativamente positivo respecto de la calidad de las instituciones de educación superior y sus beneficios y actividades. Aunque se destacaban algunos problemas de infraestructura y calidad docente, en general, entre ellos existía un juicio relativamente positivo a la educación y servicios que recibían. Sólo cinco de ellos indicó problemas de calidad educativa y sólo uno de los entrevistados indicó que esta había sido un factor motivador en su decisión de abandonar la universidad. Por tanto, aunque se destacan como aspectos a considerar no parecen ser el factor más relevante a la hora de explicar la deserción permanente.

C. Reflexiones Finales

Los resultados alcanzados en este estudio confirman lo planteado por diversas investigaciones nacionales e internacionales acerca de que la deserción se explica por una multiplicidad de factores de distinta índole. El estudio mostró que entre la gran variedad de factores explicativos, los factores no académicos, son más importantes a la hora de explicar el fenómeno de la deserción que aquellos que se vinculan con asuntos académicos.

Un segundo resultado significativo de este estudio es que los dos tipos de deserción estudiados- la deserción temporal y la deserción permanente- responden a razones o patrones causales distintos. Por el contrario, este estudio no pudo comprobar que la naturaleza voluntaria o involuntaria de la deserción fuera un factor relevante, al momento de definir formas o tipos de deserción distintos.

Los aspectos de tipo vocacional/motivacional y socioeconómico resultaron ser los

más influyentes a la hora de originar situaciones de abandono temporal y permanente de la educación universitaria. La falta de claridad vocacional, resultó ser uno de los factores que mayormente explican la deserción temporal de los jóvenes, es decir, el cambio de carrera o de institución universitaria. La evidencia encontrada sugiere que los problemas vocacionales están fuertemente relacionados con el proceso de elección de carrera (ingreso a la educación universitaria) y, con las expectativas laborales sobre las carreras universitarias.

Al momento de ingresar a la educación superior, los jóvenes desconocen o cuentan con escasa información y orientación sobre lo que significa estudiar una carrera universitaria, esto lleva a que tomen decisiones poco racionales o inconsistentes con sus preferencias. Adicionalmente, las preferencias de los jóvenes cuando deben tomar la decisión de elegir una carrera están poco formadas y, en muchos casos, más que vincularse a una carrera específica están vinculadas a un área general del conocimiento. Este proceso decisional debe desarrollarse en poco tiempo y, se ve enfrentado una serie de restricciones, que determinan finalmente que los jóvenes se encuentran en una situación de alta inseguridad frente a su decisión.

Una vez que han ingresado a la universidad, los jóvenes van descubriendo cuáles son los campos de desempeño profesional de las carreras universitarias, situación que en muchos casos, los lleva a replantearse respecto a su elección inicial y cambiarse de carrera. Otro de los factores que inciden en las expectativas laborales de los jóvenes es el retorno y la proyección financiera. Los jóvenes van conociendo cuánto ganan los profesionales egresados de sus carreras, una vez se encuentran estudiando estas carreras y, no previo a su ingreso a la universidad.

En relación a los aspectos socioeconómicos, se debe señalar que este tema es especialmente relevante para explicar los casos de deserción permanente. Hablamos de aspectos socioeconómicos, y no solo económicos, ya que están fuertemente asociados a cambios en las condiciones o familiares de los jóvenes. Estos cambios en la estructura y composición familiar, que fundamentalmente se vinculan al nacimiento de hijos, muerte o enfermedad del jefe o sostenedor de familia tienen un impacto negativo en términos de bienestar económico de la familia, ya que alteran substantivamente la estructura presupuestaria familiar, dificultando la posibilidad de seguir estudiando por parte de los jóvenes en la educación universitaria. La combinación de responsabilidades familiares y económicas dificulta la continuación de estudios universitarios, en particular, en el contexto de las instituciones tradicionales universitarias. Los problemas descritos dan cuenta de la importante vulnerabilidad de estos estudiantes, las que se ven reforzadas, por el hecho de que muchos de ellos no cuentan con una estructura de protección que disminuyera el efecto de estas transiciones o cambios familiares.

En menor medida, los resultados del estudio sugieren que los factores académicos también son explicativos de la deserción universitaria. En particular, aquellos aspectos relacionados con la calidad de las instituciones, el rendimiento académico y con la integración del estudiante a la vida académica y social de las instituciones educativas resultaron relevantes a la hora de explicar la deserción temporal o permanente de la educación universitaria.

Con relación al tema de la calidad de las instituciones, debe señalarse que este aspecto resultó especialmente relevante en los casos de desertores temporales. La gran heterogeneidad existente en la educación superior en nuestro país, posibilita que existan en el mercado, instituciones de mayor o menor calidad académica. Las instituciones de menor calidad académica, de acuerdo a la percepción de los jóvenes entrevistados, son aquellas que les exigen menos o son menos desafiantes para ellos. Otros elementos que definen a instituciones de menor calidad son la baja formalización de los procedimientos institucionales relativos a los reglamentos académicos y mecanismos de evaluación de los alumnos y, la baja calidad y compromiso de los profesores con los alumnos.

Respecto al tema de rendimiento académico, se debe señalar que las principales dificultades en este ámbito aparecieron vinculadas con problemas motivacionales de los alumnos y, con problemas formativos que traían de su preparación escolar. Mientras los problemas motivacionales están fuertemente asociados a la falta de claridad vocacional en los jóvenes, las falencias formativas se vincularon con déficit de conocimientos o insuficiente manejo en determinados contenidos de las carreras, falta de hábitos de estudios/disciplina y ritmo de estudio.

Con relación al tema de la integración a la vida universitaria, los resultados mostraron que las universidades deben comprenderse como una experiencia que va más allá de asistir a pruebas o sacar un título profesional. Constituye una nueva etapa de socialización para los jóvenes, siendo una vía de integración o de exclusión social para los estudiantes. La creación de lazos, el hecho de sentirse integrado al grupo de pares, favorece al sentimiento de pertenencia a la carrera. Cuando los jóvenes no tienen un sentido de lugar o pertinencia en las universidades, entonces las probabilidades de deserción aumentan. Esta situación no se aplica a las relaciones que establecen los alumnos con sus pares sino también con los lazos que establecen con los profesores y autoridades académicas. Varios entrevistados, tanto desertores temporales como permanentes, mencionaron que en sus instituciones no existían espacios de encuentro con los profesores, en los que pudieran hacerles consultas o preguntas relativas a los contenidos de los cursos o de las carreras. Esta situación era especialmente problemática cuando las instituciones contaban con muchos profesores por hora.

A continuación se presentarán algunas recomendaciones de política, de acuerdo a los principales resultados expuestos en esta sección, para enfrentar la deserción universitaria y sus efectos.

VI. RECOMENDACIONES

De los resultados presentados en la sección anterior es importante destacar que los desertores temporales y permanentes constituyen dos grupos de estudiantes con similitudes y diferencias. En consecuencia, las recomendaciones de política presentadas a continuación consideran esas similitudes y diferencias.

En primer lugar, tanto desertores temporales como desertores permanentes se ven afectados por incertidumbres de tipo vocacional y que afectan la decisión de abandonar una carrera o institución. Un significativo número de los entrevistados indico que la decisión de estudiar una carrera en una institución particular fue producto de múltiples contingencias y no necesariamente de una decisión racional e informada y consciente que los formuladores de políticas esperan.

Grupos de referencia, información dispersa y otras contingencias son tan importantes como el uso de información de mallas curriculares, visitas a universidades y otras. En este contexto, parece relevante que los jóvenes sean expuestos a múltiples experiencias e información que les permita conocer tanto los desafíos cognitivos asociados a las carreras, el medio profesional en que les tocara desenvolverse, las remuneraciones y oportunidades que ofrecen dichas carreras e instituciones.

Esta tarea podría ser compartida por familias, escuelas y universidades e idealmente debiese extenderse por periodos de tiempo (tanto en la educación primaria y secundaria) a fin de garantizar una elección con mayor información. De las entrevistas y conversaciones con este grupo se desprende que muchos jóvenes se ven enfrentados a la elección de una carrera con escasa información y bastante presión familiar y social.

Las familias, escuelas y universidades podrían jugar un rol mas activo proporcionando información y orientando la decisión sobre carreras y universidades. Experiencias como visitas guiadas a universidades, presentaciones de padres sobre las actividades que realizan y presentaciones de profesores universitarios en escuelas y liceos podrían ser de gran utilidad. En otros países incluso existe asignaturas específicas que orientan la decisión profesional.

En un segundo orden, la información disponible acerca de carreras parece ser poco utilizada por los estudiantes. Algunos de ellos sugieren el uso de Internet para acceder a información de carreras pero no se distingue como una practica amplia. A su vez, a pesar que los entrevistados mencionan reconocer Índices y otras publicaciones orientadoras no parecen ser decisivas a la hora de tomar una decisión acerca de la carrera que están eligiendo.

Un tema de relevancia tanto para desertores permanentes como temporales se encuentra en la duración de las carreras y en la convalidación de créditos entre carreras y/o universidades. Tanto desertores temporales y desertores permanentes evalúan negativamente los problemas de convalidación de cursos y otros dentro de

una universidad y entre universidades. El proceso suele ser engorroso o económicamente costoso, retrasando en ciertos casos sin justificación la salida al mercado laboral.

Un tema explorado a traves de las conversaciones con desertores temporales y permanentes sugiere que quizás debiesen existir salidas intermedias a fin de disminuir los costos de la deserción. Un estudiante que deserta en tercer o cuarto año podría contar con un título de bachiller que posteriormente facilitaría su reincorporación a la educación superior. Del mismo modo, ese título, le otorgaría posiblemente mejores remuneraciones en un mercado laboral que privilegia la finalización de ciclos educativos.

Las alternativas de bachilleratos son percibidas con visiones mixtas. Algunos desertores los consideran como una buena alternativa de entrada cuando la vocación no es tan clara o bien cuando existe un interés en una área en general del conocimiento. Otros estudiantes lo consideran un ciclo en extremo general que solo retrasa la decisión y búsqueda de una carrera o profesión universitaria. Por tanto, no parece ser necesariamente la panacea para reducir la deserción universitaria.

En cuarto lugar, entre los desertores permanentes, es posible observar mayor vulnerabilidad social. Muchos de estos estudiantes entrevistados vivieron historias familiares y personales complejas o cambios en los ingresos que dificultaron de manera radical las posibilidades de continuar estudiando aun cuando no existían barreras académicas significativas para desertar.

Los resultados de esta investigación sugieren que una proporción de desertores permanentes abandona la universidad porque no cuenta con los recursos económicos para continuar estudiando. En estos casos, la decisión de retomar los estudios puede hacerse en extremo dificultosa ya que la vulnerabilidad puede persistir por una cantidad significativa de tiempo, situación que desalienta a quienes desertan.

En estos casos de mayor vulnerabilidad, existen pocos resguardos financieros que permitan moderar los efectos de los ciclos familiares y financieros. Considerando que los retornos a la educación universitaria son en promedio positivos, podrían diseñarse créditos—acotados—que permitieran enfrentar las contingencias familiares que pueden ser tan determinantes en el bienestar futuro de estos jóvenes.

Finalmente, existen una serie de responsabilidades institucionales que pueden facilitar y/o hacer menos traumático el proceso de deserción universitaria. Las universidades y los programas pueden jugar un rol importante clarificando en etapas iniciales las alternativas laborales, ingresos y otras relevantes para los estudiantes. La transparencia y difusión en esta materia puede ser facilitar la deserción en etapas tempranas reduciendo los costos asociados a la misma.

A su vez, las instituciones de educación superior, pueden jugar un rol importante entre quienes desertan por causas académicas proporcionando programas de nivelación, tutores y otros recursos que faciliten la transición de los estudiantes desde la educación media a la universidad. Dado que el paso desde la educación media a la universidad constituye una transición emocional y académica de

envergadura las universidades debiesen proveer sistemas de acompañamiento a sus estudiantes particularmente en primer y segundo año.

En este ámbito los académicos pueden jugar un rol preponderante a través de conversaciones, horas de oficina y otras oportunidades que permitan a los estudiantes descubrir su motivación y vocación. Dado que la integración social es un componente importante en la decisión de permanecer o dejar una carrera, las universidades debiesen facilitar las formas de integración de sus alumnos con los profesores y pares.

VII. BIBLIOGRAFIA

- Bravo, D. and D. Contreras (2000). Competencias básicas de la población adulta. Santiago de Chile, Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Bravo, D. and J. Manzi (2002). Equidad y resultados educacionales: SIMCE y PAA. Santiago de Chile, Departamento de Economía, Universidad de Chile & Escuela de Psicología, Universidad Católica
- Brunner, J. J. (2005). Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile. Santiago de Chile.
- Brunner, J. J. and P. Meller (2004). Oferta y Demanda de Profesionales y Técnicos en Chile. Santiago de Chile.
- CIDE (2003). IV Encuesta a Actores del Sistema Educativo. Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- CSE (2006). INDICES 2006.
- CSE (2007). INDICES 2007.
- Delannoy, F. (2000). Education Reforms in Chile, 1980–98: A Lesson in Pragmatism. Education Reform and Management Publication Series. Washington, DC, World Bank. 1.
- González, L. E. and D. Uribe (2003). "Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior." Revista Calidad de la Educación. Segundo Semestre 2003: 90-108.
- González, L. E., D. Uribe, et al. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC-UNESCO.
- Himmel, E. (2000). "Modelos de Análisis de la deserción estudiantil en la educación superior." Revista Calidad de la Educación Segundo Semestre 2002: 75-90.
- Larrañaga, O. (2002). Elementos para una reforma del sistema de crédito estudiantil en Chile, Facultad de Economía y Administración, Universidad de Chile, Documento de Trabajo # 189.
- MINEDUC (2005). Compendio de Educación Superior 2005.
- OECD (2005). Education at Glance. OECD Indicators 2005. Paris, Organization for Economic Co-operation and Development.
- PNUD (2005). Expansión de la Educación Superior en Chile: Hacia un Nuevo Enfoque de la Equidad y Calidad, PNUD: Temas de Desarrollo Humano Sustentable # 10.
- Psacharopoulos, G. and H. A. Patrinos (2002). Returns to investment in education: a further update, World Bank.
- WorldBank (2005). World Development Indicators 2005. Washington DC.

VIII. INSTRUMENTOS

Instrumento 1. Pauta Focus Group

**Pauta de Focus Groups
Factores que Explican la Deserción Universitaria
CSE – CICES
2006**

El Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES) de la Universidad de Santiago, a través de sus investigadoras Andrea Canales y Danae de los Ríos se encuentra conduciendo un estudio que intenta indagar en las causas de la deserción de estudiantes de educación superior y, a partir de esa evidencia, proponer políticas que permitan moderar los efectos adversos que tienen los procesos de deserción en estudiantes e instituciones de educación superior.

En el marco de este proyecto, se realizarán entrevistas y focus groups a estudiantes que hayan desertado o cambiado de carreras en universidades públicas y privadas, con el fin de conocer cuáles fueron las razones que gatillaron su deserción o cambio de carrera. La participación de los alumnos en el focus groups es completamente voluntaria y, por lo tanto, tienen la libertad de responder a las consultas realizadas por las investigadoras.

La información que se obtenga de las entrevistas y focus groups será confidencial y será utilizada sólo por el equipo de investigadores para fines académicos. La idea es desarrollar una conversación distendida y abierta para conocer la perspectiva de los estudiantes que desertan o se cambian de carreras y con el fin de proponer políticas a las instituciones de educación superior en esta materia.

Breve Introducción al tema

La deserción y el traslado de alumnos entre distintas carreras es un fenómeno de creciente importancia en la educación superior chilena. Las cifras indican que alrededor de la mitad de los alumnos de la educación superior desertan o se cambian de carrera, esta situación ocurre principalmente durante el primer año de estudios. Por lo tanto, sabemos que es una realidad relevante para una proporción de estudiantes chilenos.

En el marco de este tema, nos gustaría conocer algunos antecedentes de quienes están hoy día con nosotros. Agradeceríamos que partiéramos con una ronda de presentación en que cada uno indique el nombre, edad e institución/carrera que abandono/de la cual se cambio.

Presentación General de los entrevistados

1. Nombre del entrevistado(a), edad.
2. Nombre de la institución, ¿Qué carrera estudiaron? ¿En qué año desertaron?

I. Razones de la Deserción

3. ¿Porqué se cambiaron / abandonaron la carrera que estaban estudiando?
4. ¿Por qué decidieron estudiar esta carrera? (Siempre quise estudiar esa carrera, en tu familia hay una tradición de profesionales en ese ámbito, la educación era un valor importante para sus familias, tus amigos entraron a esa carrera, te alcanzó el puntaje de la PSU, te dieron una beca, por el prestigio de la institución, etc.)

II. Razones No Académicas

¿De qué manera influyó en su decisión de cambio/ abandono de la carrera?

1. El tema económico (no tenían dinero para seguir costeadando la carrera, perdieron el trabajo, se quedaron sin beca/crédito, la carrera subió sus costos, etc.)
2. El tema familiar (tuvieron hijos, debieron asumir jefatura de hogar, debieron hacerse responsable de sus padres/madre, los padres no los apoyaron, etc.)
3. Por problemas vocacionales (¿cuáles eran sus expectativas al entrar a estudiar a esta carrera? ¿Se cumplieron?)
4. Por problemas de salud (si es que este aparecen mencionadas)

III. Razones Académicas

III.1 Formación Previa

¿De qué manera influyó en su decisión de cambio/ abandono de la carrera?

1. La formación previa o la base que traían desde el colegio
 - ¿les costó mucho adaptarse al ritmo de estudio y a las exigencias de la vida universitaria?
 - ¿tuvieron problemas de rendimiento académico (notas) en la carrera? ¿cuál fue el promedio que notas que tenían (aprox.)? ¿repetieron algún(os) ramos? ¿cuántos?
 - ¿La institución les ofreció cursos para paliar los vacíos de la educación media que ustedes traían?

III. 2 Calidad Institucional

¿Qué tanto influyó en su decisión (de cambio o deserción) la calidad de la universidad, en cuanto a?

1. La calidad de los profesores de la carrera (buena/deficiente/de todo un poco...)
2. Los servicios de apoyo con que contaba la universidad para la docencia , tales como:
 - computadores,
 - libros y biblioteca
 - salas de estudio
 - apoyo académico –vocacional (coordinación académica, seguimiento permanente de sus notas, etc.)
3. El currículo/programa de la carrera era muy rígido /abstracto/flexible? ¿les hubiera gustado haber tenido más posibilidades de elegir ramos en tu carrera o de otras carreras?
4. ¿Qué recomendaciones/sugerencias harías a la institución para disminuir la deserción o el traslado de los alumnos a otras carreras? (apoyar más a los alumnos, solucionar los problemas de formación previa con remediales, dar más becas y créditos, etc.).
5. Si se hubieran tomado algunas de estas medidas, hubieran reconsiderado su decisión de desertar y/o cambiarse de carrera?

III. 3.Integración a la Institución

¿Qué tanto influyó en su decisión de cambiarse y/o desertar de la carrera?

1. El ambiente de la universidad y la integración que esta te dio durante tu permanencia en ella (era similar o muy distinto al que ustedes estaban acostumbrados en su colegio, círculo de amigos, era muy cuico, hippie?)
2. Los profesores de la carrera (tenían un trato cordial/distante con ellos, estaban dispuestos a recibirlos/atenderlos fuera del horario de clases, respondían consultas, etc.)
3. La relación con sus compañeros (¿tenían amigos, formaron grupos de estudio en la carrera mientras estuvieron estudiando, etc.)

Instrumento 2. Pauta de Entrevista Individual

Pauta de Entrevista Individual Factores que Explican la Deserción Universitaria CSE – CICES 2006

Presentación del entrevistado:

1. Nombre,
2. Edad,
3. Estado civil, ¿tiene familia e hijos?
4. ¿con quienes vives actualmente?
5. ¿estás trabajando actualmente? ¿en qué trabajas?
6. ¿de que carrera(s) e institución desertaste? ¿en que año, a qué edad?
7. ¿cuántas carreras estudió/abandonó? ¿a qué edad entró a estudiar?

1. Principales razones de la deserción

¿Por qué abandonaste la carrera que estudiabas? ¿En qué año de la carrera la abandonaste?

Antes de abandonar, ¿Qué te motivó a estudiar esa carrera? *(siempre quiso estudiar esa carrera, en su familia hay una tradición de profesionales de ese ámbito, la educación era un valor importante para su familia, sus amigos entraron a carreras parecidas, tenía buena proyección laboral, le alcanzó el puntaje PSU, obtuvo beca, prestigio de la institución, presión de terceros, etc.)*

¿Y por qué en esa institución?

¿Qué expectativas tenías de estudiar una carrera universitaria? ¿En qué medida esas expectativas se vieron frustradas / se cumplieron? ¿Por qué? ¿De quién crees tú que es la responsabilidad?

¿Has pensado en retomar esa carrera o estudios de otra carrera en otra institución?

2. Razones no académicas

¿De qué manera influyó:

- Lo económico

- Problemas familiares
- Vocación
- Salud

3. Razones académicas

Formación previa

- Ritmo de estudio de la carrera en particular
- Exigencias de la vida universitaria en general
- Mala base desde la educación media
- Problemas de rendimiento (había cursos de nivelación?)

Calidad institucional

- Calidad profesores
- Servicios de apoyo universidad (computadores, bibliotecas, lugar de estudio, ayudantías, etc.)
- Currículo flexible o rígido (posibilidad de elegir ramos de otras carreras).
- Disciplina institución (estabilidad de las reglas, regularidad del año académico)

Integración a la institución

- Ambiente universidad (era similar/distinto al que estaba acostumbrado)
- Relación con profesores de la carrera (trato cordial, distante, respondían consultas, compromiso con la universidad)
- Relación con compañeros (grupo de amigos, grupos de estudio, cooperación entre compañeros, carrete, etc.)

¿Qué tendría que haber pasado para que hubieras continuado estudiando?

¿Lamentas haber dejado de estudiar?

4. Futuro laboral-educacional

- ¿Cómo ves tu futuro laboral? ¿qué relación tiene eso con los estudios? Cuan importante es para ti tener un título?
- ¿Piensas estudiar de nuevo? ¿por qué?
- ¿Que piensa estudiar de nuevo? ¿Por qué?