

Deserción en las instituciones de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe

Deserción en las instituciones de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe



UAPA
Universidad Abierta para Adultos
Santiago, República Dominicana

EDICIONES UAPA

ISBN: 978-9945-8703-1-2



Deserción en las instituciones
de educación superior a distancia
en América Latina y el Caribe

Deserción en las instituciones de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe

Ediciones UAPA

República Dominicana, 2009

**DESERCIÓN EN LAS INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

© Ediciones UAPA

Editores:

Ángel Hernández, *Rector UAPA*

Claudio Rama, *Coordinador Observatorio de la Educación Virtual
para América Latina y el Caribe (VirtualEduca)*

Yanet Jiminián, *Directora del Depto. de Investigación y Divulgación Científica, UAPA*

Magdalena Cruz, *Vice-rectora de Relaciones Internacionales y Cooperación, UAPA*

Edición:

Octubre de 2009

ISBN: 978-9945-8703-1-2

Diagramación y diseño de portada:

Alexandra Deschamps

Impresión:

Editora Búho

Tels.: 809-686-2241 / 809-686-2243

Fax: 809-687-6239

E-mail: editorabuho@yahoo.com

Impreso en República Dominicana

Índice

| | |
|---|-----|
| Instituciones auspiciadoras | 9 |
| Presentación..... | 11 |
| Análisis sobre la deserción en la educación superior a distancia y virtual: El caso de la UNAD – Colombia | 15 |
| Deserción en la Educación a Distancia: Caso Universidad Abierta para Adultos (UAPA)..... | 69 |
| La deserción estudiantil en la Universidad Tecnológica de El Salvador | 115 |
| La deserción y el rezago en la Educación Superior a Distancia: signos promisorios en una Universidad Pública Mexicana | 131 |
| Fatores de evasão em EAD no Brasil: o caso da UNISULVIRTUAL | 145 |
| El abandono en la educación a distancia: estudio en la Universidad de La Habana..... | 167 |
| Deserción en las Instituciones de Educación Superior a Distancia en Bolivia. | 187 |
| Deserción Educación a Distancia Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, ULADECH – Católica | 199 |

Instituciones Auspiciadoras

- Universidad Abierta para Adultos, UAPA
- Observatorio de la Educación Virtual para América Latina y el Caribe (VirtualEduca)
- Consorcio Red de Educación a Distancia, CREAD
- Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia (AIESAD)
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL)

Presentación

Como nueva modalidad educativa, la educación a distancia en su gestación y desarrollo ha sido confrontada a superar sus diversas debilidades estructurales y tecnológicas, así como las diversas resistencias que en el ámbito educativo y social se han generado e incrementado a medida que se ha ido expandiendo.

Ambas variables sin duda tienen sus interacciones, más allá de la tradicional problemática de tipo “paradigmática” por la cual todo marco conceptual emergente y toda innovación significativa, en su génesis, se ven confrontados a resistencias y rechazos explícitos, la mayor de las veces implícitos, en la reproducción de las prácticas tradicionales, frente a esas nuevas visiones y prácticas.

Desde el lado de sus debilidades, la educación a distancia ha recorrido – y lo continúa haciendo- diversas y sucesivas reflexiones y transformaciones para la comprensión de ellas y su superación. Sin lugar a dudas, una de ellas, tal vez la más importante, ha estado asociada a la crítica de su nivel de calidad. En las últimas décadas el avance hacia modelos educativos más complejos, el desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación a distancia, nuevas formas de interacción con la virtualización, mejores recursos didácticos y nuevas articulaciones entre lo presencial y a distancia, han ido mostrando que no existen diferencias significativas entre los aprendizajes bajo las modalidades a distancia y presenciales. Estos datos se han verificado para grupos similares más allá de la tradicional situación de existencia de estudiantes más maduros en la educación a distancia y mejores interacciones personales en la educación presencial.

La educación a distancia también ha tenido una discusión en relación a las crecientes demandas y necesidades de pasantías y prácticas estudiantiles, como mecanismo para apropiarse de conocimientos y de generación de múltiples competencias. El aprender haciendo ha sido un desafío para la educación a distancia que comienza a ser encarado, tanto a través de modelos semipresenciales, como a partir de una programación informática que incorpora dinámicas virtuales de simulación, actividades orientadas a resolución de problemas, y nuevas pedagogías interactivas y de trabajo colectivo. Ante ese desafío la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) promovió la realización del Foro Iberoamericano: Extensión y responsabilidad social de las Instituciones de Educación a Distancia que se realizó en Santiago de los Caballeros del 17 al 19 de febrero de 2009 y del cual ha emanado la creación de un Observatorio de Extensión de la Educación a Distancia con el objeto de investigar, conocer las mejores prácticas y formular políticas y recomendaciones que contribuyan a responder a estos desafíos educativos.

Otro de los desafíos que debe encarar la educación a distancia se refiere a la llamada “soledad” de estos aprendizajes, que tiende a expresarse en la deserción y el abandono estudiantil. No es ésta una realidad exclusiva en América Latina de la educación a distancia, sino que se expresa con fuerte intensidad, aunque menor, en la educación superior presencial donde las tasas de deserción alcanzan al 50% más allá de ser parte de instituciones públicas o privadas, o de géneros. Los diversos estudios parecen mostrar que la deserción tiene múltiple causalidad y fuertes diferencias: desde los distintos niveles de selectividad hasta los problemas vocacionales de los estudiantes, desde los tipos de métodos pedagógicos hasta los problemas socio-económicos, y desde carreras más difíciles hasta aquellas en las que la dinámica grupal es mayor.

La iniciativa de este libro promovido por la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), el Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe, de Virtual Educa en colaboración con el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), la Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia (AIESAD) y la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), busca contribuir a un necesario proceso de reflexión sobre la problemática de la deser-

ción estudiantil en la educación a distancia en América Latina y el Caribe, que afecta fuertemente a las instituciones y programas de educación a distancia, a su gestión, a las estructuras de costos, a la propia eficiencia de los procesos educativos así como a los resultados de esta modalidad de enseñanza-aprendizaje para cubrir las amplias demandas de formación y de creación de capital humano en la región.

Para la UAPA, institución comprometida desde sus inicios con el fortalecimiento e impulso del sistema educativo a distancia, la publicación de este libro sienta un precedente importante en aras de determinar el estado de la cuestión relativo a la deserción en la educación a distancia. A la vez, con esta nueva publicación, la institución continúa enriqueciendo exponencialmente la reflexión y el debate en torno a los aspectos más sensibles de la educación a distancia a nivel de la región del Caribe y Latinoamérica.

Para VIRTUALEDUCA, proyecto adscrito a la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, participar en la realización de análisis que permitan progresar en la extensión de una educación de calidad para tod@s es tarea fundamental. La innovación puede, en este contexto, jugar un papel importante, adaptando los modelos tradicionales a los nuevos requisitos de las sociedades latinoamericanas y caribeñas en el siglo XXI.

Los análisis desarrollados por especialistas de México, El Salvador, República Dominicana, Bolivia, Cuba, Colombia, Perú y Brasil, permiten tener una amplia y diversa panorámica de esta compleja realidad. Es una reflexión en la frontera del saber que vence las resistencias a poner los crudos datos y realidades en la mesa, así como a las carencias de datos para los análisis, dificultades que encontraron otros especialistas que no han podido llevar adelante estudios en otros países de la región ante la carencia de datos y la existencia muy reciente de procesos de educación a distancia y por ende la imposibilidad de hacer los seguimientos de cohortes como se ha querido buscar para poder hacer análisis comparativos.

Los organizadores agradecen ampliamente a los autores y a las instituciones participantes. Estos ensayos, los primeros en la región, contribuyen a la necesaria reflexión y a nuevas y más amplias investigaciones por parte de la comunidad académica, las instituciones y los gobiernos de América Latina y el Caribe. Es una

reflexión que la UAPA y VIRTUALEDUCA consideran necesaria y se sienten orgullosos de haberla promovido en estos momentos en que la educación a distancia está creciendo en toda la región, que la dimensión de su matrícula muestra que ha superado su carácter de élite al estar cerca del 7% de la matrícula regional, y cuando está conformando como una palanca de política pública de los Estados para cubrir con calidad, flexibilidad e innovación las amplias demandas de acceso a la educación superior.

Claudio Rama

Coordinador

*Observatorio de la Educación Virtual para América Latina
y el Caribe (VirtualEduca)*

Análisis sobre la deserción en la educación superior a distancia y virtual: El caso de la UNAD – Colombia

Ángel H. Facundo D., Ph.D.¹

Introducción y resumen

La deserción es quizás uno de los fenómenos que más están afectando los sistemas de educación y, en especial, el esfuerzo por elevar los niveles de formación de los recursos humanos para mejorar la competitividad e ingresar plenamente a la sociedad del conocimiento. Por supuesto, Colombia no es la excepción.

Existen diversos enfoques metodológicos para analizar la deserción. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional puso al servicio, en el año 2006, el Sistema SPADIES (Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior), que toma en consideración la denominada “primera deserción” (*first drop out*), es decir, el abandono de un programa académico por dos semestres consecutivos, como un servicio de alerta para que las instituciones tomen medidas para evitarla. El presente estudio tomó en consideración la información disponible en dicho sistema (todavía incompleta, particularmente en instituciones con programas virtuales), y siguió igualmente la metodología diseñada para el estudio regional, que considera como desertores, luego de un lapso de tiempo suficiente para titularse, a la diferencia entre los inscritos en una cohorte determinada y la sumatoria de los graduados y quienes aún permanecen en la institución.

1. Filósofo y sociólogo. Investigador. Actualmente coordina el Proyecto de Doctorado en Gestión de Conocimiento, en la UNAD. El autor agradece la colaboración en el suministro de información por parte de Gloria Herrera S., Vicerrectora Académica y de Investigación, así como de diversos funcionarios de ese despacho, en particular, de Rafael Ramírez, jefe de la Oficina de Registro y Control Académico; de Oscar Angarita, Coordinador del Sistema Nacional de Consejería; de Julio García y Myriam Acuña, para la realización de esta investigación.

La investigación se concentra en el análisis de las estadísticas de la deserción, las características de los desertores, las causas o por lo menos factores asociados al abandono estudiantil en la modalidad a distancia y virtual, así como en las recomendaciones expresadas por una amplia muestra de desertores. Debido a la imposibilidad de obtener datos para toda la modalidad a nivel nacional, debió centrarse exclusivamente en el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Sin embargo, por ser la UNAD la institución con la mayor cobertura en la modalidad a distancia y virtual, su información no sólo es fundamental sino que puede ser tomada como indicativa para esta modalidad a nivel del país.

Para efectos de claridad en la presentación y, especialmente de la comprensión a nivel latinoamericano, el estudio se ha dividido en cuatro secciones. Las dos primeras buscan contextualizar el problema: la primera ofrece un breve panorama de la educación en Colombia, los avances cuantitativos y el problema de la deserción estudiantil; y la segunda presenta las características relevantes de los estudiantes de la UNAD, base para establecer análisis comparativos con la sub-población de desertores. Las dos últimas presentan los resultados de la investigación: la tercera se concentra en las estadísticas sobre la deserción y la cuarta analiza las características, las causas de la deserción, así como las sugerencias dadas por la muestra de desertores en una encuesta virtual. En cada uno de estos últimos puntos se siguieron las pautas establecidas para el estudio regional latinoamericano.

Como se indica en las consideraciones finales, a manera de conclusión, el fenómeno de la deserción, si bien ha venido disminuyendo en el país gracias a las medidas que han entrado en acción, es todavía elevado. En materia de abandono estudiantil, en el caso colombiano de la UNAD no se presentan -en la actualidad- diferencias significativas entre la modalidad a distancia y virtual, y la educación presencial. La encuesta muestra las características de los desertores, así como algunos factores, particularmente institucionales que estarían asociados. Según quienes respondieron la encuesta son debilidades de la práctica de la metodología a distancia y virtual. Sin embargo, si se toman en cuenta las características de los estudiantes y las potencialidades de estas metodologías, en particular de la educación en ambientes digitales, parece ser uno de los mecanismos más prometedores frente a la elevación masiva del nivel educativo y la utilización del conocimiento como factor de desarrollo social y productivo.

Key words: *Deserción, educación a distancia, educación virtual, causas de la deserción, Colombia, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.*

1. El panorama educativo colombiano

1.1. Los avances cuantitativos recientes

En la era actual, el conocimiento es factor fundamental de competitividad y desarrollo. Sin embargo, para poder ingresar a la sociedad del conocimiento se requiere que la población general pueda acceder no sólo a la educación, sino alcanzar los más elevados niveles posibles, tanto en materia de calidad como de una educación superior pertinente.

Si se analizan las tasas históricas de escolaridad, se encuentra que Colombia viene de presentar tasas preocupantemente bajas, no obstante los esfuerzos realizados desde los años sesenta del siglo pasado por expandir la matrícula, cuyo avance fue calificado por Sarmiento y Caro, como lento, insuficiente e inequitativo. Estos avances han fluctuado de forma relativamente concomitante con los vaivenes de la economía. Mientras el crecimiento promedio de los sesenta y setenta fue del 2.2%, del ochenta al 2000 se contrajo al 1%. Durante los últimos 50 años del siglo pasado, la tasa de escolaridad de la población colombiana aumentó sólo en 4.4 años, llegando, en el umbral del siglo XXI, la tasa promedio de escolaridad de la población colombiana sólo a 7.3 años de estudio y en la zona rural no alcanzaba los 5 años de primaria que en ese entonces se identificaba con la educación básica².

Así las cosas, la apertura del país a la globalización y el ingreso a la sociedad de la información y el conocimiento no sólo coincidió con un período de bajo crecimiento económico, sino de un bajo nivel educativo de la población. No obstante los avances, ésta continúa aún en niveles que no superan los promedios regionales.

Así, por ejemplo, en el año 2007, de acuerdo con datos de la UNESCO, mientras en la región latinoamericana los promedios de matrícula de educación básica y media llegaban al 95%, la tasa colombiana de escolaridad neta alcanzaba el 89,38% de acuerdo con la información oficial del Ministerio de Educación Nacional, y aún

2. Cfr. Gaviria, Mario Alberto. Capital humano, complementariedades factoriales y crecimiento económico en Colombia. En: Ensayos de economía, ISSN 0121-117X, Vol. 15, N.º. 27, 2005, Págs. 25-74,

más baja en las zonas rurales. En determinadas cohortes de edad, por ejemplo en niños de 3-4 años, cuando el estímulo y el alistamiento son tan necesarios, la escolaridad promedio no superaba el 40% mientras en el promedio latinoamericano llega al 60%.

1.2. El problema de la deserción estudiantil

Dentro de este panorama, la deserción estudiantil en cualquiera de los niveles del sistema educativo colombiano, es decir, el abandono del proceso educativo formal antes de haber culminado el ciclo educativo al cual aspiraba, ha sido y continúa siendo un fenómeno muy elevado. No obstante, las investigaciones sistemáticas al respecto sobre deserción son de reciente data (2003)³, así como las estrategias y mecanismos institucionales que – a todos los niveles- han comenzado a implementarse.

La deserción estudiantil, ya sea la periódica (semestral o anual) o por cohortes, es una manifestación de fracaso tanto individual como institucional, ya que afecta la autoestima y el desempeño del estudiante en la sociedad, y evidencia las ineficiencias e inequidades del sistema, en tanto se presenta mayormente entre la población rural y entre los más pobres y, –sin lugar a dudas- tiene un impacto negativo sobre los recursos que se invierten en la formación de capital humano, sobre la competitividad, y sobre el desarrollo económico y social.

Las estadísticas educativas de Colombia al respecto son preocupantes. De acuerdo con datos del año 2004, de cada 100 estudiantes que ingresaron a la escuela, sólo 47 lograron terminar bachillerato. De éstos, sólo 27 ingresaron a la educación superior. Y, del escaso número de quienes ingresaron, sólo un poco más de la mitad terminaron exitosamente sus estudios y se titularon en cualquiera de las modalidades de educación superior (técnica, tecnológica o universitaria).

3. Cfr. Ministerio de Educación Nacional. Deserción Estudiantil en la Educación Superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento. Bogotá: MEN, 2008. Pág. 32. Allí se hace un recuento de los principales trabajos.

La deserción⁴ es un fenómeno complejo, cuyos factores deben ser tratados de manera integral. Son diversas las perspectivas desde las cuales se puede analizar el fenómeno: desde la psicológica y sociológica, pasando por la económica, hasta la institucional. Desde el punto de vista de la política educativa (único aspecto al cual se hará referencia en este trabajo), el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y las instituciones educativas han puesto en marcha las más variadas estrategias y mecanismos en los diversos niveles y atendiendo a los diversos factores asociados con este fenómeno.

Así las cosas, a nivel de educación básica y en relación con el factor económico, uno de los prioritarios que se asocian con la inasistencia escolar y la deserción, se estableció el sistema de capitalización y eficiencia en la distribución de los recursos financieros, junto con el programa “ni un solo niño por fuera de la escuela” y otro de subsidios monetarios a las familias de bajos recursos; se han creado nuevos cupos y mejorado la infraestructura física, tecnológica y la disponibilidad de textos en el sector educativo oficial, buscando garantizar la gratuidad de la educación básica; y, en algunas ciudades, se ha creado un moderno sistema de bibliotecas de indudable apoyo a la labor educativa. En materia de normatividad, se racionalizó la planta docente; se modificó el sistema de evaluación académica; se introdujo la denominada promoción automática, así como la promoción (o integración) por ciclos para evitar las dificultades en el paso de un ciclo a otro, y un programa de seguimiento a los alumnos que fallan.

A nivel de educación superior, se han diseñado estrategias y mecanismos relacionados con algunos de los principales factores

4. Los teóricos diferencian diversos tipos de deserción: la “primera deserción” (*first drop out*) o el abandono de la carrera o estudios durante 2 semestres académicos consecutivos; la deserción interna o cambio de programa, sin abandono de la institución; la deserción institucional o abandono de la institución, tanto para continuar estudiando en otra o para dejar los estudios definitivamente; así como una amplia clasificación con relación al momento en que se da (precoz, temprana, tardía); o según el tipo de motivos o factores asociados a ella. Igualmente existen diferentes formas de medición: deserción por períodos (semestral o anual) y por cohortes. Esta última indica el número de estudiantes que se retiró sin lograr concluir el programa o nivel al cual aspiró y en el cual se inscribió en un momento dado. Como tal, requiere de una fecha de corte suficientemente razonable durante la cual se puede terminar el programa o nivel, para realizar el análisis.

asociados. Entre otros, la introducción de mejoras en la adaptación de los nuevos estudiantes a la vida universitaria; las consejerías estudiantiles; campañas de planificación familiar; y la prohibición del expendio de licores en zonas aledañas a las instituciones. Entre las principales acciones dirigidas hacia los factores académicos se ha promovido la introducción de programas de orientación profesional; de tutoría; talleres de nivelación y mejoramiento de competencias básicas; foros y mecanismos de divulgación de experiencias exitosas. Un amplio programa de crédito académico focalizado en estudiantes en riesgo, busca superar los factores económicos.

Sin duda, el más novedoso mecanismo ha sido el reciente diseño y puesta en funcionamiento de una herramienta informática, denominada SPADIES (Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior), programa institucional para identificar y hacer seguimiento a los posibles desertores. El sistema toma en consideración la que se denomina “primera deserción” (first drop out); es decir, a quienes por dos períodos académicos consecutivos no asisten a la institución. No obstante que no todas las instituciones han ingresado aún la información al sistema SPADIES, éste ha comenzado a arrojar importantes resultados no sólo sobre deserción, sino incluso sobre las probabilidades o funciones de supervivencia en cada uno de los cuatro factores y variables consideradas⁵.

Para algunos, las anteriores medidas no están lo suficientemente articuladas en una verdadera política educativa. Con todo, es evidente que, de acuerdo con la información oficial, han tenido resultados positivos. A nivel de educación básica, la cobertura neta subió del 84,39% en el 2002 al 89,38% en el 2008, y la deserción se redujo al 5% anual, de acuerdo con datos de 2003. En este nivel, Colombia se encuentra en un lugar intermedio en la región. Y, en educación superior, la tasa de cobertura con relación a la cohorte de 18-23 años subió del 20,5% en el 2002 al 24,6% en el 2006, y las tasas de deserción bruta anual, según cálculos de la subdirección de Desarrollo Regional del MEN, ha descendido del 16.5% en el 2003 al 12.9% en el 2006, mientras que la deser-

5. Cfr. Ministerio de Educación Nacional, Deserción Estudiantil en la Educación Superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento. Op. Cit.

ción general acumulada por cohorte habría bajado del 51.6% en el 2003 al 47.5% en el año 2006. Con todo, todavía una y otra tasas de deserción siguen siendo elevadas. Y, no obstante estas últimas cifras se encuentran dentro de los promedios latinoamericanos que oscilan entre 40% en Argentina y el 59% en Brasil según datos del IESALC, la deserción educativa general y, en especial, la deserción estudiantil a nivel superior, continúa siendo un problema preocupante, y por resolver.

2. La UNAD y la lucha por la retención y el rendimiento académico

La educación superior a distancia ha sido, desde su inicio en los ochenta, una estrategia de flexibilización de la oferta educativa destinada fundamentalmente a ampliar la cobertura.

Si bien durante las primeras dos décadas de operación de esta modalidad en la mediación postal (nivel I de la educación a distancia) este objetivo no se cumplió al menos de forma significativa, con la introducción de la digitalidad o la denominada educación virtual (nivel III de la educación a distancia), el incremento de la matrícula sí ha llegado a niveles importantes.

Como no todas las instituciones han introducido información al sistema SPADIES, en la actualidad no se dispone aún de información oficial agregada sobre la modalidad a distancia y virtual. Por tal razón, el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, la universidad líder y con mayor número de estudiantes en esta modalidad en el país, puede considerarse como una clara referencia al respecto.

2.1. Los mecanismos utilizados para garantizar la retención estudiantil

Dadas las características de los estudiantes de la UNAD (generalmente personas que por razones de promedio académico⁶ o que, por razones económicas, habían dejado un tiempo de estudiar) así como el desconocimiento de la metodología de aprendizaje

6. En Colombia los bachilleres deben presentar el denominado Examen del ICES que evalúa sus conocimientos y es requisito para el ingreso a las instituciones de educación superior.

autónomo, característico de la educación a distancia, la preocupación por la retención estudiantil y por el rendimiento académico han sido, desde el inicio de los programas de educación a distancia, una preocupación institucional. De hecho, son diversos los mecanismos que se encuentran a lo largo de la historia de la UNAD.

Con todo, en la historia de la institución se diferencian claramente dos grandes períodos: de una parte, el *período 1984-2003*, durante el cual la UNAD (inicialmente llamada UNISUR) era una institución universitaria dependiente del Ministerio de Educación Nacional y se dedicaba exclusivamente a la educación a distancia “postal” (el denominado nivel I de educación a distancia), con tutorías fundamentalmente presenciales. Y el *período 2004 en adelante*, en el cual, durante la reforma de las entidades Estado que tuvo lugar a partir del año 2002 y luego de haberse considerado la desaparición formal de la entidad (una propuesta era anexar el sistema de distancia a una universidad establecida), se tomó finalmente la decisión, de fortalecer la institución. De hecho, a partir del 2004, se inicia un período de importantes transformaciones.

Uno de los primeros cambios que caracterizan el actual período institucional fue la creación del Sistema Nacional de Consejería, que se inicia precisamente en el 2004. Este sistema es una estrategia cuya función es el asesoramiento y acompañamiento a los estudiantes, la evaluación de sus competencias para conocer sus dificultades de aprendizaje y ayudarles con estrategias de intervención, estrategias personales de aprendizaje, el diseño de planes de mejoramiento académico, redes colaborativas y programas de bienestar, con el fin de incrementar su motivación, su integración social, académica y cultural, y disminuir el riesgo de deserción. Este último punto era especialmente importante, ya que la incertidumbre temporal creada por la mencionada reforma, fue un factor que suscitó la deserción institucional de un importante número de estudiantes.

Otras importantes transformaciones fueron el ingreso de la institución a la educación virtual (nivel III de educación a distancia), cuyos primeros cursos virtuales se ofrecen a partir del 2006 (en la actualidad la totalidad de los programas se ofrecen tanto en mediaciones virtuales como “tradicionales”); y, sin duda alguna, la transformación más significativa, fue alcanzar el reconocimiento como universidad autónoma, que se logró el 16 de agosto de 2006.

Estas características, evidencian la existencia de procesos de mejoramiento (incluso la institución ha entrado en la actualidad en el proceso de obtención de la acreditación de alta calidad), que como se verá en las estadísticas han tenido un impacto positivo en materia de retención y del rendimiento académico en relación con el primer período institucional.

Durante el primer período, 1984-2003, existieron diversos mecanismos tendientes a mejorar la retención y el rendimiento académico. Entre otros, el diseño de un nivel introductorio para reforzar en los estudiantes las competencias básicas de ingreso, especialmente de lectoescritura, matemática, y ciencias (física y química), y un seminario de orientación, denominado de “Recontextualización”. Este nivel se realizaba en un semestre, previo al ingreso formal a la universidad. Sin embargo, si bien se lograba el objetivo de mejorar las competencias de entrada de los estudiantes, indirectamente también tuvo como “efecto perverso” que algunos de ellos, una vez fortalecidas sus competencias básicas, abandonaran la institución, antes de ingresar formalmente a estudiar la carrera seleccionada.

Ante tales situaciones, a partir del año 2004, se introducen algunas modificaciones en los anteriores mecanismos. Entre ellas, permitir el ingreso directo de los estudiantes a la carrera escogida, pero durante el primer semestre de estudio, además de tomar algunas materias del respectivo programa, debían tomar un curso denominado “Sistema de Integración UNADISTA”, que además de dar a conocer los principios institucionales, preparaba a los estudiantes en la metodología de aprendizaje autónomo. Y, con la creación del Sistema Nacional de Consejería⁷, se inició un trabajo de mayor acompañamiento y asesoría al estudiante. Este mecanismo, que ha enfocado sus mayores esfuerzos en los estudiantes nuevos, pretende ser el eje fundamental para lograr que los más propensos a abandonar sus estudios permanezcan en la institución.

Posteriormente, con la introducción en la institución del campus digital para el ofrecimiento de cursos y programas virtuales, en el año 2006 debieron crearse nuevas estrategias y mecanismos con el fin de evitar ésta, como una nueva causa de abandono, ya que

7. Este sistema cuenta en la actualidad con un equipo compuesto por 83 funcionarios, y se encuentra presente en todos los CEAD y CERES de la institución.

este paso fue traumático para un importante número de estudiantes, acostumbrados a la educación a distancia “tradicional”, en la cual la presencialidad jugaba todavía un importante rol y, porque al carecer de suficientes medios tecnológicos y de una adecuada capacitación y destrezas digitales, temían el ingreso al mundo virtual, desconocido para muchos de ellos, inclusive para buen número de tutores.

En consecuencia, en el año 2007 se introduce la “Prueba Única de Ingreso”, otro mecanismo para asegurar la retención, que es un test con el cual los consejeros buscan caracterizar a los estudiantes y conocer sus competencias básicas (lectoescritura, fundamentación matemática, alfabetización tecnológica, actitud hacia el trabajo grupal) y problemas. Igualmente se introduce el curso virtual de Metodología del Trabajo Académico a Distancia, la elaboración de Planes de Acción Pedagógica para facilitar el seguimiento a las actividades académicas de los estudiantes, (particularmente de los nuevos), en cada una de las materias que cursan, utilizando para ello la información que arroja el aula virtual. Con estos mecanismos, una vez identificado el estudiante con problemas y mayor riesgo de deserción, se alerta a los respectivos tutores, para que ellos y/o los propios consejeros dialoguen al respecto, motiven y ayuden a los estudiantes frente a las dificultades que tengan. Igualmente se tomaron otras medidas de carácter académico, como la creación de los exámenes nacionales para evaluar el rendimiento de los estudiantes. Al analizar el comportamiento de la deserción en cada período, así como los progresos alcanzados, puede apreciarse el influjo de dichos mecanismos.

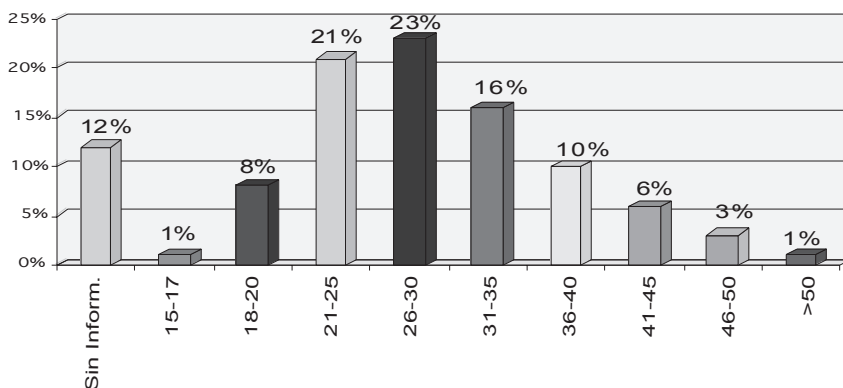
Finalmente, antes de entrar al objeto del presente ensayo (las estadísticas sobre deserción e indagar sobre las características de los desertores y las causas del abandono de sus estudios), se hace igualmente necesario conocer la caracterización general de los estudiantes de la UNAD, ya que sirven de base para establecer comparaciones y análisis.

2.2. Las características de los estudiantes de la UNAD

Con base en la información del Sistema Nacional de Consejería, en el semestre académico 2008-I, desde el punto de vista demográfico, la composición mayoritaria del estudiantado de la UNAD es

femenina (65%), y prima la población relativamente mayor: el 60% oscila entre los 21 y los 35 años, y el 20% tiene más de 36 años, hecho que implica que han tenido amplios períodos de interrupción en su proceso de estudio. Sólo el 9% parece haber ingresado directamente luego de terminar su formación básica y obtener el bachillerato (Ver Gráfico No. 1). Si se comparan estos datos con el promedio nacional, igualmente los estudiantes de la UNAD se encuentran en una situación que podría denominarse como desventajosa. La edad promedio de ingreso a nivel nacional es de 17 años⁸. Es decir, ingresan a las instituciones de educación superior, recién terminan su bachillerato, y el rango promedio de edad de los estudiantes se encuentra entre los 17-22 años.

Gráfico No. 1
Estudiantes I semestre 2008 - según edad

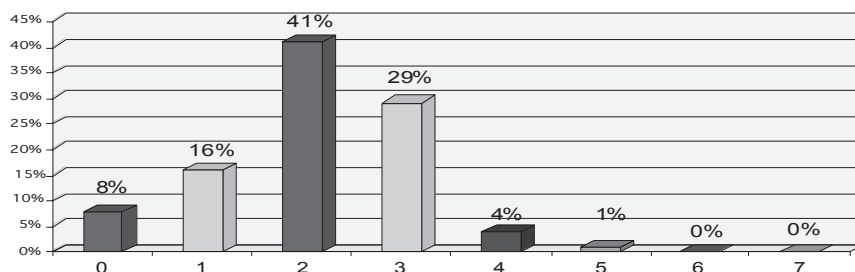


Fuente: UNAD. Sistema Nacional de Consejería.

Desde el punto de vista socioeconómico, la inmensa mayoría de los estudiantes de la institución (77%) proviene de los estratos socioeconómicos más bajos (niveles 0 a 3). De ellos el 24% pertenece a los niveles 0 y 1 y el 20% a grupos vulnerables: indígenas y población desplazada (Ver Gráfico No. 2).

8. *Ibidem*

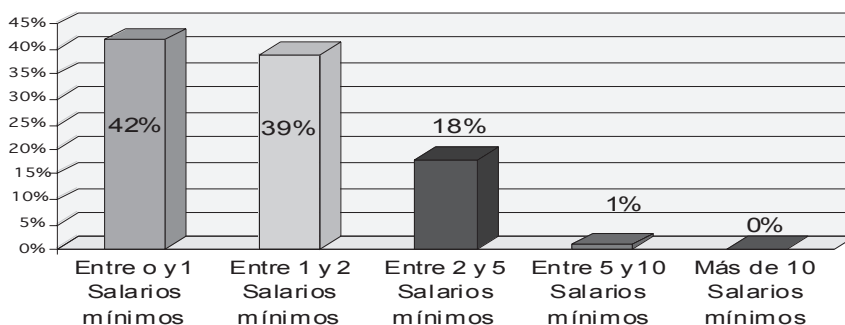
Gráfico No. 2
Estudiantes I semestre 2008 - según estrato



Fuente: UNAD. Sistema Nacional de Consejería.

El 42% proviene de familias en condición de pobreza, es decir que devengan menos de un salario mínimo (aprox. US \$200) y el 39% entre 1 y 2 salarios mínimos (Ver Gráfico No. 3).

Gráfico No. 3
Estudiantes I semestre 2008 - según ingresos familiares



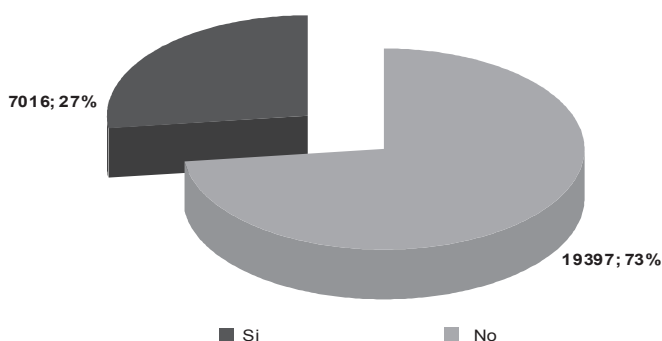
Fuente: UNAD. Sistema Nacional de Consejería.

Al comparar los estudiantes de la UNAD con los del resto del sistema de educación superior en términos socioeconómicos, se aprecia una diferencia significativa: las condiciones de los estudiantes de la UNAD son mucho más precarias. En efecto, de acuerdo con cálculos del CEDE, el 32% de los estudiantes de educación superior provenían de familias con ingresos entre 1 y 2 salarios

mínimos; el 49% entre 2 y 5 salarios mínimos, el 16% entre 5 y 10 salarios mínimos y el 4% con salarios superiores a 10 salarios mínimos⁹.

Socioeconómicamente hay otros dos hechos significativos: de una parte, la inmensa mayoría del estudiantado de la UNAD (73%) está compuesta por trabajadores, quienes tienen una vinculación laboral (Ver Gráfico No. 4).

Gráfico No. 4
Estudiantes I semestre 2008 según ingresos vinculación laboral



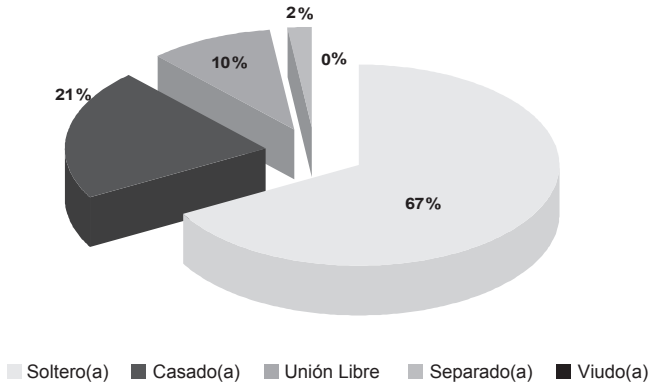
Fuente: UNAD. Sistema Nacional de Consejería

De otra parte, un tercio de la población estudiantil (33%) por ser casados, vivir en unión libre, ser separados o viudos, tienen responsabilidades familiares adicionales (Ver Gráfico No. 5). En cambio, sólo el 8.4% de los estudiantes a nivel nacional (dentro de los cuales se encuentran igualmente los estudiantes de la UNAD) trabajan simultáneamente con sus estudios, y el 91.6% no son trabajadores, es decir, su ocupación central es estudiar¹⁰.

9. Ministerio de Educación Nacional. Análisis de determinantes de la deserción en la educación superior colombiana con base en el SPADIES. Primera parte: Factores Socioeconómicos. Factores Académicos e institucionales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2008.

10. *Ibidem*.

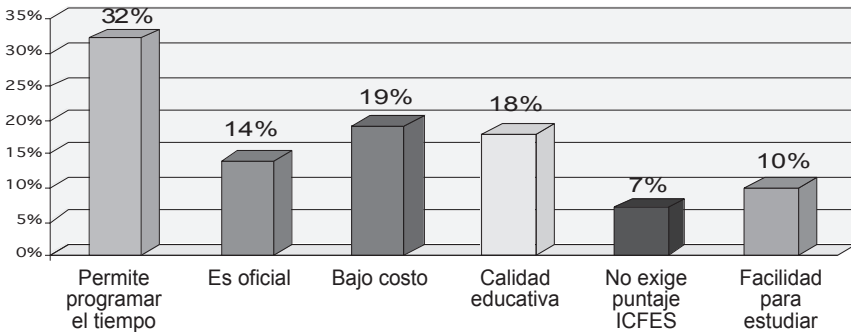
Gráfico No. 5
Estado civil



Fuente: UNAD. Sistema Nacional de Consejería

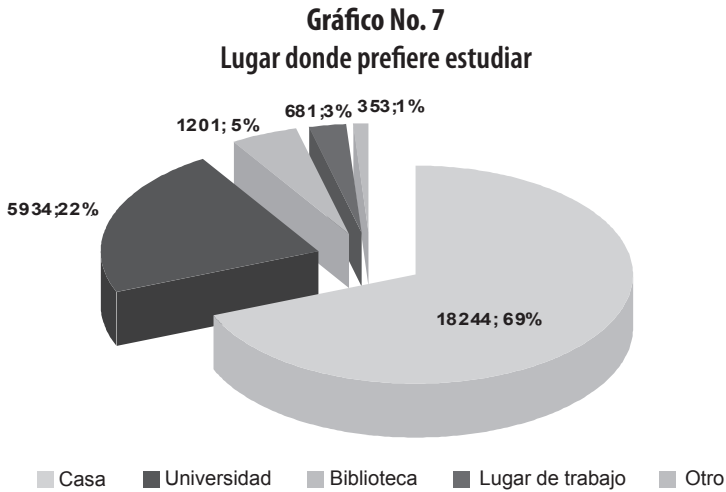
Al indagarse por el motivo de ingreso a la UNAD, las respuestas son variadas. Sin embargo, prima el que la metodología permite programar el tiempo y se brindan facilidades para estudiar (32% y 10%, respectivamente), seguidas por el bajo costo de las matrículas (19%) y por la calidad educativa (18%) (Ver Gráfica No. 6).

Gráfico No. 6
Razones por las cuales no ingresó a la UNAD



Fuente: UNAD. Sistema Nacional de Consejería

Otra característica importante es el hecho que un buen número de estudiantes prefiere estudiar directamente en las sedes de la universidad (22%) y en la biblioteca de la misma (5%), probablemente por las facilidades locativas y tecnológicas que brindan (de las cuales seguramente carece en su hogar o en el trabajo) e incluso por razones de socialización con sus compañeros (Ver Gráfico No. 7).



Fuente: UNAD. Sistema Nacional de Consejería

Para entender esta preferencia, valga advertir que desde el 2006, en la UNAD existen diversas mediaciones: la educación a distancia “tradicional”, la sólo virtual, y la inscripción combinada de cursos en ambas modalidades. Así por ejemplo, en el año 2009 de 49.898 alumnos matriculados, 7.648 (15.33%) se inscribió en la modalidad tradicional (aquella que cuenta con tutorías y exámenes presenciales), 15.577 (31.22%) en la modalidad virtual y 26.673 combinan cursos en las dos modalidades. Sin embargo, y aunque es creciente la tendencia a la virtualidad (los cálculos indican que la matrícula en cursos virtuales se aproxima al 60%¹¹), todavía un importante número de estudiantes prefiere seguir todos o al menos

11. Dato suministrado por la Vicerrectoría Académica y de Investigación de la UNAD.

algunos cursos en la metodología “tradicional”, ya que no disponen de equipos de cómputo o de buena conectividad o el precio de conexión es elevado.

El hecho relevante del conjunto anterior de características es que evidencia claramente que la población estudiantil de la institución se encuentra en condiciones socioeconómicas y académicas desventajosas y, por consiguiente, sería de esperarse que se dieran niveles de deserción significativamente superiores al promedio nacional y a quienes estudian en la modalidad presencial.

3. Las estadísticas de deserción en la UNAD

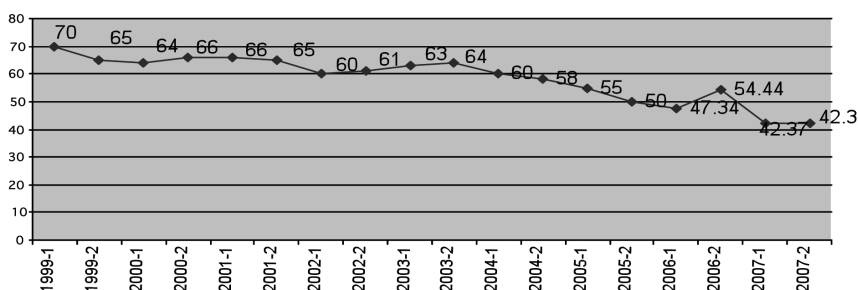
Las estadísticas sobre deserción estudiantil en la UNAD difieren claramente en cada uno de los períodos anotados.

La información sobre deserción es procesada por la Vicerrectoría Académica y de Investigación por medio de la Oficina de Registro y Control Académico y de algunos asesores. Antes de proporcionar los datos, se hace necesario igualmente revelar las diversas etapas por las cuales ha pasado este proceso, ya que explican las dificultades para la obtención, depuración y procesamiento de la información, particularmente la correspondiente a los primeros años de funcionamiento de la entidad. Durante los primeros cinco años, el registro se hizo manual. Posteriormente, se han utilizado dos aplicativos digitales. Entre el año 1989-2005, se utilizó el SIRA (Sistema de Información de Registro y Control Académico), que fue un sistema mono-usuario, instalado en cada uno de los 57 centros donde opera la institución (los denominados CEAD y/o CERES), y la compilación de dicha información se realizaba por medio de Backups, con baja velocidad de respuesta. A partir del 2006, la institución utiliza el sistema E-dunat (un aplicativo propietario en línea, que permite el registro y control en tiempo real). La información institucional es proporcionada al sistema SNIES (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior) del Ministerio de Educación Nacional, y en la actualidad la información se encuentra en proceso de depuración para proporcionarla igualmente al SPADIES (el sistema de prevención de la deserción).

Los cálculos realizados por la Oficina de Registro y Control Académico, siguiendo la conceptualización de considerar posible desertor a quien abandona la actividad académica por dos semestres

consecutivos (la que sigue el sistema SPADIES del Ministerio de Educación Nacional), indican que el comportamiento de la deserción estudiantil de la UNAD ha sido históricamente superior a la del resto del país. Con todo, ha habido un decrecimiento constante, que se acentúa a partir del 2003 (Ver Gráfico No. 8).

Gráfico No. 8
UNAD. Histórico en relación con la denominada "Primera Peserción"
(Dos semestres consecutivos de abandono)
1999-I a 2007-2



Fuente: UNAD. Oficina de Registro y Control Académico

Al comparar las cifras del último período (luego de la entrada en vigencia de los mecanismos anotados), se puede apreciar que la deserción en la UNAD se comporta de una manera muy semejante a la del resto del país, no obstante las diferencias en la caracterización de los estudiantes, antes anotadas (ver Cuadro No. 1).

Cuadro No.1
Comparación UNAD – PAÍS en relación con la denominada "Primera Deserción"
(Abandono por dos semestres consecutivos)
2003 -2007

| | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
|-------------|------|------|------|------|------|
| País | 51.6 | 50.2 | 48.4 | 47.5 | 40.0 |
| UNAD | 62,0 | 59.0 | 52.0 | 51.0 | 42.3 |

Fuente: Proyecto "Estrategias para disminuir la deserción en Educación Superior". Subdirección de Desarrollo Sectorial de la Educación Superior. Vice ministerio de Educación Superior. Bogotá, enero de 2007.

Debe, sin embargo, advertirse que, a diferencia de la educación presencial, en la UNAD, por tratarse de un sistema de educación abierta, los estudiantes pueden reintegrarse y continuar sus estudios en cualquier momento, por lo que este tipo de medición (deserción temprana) no necesariamente indica una deserción definitiva.

Para realizar un cálculo de deserción que podría calificarse con mayor propiedad como “abandono definitivo”, el estudio regional del cual hace parte este ensayo, diseñó otra metodología. Para este estudio, la deserción se define como la diferencia entre el número de estudiantes que ingresaron en un determinado período académico, menos la sumatoria de los graduados y quienes aún permanecen en la institución. Este tipo de cálculo permite un seguimiento de los estudiantes, uno a uno, durante un período razonable de tiempo para haber avanzado y terminado sus estudios. Como cohorte a comparar los diversos países de la región, se propuso la cohorte de estudiantes que ingresó en el primer período académico del año 2001 (cohorte 2001-I), ya que permitía realizar un seguimiento durante nueve años, tiempo más que suficiente para que los diversos tipos de estudiantes y ritmos de avance académico, pudieran obtener el grado al que aspiraban.

Debe advertirse que, en el caso de la UNAD, esta cohorte hacía relación a uno de los momentos más difíciles de la institución en términos de deserción y no refleja el impacto de las estrategias iniciadas a partir del año 2004 y los mejoramientos posteriores en materia de retención.

Al analizar la corte 2001-I, a la cual ingresaron 6.011 estudiantes, se encontró que, luego de nueve años, se han graduado 1.432 estudiantes (el 23.82%) y permanecen aún en la institución 321 (el 5.34% de los estudiantes de la cohorte). Es decir que, al realizar el corte para el análisis en el año 2008, la deserción de esta cohorte fue de 70.84%, dato por demás elevado (Ver Cuadro No.2).

La diferencia de cinco puntos porcentuales con los cálculos reportados en los cálculos de la denominada “primera deserción” (abandono por dos semestres consecutivos), reflejan lo anteriormente afirmado: el estudiante puede volver a ingresar y, por consiguiente vuelven a ser contabilizados. En consecuencia, los 5 puntos porcentuales de diferencia, bien podrían corresponder con

el porcentaje de alumnos que aún permanecen en la institución (5.38%) y que, seguramente, se graduarán en los próximos semestres. Si dicho supuesto se cumple, y se toma en consideración este dato, realmente la deserción de la cohorte es de 65.46%, cifra que coincidiría exactamente con el cálculo del Sistema Nacional de Registro y Control Académico, expresado anteriormente.

Fue interés de las autoridades de la UNAD que se visualizara el impacto de las medidas que, en materia de retención, se tomaron desde el 2004. Así las cosas, se tomó en consideración la cohorte 2004-I que, si bien el lapso de tiempo para calcular el abandono definitivo utilizando la metodología propuesta en el estudio regional es todavía demasiado estrecho (abarca tan sólo 5 años, lapso en el cual sólo aquellos estudiantes que no han tenido problema académico alguno han logrado graduarse prontamente). Con base en los datos suministrados por el Sistema Nacional de Registro y Control Académico, los siguientes son los resultados para esa cohorte (Ver Cuadro No. 3)

En él se evidencia que el porcentaje de deserción en la cohorte 2004-I es de 45.3%, lo que muestra un importante avance en relación con las cohortes anteriores. Por ejemplo, con relación a la cohorte 2001-I, la reducción fue de 25.6%, lo que indica claramente que las estrategias y mecanismos que la institución ha puesto en marcha han comenzado a funcionar de manera muy positiva, no obstante que recién en el 2004 entraron en vigencia. Su resultado: la deserción estudiantil en la institución comenzaba a situarse en niveles semejantes a los del resto de la educación superior. Hecho que, por lo demás indica algo muy significativo: no hay mayores diferencias al respecto entre las modalidades a distancia (caso UNAD) y presencial (caso típico del resto del país), y ello no obstante las diferencias en las características de los estudiantes.

Y, si bien en Colombia, tanto en la educación presencial como en distancia, las cifras de deserción son todavía elevadas (aún cerca de uno de cada dos estudiantes no logra terminar exitosamente su aspiración de graduarse), el reto institucional y del país es continuar perfeccionando y buscando nuevos mecanismos que garanticen a todos el derecho de tener y concluir una educación de calidad. Las condiciones del país y la sociedad del conocimiento así lo exigen.

CUADRO No. 2
Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Titulados y desertores cohorte de estudiantes 2001-I

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K |
|-----------------------|---|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|---|-------------------------------------|
| | Número de estudiantes de la cohorte de ingreso en el año 2001-I | Número de Titulados en el año 2003 | Número de Titulados en el año 2004 | Número de Titulados en el año 2005 | Número de Titulados en el año 2006 | Número de Titulados en el año 2007 | Número de Titulados en el año 2008 | Número de Titulados en el año 2009 | Total de Titulados I= (B+C+D+E+F+G+H) | Número de estudiantes que aún permanece en la Universidad | Total de Deser-tores K= (A – I) – J |
| TOTAL | 6.011 | 27 | 8 | 218 | 459 | 487 | 233 | 0 | 1.432 | 321 | 4.258 |
| TOTAL (Porcentaje) | 100% | 0,45% | 0,13% | 3,63% | 7,64% | 8,12% | 3,88% | 0% | 23,82% | 5,34% | 70,84% |
| Semestre I | 6.011 | 24 | 6 | 93 | 175 | 261 | 106 | 0 | 665 | - | - |
| Semestre II | n/a | 3 | 2 | 125 | 284 | 226 | 127 | 0 | 767 | - | - |
| Técnicos y Tecnólogos | - | 6 | 0 | 107 | 52 | 25 | 11 | 0 | 197 | - | - |
| Profesionales | - | 21* | 8 | 111 | 407 | 462 | 222 | 0 | 1.235 | - | - |

NOTAS: Elaboración del autor, con datos suministrados por el Sistema Nacional de Registro y Control Académico de la UNAD.

*Los estudiantes titulados en 2003 validaron el nivel de tecnólogo y provinieron de instituciones como el CENTMAG (Pasto), el Centro Tecnológico María Goretti (Pasto) o la Universidad de Pamplona.

CUADRO No. 3
Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Titulados y desertores cohorte de estudiantes 2004-I

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I |
|--------------------|--------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|---|
| | Número | Número de Titulados en el año 2004 | Número de Titulados en el año 2005 | Número de Titulados en el año 2006 | Número de Titulados en el año 2006 | Número de Titulados en el año 2008 | Número de Titulados en el año 2009 | Total de Titulados H= (B+C+D+E+F+G) | Número de estudiantes que aún permanece en la Universidad |
| TOTAL | 7.214 | 0 | 0 | 7 | 284 | 247 | 0 | 538 | 287* |
| TOTAL (Porcentaje) | 100% | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 3,99% | 3,47% | 0,00% | 7,55% | 37,72% |
| Semestre I | 7.124 | 64 | 0 | 7 | 46 | 113 | 0 | 230 | 230 |
| Semestre II | n/a | 0 | 0 | 0 | 238 | 134 | 0 | 372 | 372 |

NOTAS: Elaboración del autor, con datos suministrados por la Oficina de Registro y Control de la UNAD.

*Esta cifra incluye 861 que terminaron sus estudios y se encontraban en proceso de graduación al momento de realizarse el estudio.

4. Características de los desertores, causas de la deserción y sugerencias

Para conocer las características de los desertores y las causas de la deserción se aplicó una encuesta virtual (Ver Anexo No.1) que siguió los parámetros establecidos para el estudio regional. Ésta fue entregada y tabulada por medio de una página WEB que procesa encuestas digitales.

4.1. Características técnicas de la encuesta

De acuerdo con información suministrada por la Oficina de Registro y Control Académico, se enviaron encuestas a un grupo de más de 500 estudiantes desertores seleccionados al azar y de quienes se disponía de dirección de correo electrónico actualizada. Se conoce positivamente que del total de encuestas enviadas fueron entregadas y recibidas efectivamente 331. Y, de ese número, hubo un total de 182 respuestas (tamaño de la muestra), número bastante significativo para los análisis. Se trabajó con un intervalo de confianza de 95%.

Con todo, debe advertirse que la muestra no fue diseñada de forma estratificada por carreras, nivel de los estudios o cohortes de ingreso, ya que debido a la disponibilidad de correos electrónicos no había suficientes direcciones de correo en todas las cohortes, sino en los últimos años. Sin embargo, en la muestra de desertores que responden la encuesta se evidencia que hubo estudiantes de buena parte de las carreras que ofrece hasta el presente la UNAD, así como en los diferentes niveles de formación tecnológica, formación universitaria y especialización (el primer nivel de la formación de postgrado).

La mayor concentración de respuestas de la encuesta se da en estudiantes que aspiraban a recibir formación universitaria (73% de la muestra) proviniendo la mayoría de respuestas de estudiantes desertores de las carreras de Psicología (34 estudiantes que corresponden al 19% de la muestra), 33 (18%) de Ingeniería de Sistemas, 31 (17%) de Administración de Empresas y 13 (7%) de Ingeniería Electrónica, 5 (3%) en Zootecnia, 4 (2%) de Licenciatura en Filosofía, 4 (2%) en Ingeniería de Alimentos y otras con porcentajes menores. El 25% de las respuestas provino de estudiantes que aspiraban a obtener una formación tecnológica, siendo

9 respuestas (equivalente al 5% de la muestra) de estudiantes de Tecnología Industrial, 9 (5%) de Tecnología en Regencia de Farmacias, 7 (4%) de Tecnología Comercial y de Negocios, 5 (3%) de Tecnología Electrónica, 3 (2%) de Tecnología de Audio, 3 (2%) en Tecnología de Sistemas y otras tecnologías con porcentajes menores. Hubo solamente 2 respuestas (equivalentes al 2% de la muestra) provenientes de desertores de Especializaciones. Y, si bien en los primeros años de funcionamiento de la entidad hubo formación técnica profesional, no hubo respuestas provenientes de desertores de este nivel (Ver Anexo No. 2). Estas distribuciones desiguales se corresponden con la distribución general de estudiantes de la institución, donde el mayor número está en carreras profesionales.

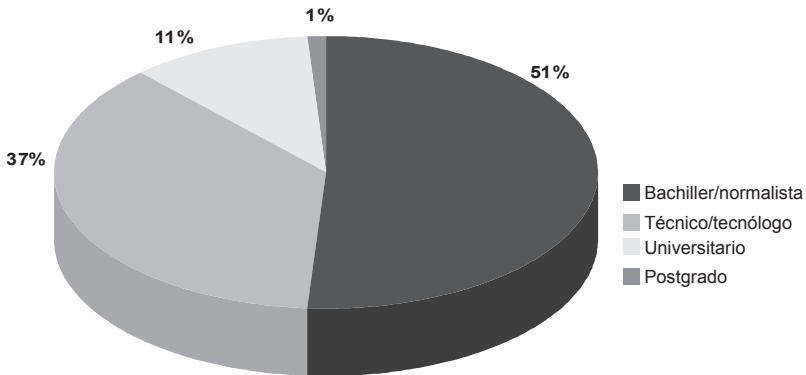
4.2. Características de los desertores

En términos generales las características de los desertores que diligenciaron la encuesta se corresponden con las reportadas para el promedio de los estudiantes de la UNAD. Sin embargo, se presentan algunas diferencias de interés para el análisis.

La mayoría de los desertores que respondieron la encuesta (51%) eran bachilleres (o normalistas) al momento de ingresar a la institución. Éste es el mínimo requisito de ingreso al sistema de educación superior. Sin embargo, un poco más de la tercera parte (37%) habían realizado ya estudios de formación técnica o tecnológica, bien sea en la UNAD o en otra institución de educación superior (esta información no se preguntó) y, al momento de abandonar sus estudios, aspiraban alcanzar la formación universitaria. El 11% eran profesionales universitarios y probablemente aspiraban a una segunda carrera profesional o al nivel de especialización y el 1% tenía ya nivel de postgrado (Gráfico No. 9)

Gráfico No. 9

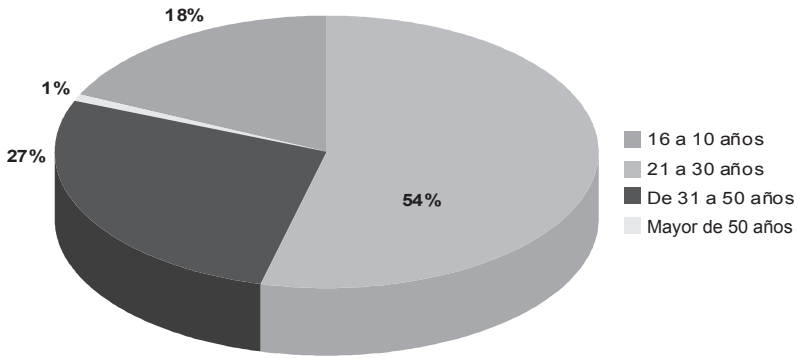
Porcentaje de desertores según nivel de estudios al ingreso a la universidad



En relación con la distribución por género, de las 182 respuestas recogidas, 97 (el 53%) fueron respondidas por estudiantes del sexo masculino y 85 (47%) por mujeres. Este dato no se corresponde con los porcentajes generales de hombres y mujeres que se tienen en la institución. Y, cabe anotar, que tampoco concuerda con la composición por género del país, según la cual y con base en datos del censo general de 2005, a nivel nacional el 51.2% son mujeres y el 48.8% son hombres, ni con la distribución por género, existente en las ciudades (las denominadas en el censo como “cabeceras municipales”), donde el 47.7% son hombres y el 52.3% son mujeres.

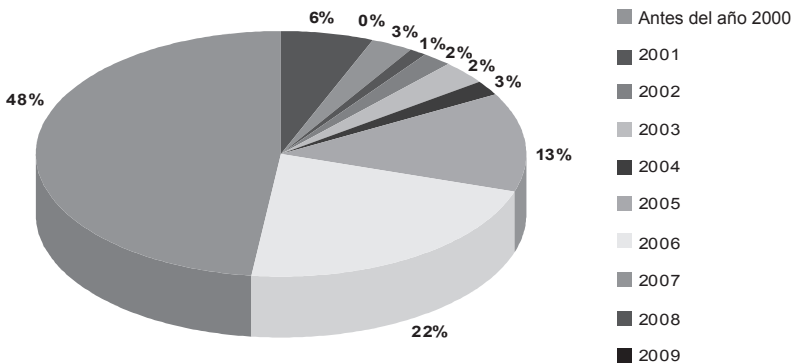
En cambio, la distribución de los desertores de la muestra según la edad al ingreso a la universidad, es congruente con las edades promedio de ingreso de los estudiantes. Además, por la edad se corrobora que la inmensa mayoría de ellos habían dejado de estudiar algunos años antes de ingresar a la institución, hecho que es significativo para los análisis sobre deserción (Ver Gráfico No. 10).

Gráfico No. 10
Desertores. Edad al ingresar a la Universidad



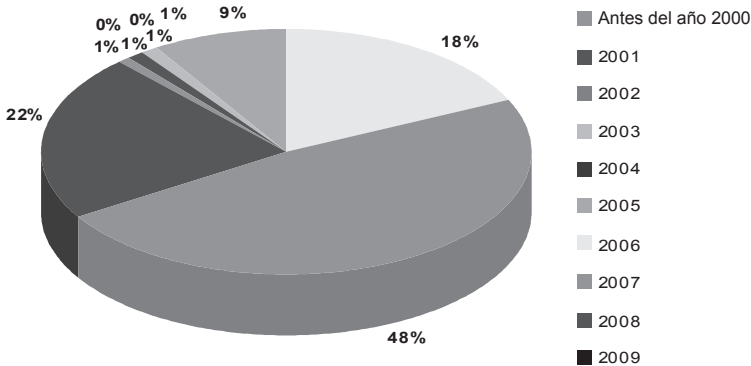
La distribución por cohortes se concentra (como se indicó) en los años más recientes, debido a la circunstancia de disponibilidad de un correo electrónico actualizado. Así las cosas, el 48% de quienes responden la encuesta habían ingresado a la universidad en el año 2007, 22% en el 2006, 13% en el 2005, 6% en el 2008 y porcentajes menores en años anteriores. Sin embargo, se logró inclusive que el 3% de las respuestas provinieran de desertores de cohortes anteriores al año 2000.

Gráfico No. 11
Desertores. Año de ingreso a la Universidad



Consecuente con la sobre-representatividad de la encuesta en las cohortes más recientes, la mayoría de los estudiantes aparece retirándose igualmente en estos años, lo que es apenas natural (Ver Gráfico No. 12). Con todo, esta información es de gran utilidad por cuanto evidencia que no pareciera existir una correlación entre el año de ingreso y de retiro, ni perfilarse una tendencia histórica. De hecho, si establece una proporción entre las dos informaciones (año de retiro vs. ingreso) se encuentra en que el año 2008 tiene una razón igual a 3.41; el 2009 a 2.0; el 2007 a 1.0; el 2006 a 0.80; el 2005 a 0,64 y el 2003 a 0.33. En los demás años la razón es igual a cero. Estos datos estarían indicando los “años pico” en materia de deserción, lo que igualmente podría ser de utilidad al correlacionar esta información con los posibles factores que inciden más directamente en el abandono estudiantil.

Gráfico No. 12
Desertores. Año en que se retiraron de la Universidad



Las características socio-demográficas de la muestra de desertores muestran algunos resultados relativamente sorprendentes con relación a las características generales de los estudiantes la UNAD.

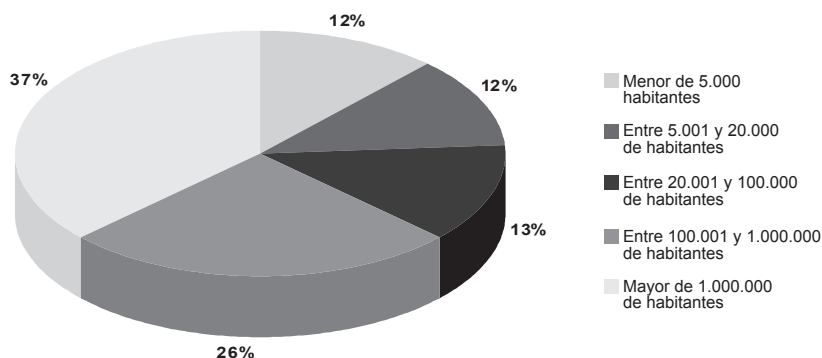
En primer lugar, la mayoría de quienes abandonaron sus estudios (167 estudiantes, que corresponden al 92%), pertenecían a la zona urbana (cabeceras municipales), mientras que apenas 15 de ellos (8%) a la zona rural. Este dato presenta una cierta correspon-

dencia con la composición urbano/rural del país. Colombia es una nación mayoritariamente urbana y ha vivido en las últimas décadas un acelerado proceso de urbanización. Sin embargo, según información del Censo General 2005, el 76% de la población nacional vive en cabeceras municipales (ciudades) y los resultados de la encuesta arrojan que el porcentaje de estudiantes urbanos que se retira de la UNAD es superior a la composición urbana nacional. De acuerdo con los datos disponibles, no se pudo constatar si el porcentaje de estudiantes desertores urbanos se correspondería con un mayor ingreso de estudiantes urbanos a la universidad, y si éste se encuentra igualmente por encima de la proporción nacional.

Al detallar un poco más la anterior información, se observa que la inmensa mayoría (116 estudiantes que corresponden al 63% de quienes responden la encuesta) vivían en las ciudades más grandes del país: 68 (37%) vivían en las cuatro ciudades mayores de 1.000.000 de habitantes, que según el censo general 2005 son Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla; 48 (26%) en las ciudades grandes (entre 100.000 y un millón de habitantes, que son 52 ciudades); 23 (13%) en ciudades medianas (entre 20.000 y 100,000 habitantes) y 43 (24%) en las ciudades más pequeñas. Este hecho amerita ser destacado, puesto que la UNAD se enfoca prioritariamente hacia las regiones y comunidades de menor desarrollo (generalmente las más menos pobladas).

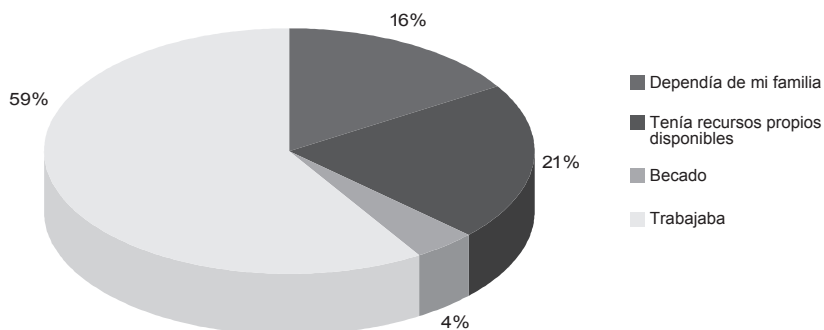
Si se considera que entre más pequeña la ciudad, por lo general es menor el “alistamiento digital” en materia de número de computadores por habitante, de conectividad, de ancho de banda y de capacitación digital, y los costos de acceso a Internet son más elevados, este dato pareciera no corroborar la hipótesis que con frecuencia se esgrime, según la cual una relativamente “temprana” virtualización de los cursos y programas frente al escaso alistamiento existente en las ciudades y regiones menos desarrolladas del país sería uno de los factores que estarían incidiendo directamente sobre la deserción (Ver gráfico No. 13).

Gráfico No. 13
Desertores según tamaño de la ciudad de residencia



Las características socio-económicas de los desertores concuerdan con las características que se conocen para la generalidad de estudiantes de la institución. El 59% indicó que trabajaba, el 21% que tenía recursos propios, el 16% que dependía de la familia y el 4% que estaba becado (Gráfico No.14).

Gráfico No. 14
Situación económica de los desertores cuando estaban en la Universidad

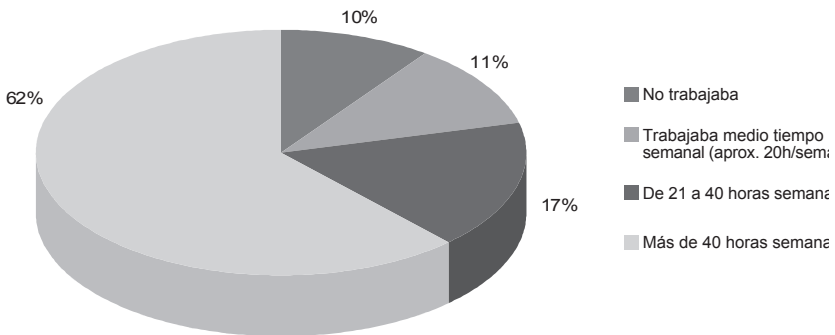


Ahora bien, las jornadas de trabajo que reportan quienes tenían un trabajo remunerado eran bastante intensas: El 62% trabajaba jornada completa, el 17% más de media jornada, y el 11% trabajaba media jornada. Como se verá más adelante, esta característica parece estar asociada y tener un peso importante en las causas del

retiro. Pareciera haber cierta incongruencia de éste resultado con el anterior (Gráfico No. 15). Aparentemente pareciera haber una incongruencia con relación a la pregunta anterior, puesto que en esta última respuesta sólo el 10% de los desertores indica que no tenía un trabajo remunerado. Sin embargo, no hay tal incongruencia. Lo que parece estar indicando esta respuesta es que el 31% de diferencia (posiblemente quienes en la pregunta anterior indicaron que disponían de recursos propios, dependían de la familia o estaban becados) posiblemente tenían trabajos no remunerados, por ejemplo, las labores de hogar. Este dato concuerda con las características generales de los estudiantes de la institución, donde hay un relativo alto porcentaje de madres.

Gráfico No. 15

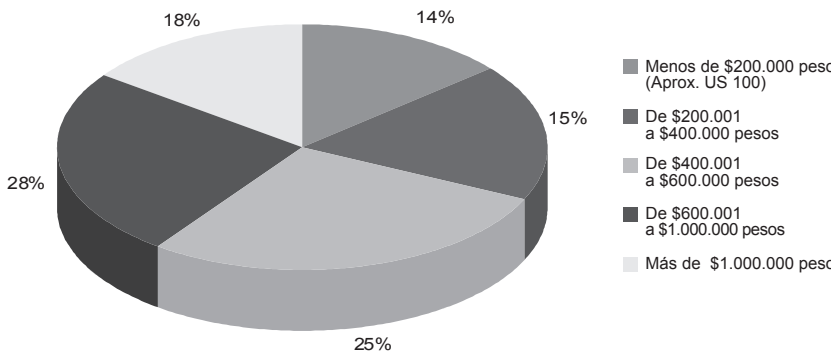
Desertores. Número de horas semanales de trabajo remunerado cuando desertaron



De otro lado, el nivel de ingresos que reportaron los desertores indica que su situación económica era relativamente precaria: 14% vivían con menos de la mitad de un salario mínimo mensual (menos de US\$100), 15% con entre medio y un salario mínimo mensual aproximadamente y 25% entre \$400.000 y \$600.000 pesos colombianos. Sin embargo, cerca de la mitad tenían ingresos superiores a \$600.000 pesos colombianos que equivalen a cerca de US\$300 dólares mensuales (Ver Gráfico No16). Si además se tiene en cuenta que un alto porcentaje (38%) estaban casados/vivían en unión libre o eran separados (4%), la situación económica era para ellos más apretada, debido a las responsabilidades familiares.

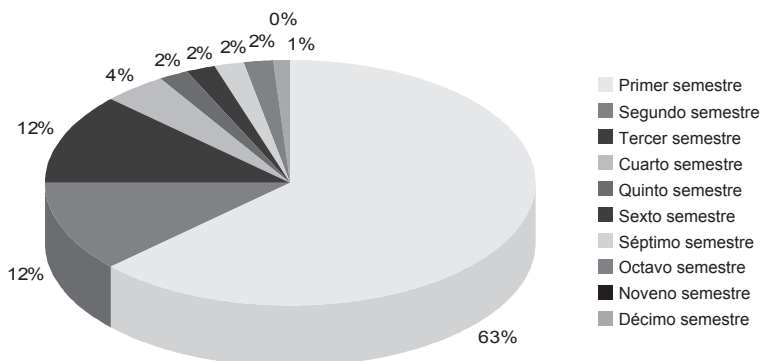
Sin embargo, no deja de sorprender que estos datos sean bastante mejores que la situación económica promedio reportada para los estudiantes de la UNAD. Y cabría preguntarse: ¿hay mayores posibilidades de desertar de quienes menos requieren de la institución en términos económicos y pueden acceder a otras opciones de educación? Por ser de interés, ésta fue una pregunta que se hizo indirectamente en la siguiente sección de la encuesta.

Gráfico No. 16
Nivel de ingresos mensuales de los desertores



Ahora bien, al indagar en qué semestre de la carrera se retiraron, la inmensa mayoría (87%) de los desertores lo hicieron durante los primeros tres semestres académicos, siendo el de mayor retiro (63%), el primero (Ver Gráfico No. 16a). Y en esta respuesta sí se puede identificar una clara tendencia: luego del cuarto semestre disminuyen significativamente los retiros. Éste dato podría estar indicando que la situación económica no sería uno de los factores más influyentes, ya que es de suponer que se han realizado mínimos cálculos sobre la sostenibilidad de una carrera que dura entre 3 y 5 años. Además, que los factores que causan un fuerte choque al ingreso a la universidad (entre otros, la interrupción de los estudios antes de su ingreso a la institución o la no adaptación a metodología de la universidad para la gran mayoría desconocida) podrían ser los de mayor incidencia. Y, de todas formas, que la atención prioritaria de la institución debe concentrarse en los primeros semestres, en especial en el primero.

Gráfico No. 16a
Desertores. Continuación de sus estudios universitarios



4.3. Las causas de la deserción

Uno de los mayores intereses del estudio consistía directamente en conocer el criterio de quienes habían vivido la situación, sobre cuáles habían sido las “causas” o al menos los factores asociados con el abandono de sus estudios; si mantenían o habían perdido su aspiración inicial de obtener el nivel académico al que algún día aspiraron; y, en consecuencia, qué acciones sugerían a la Universidad para evitar o disminuir la deserción.

En primer término, se les pidió a los desertores valorar en una escala de Lickert de cinco categorías (deficiente, insuficiente, satisfactorio, bueno y muy bueno) una serie de elementos (o factores) institucionales (12 en total) relativos a la infraestructura, adecuación de los programas, nivel académico de los contenidos, calidad de los docentes (directores y tutores) y la atención de los consejeros y tutores o la metodología de estudio. Igualmente, hacer una valoración sobre algunos factores personales: la adaptación personal a la educación a distancia, la dedicación de tiempo al estudio y el propio desempeño académico. Unos y otros factores eran considerados hipotéticamente como los que podrían haber tenido mayor incidencia sobre el retiro de los estudiantes.

Los resultados al respecto son bastante claros. La mayor parte de los factores institucionales (9 de los 12 preguntados), son valorados en general como satisfactorios o buenos (medias supe-

riores a 3.0). Entre los factores institucionales se valoran como insuficientes o apenas satisfactorios a la orientación y apoyo de los consejeros (media de 2.8), la atención de los tutores (media de 2.9) y los laboratorios (media de 2.9). Y los tres factores personales sometidos a valoración fueron considerados como satisfactorios o buenos (tienen medias superiores a 3-0). Es decir, contrario a lo que se suponía, los desertores concentraron su atención en unos pocos factores.

Digno de destacar es que la principal falencia que identifican los desertores se da en el campo de la inter-relación académica: la orientación y apoyo brindado por los consejeros y la atención de los tutores, si bien la calidad de éstos y de los directores así como la calidad de los contenidos de las materias reciben las más altas valoraciones (medias de 3.3). Es decir, de acuerdo con la percepción de los desertores se dispone de contenidos y docentes de buena calidad, pero se brinda escasa atención al aprendizaje de los estudiantes. En cuanto infraestructura, los laboratorios fueron identificados como otra falencia. Y, si bien la valoración de ninguno de los factores consultados alcanza medias de superiores a cuatro y la opción menos escogida es la valoración de “muy buena”, la valoración de la atención general de la universidad es satisfactoria, hecho que merece ser destacado (Ver Cuadro No. 4).

En cambio, al indagarse de forma directa por la razón principal (de más peso) para retirarse de la universidad, las respuestas son variadas. Si bien hay cuatro motivos que sobresalen (razones económicas, descontento con la metodología a distancia, deficiente comunicación, atención y apoyo académico y problemas con la disponibilidad de tiempo), ninguna de ellos alcanza frecuencias superiores al 18%. Es decir, no hay una causa realmente preponderante.

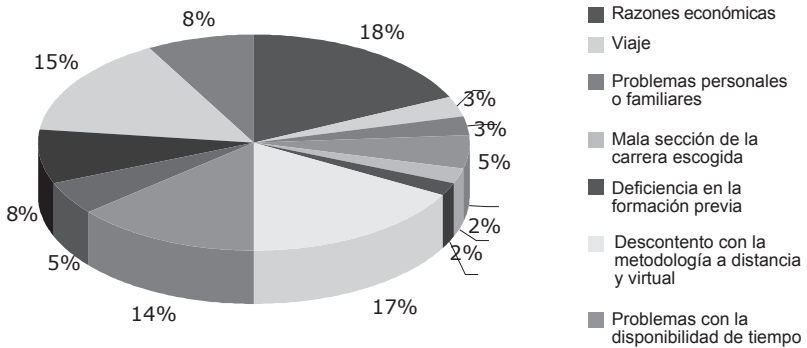
Con todo, en relación con la valoración anterior, se evidencia una reiteración sobre las deficiencias en la inducción y motivación hacia la metodología a distancia (parte de la función de los consejeros) y sobre la comunicación, atención y apoyo académico (una de las función principales de los tutores), que son factores institucionales.

Cuadro No. 4

| Factores | Deficiente | Insuficiente | Satisfactorio | Bueno | Muy bueno | Media | Total Res-puestas |
|---|-------------------|---------------------|----------------------|--------------|------------------|--------------|--------------------------|
| Factores institucionales: | | | | | | | |
| La atención general prestada a usted por la universidad | 11% (20) | 20% (37) | 32% (59) | 27% (49) | 9% (17) | 3,0 | (182) |
| El nivel introductorio | 12% (21) | 23% (41) | 31% (57) | 27% (49) | 8% (14) | 3,0 | (182) |
| La orientación y apoyo brindado por los consejeros | 14% (25) | 30% (54) | 25% (46) | 22% (40) | 9% (17) | 2,8 | (182) |
| La adecuación del plan y programa de estudio a sus expectativas | 12% (22) | 23% (41) | 31% (56) | 28% (51) | 7% (12) | 2,9 | (182) |
| El nivel académico de los contenidos de las materias | 7% (12) | 14% (25) | 34% (61) | 35% (64) | 11% (20) | 3,3 | (182) |
| La pertinencia de los trabajos y exámenes con relación al programa y al nivel en que estaba | 7% (13) | 19% (34) | 38% (69) | 31% (56) | 5% (10) | 3,1 | (182) |
| La calidad de los docentes (directores, tutores) | 8% (14) | 14% (26) | 30% (54) | 38% (69) | 10% (19) | 3,3 | (182) |
| La evaluación de los aprendizajes por los tutores | 6% (11) | 20% (37) | 32% (59) | 34% (61) | 8% (14) | 3,2 | (182) |
| La atención de los tutores | 10% (19) | 29% (52) | 29% (52) | 24% (44) | 8% (15) | 2,9 | (182) |
| Los laboratorios | 14% (25) | 24% (43) | 31% (56) | 26% (48) | 5% (10) | 2,9 | (182) |
| El servicio de biblioteca | 10% (18) | 16% (30) | 32% (58) | 32% (58) | 10% (18) | 3,2 | (182) |
| El apoyo administrativo (inscripción, pago, certificados...) | 15% (28) | 16% (29) | 31% (56) | 29% (52) | 9% (17) | 3,0 | (182) |
| Factores personales: | | | | | | | |
| Su adaptación a la educación a distancia | 9% (17) | 26% (47) | 26% (47) | 31% (56) | 8% (15) | 3,0 | (182) |
| La dedicación de tiempo dada por usted al programa | 6% (11) | 23% (41) | 30% (54) | 34% (61) | 8% (15) | 3,2 | (182) |
| Su desempeño académico | 8% (15) | 20% (36) | 34% (62) | 32% (58) | 6% (11) | 3,1 | (182) |

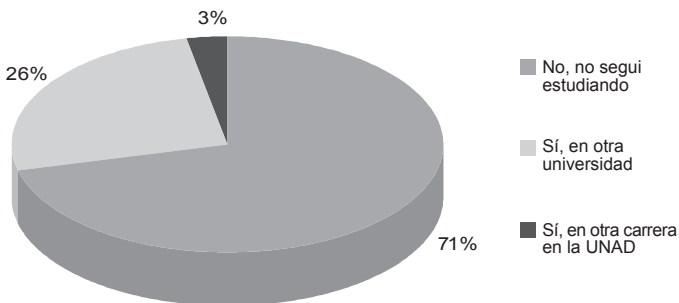
Y sobre la disponibilidad de recursos financieros y de tiempo para dedicar al estudio, que son factores personales (Ver Gráfico No. 17). Estos datos muestran una gran congruencia en las respuestas.

Gráfico No. 17
Razón principal (de más peso) para retirarse de la Universidad



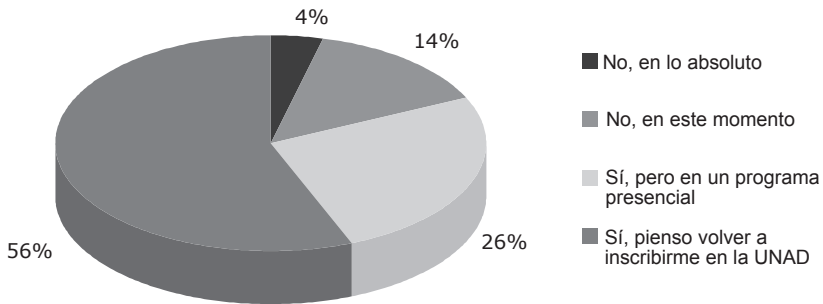
De otro lado, a los desertores se les preguntó si, luego del retiro de la UNAD, habían continuado sus estudios. Solo el 29% manifiesta haber continuado estudiando. De ellos, el 26% lo han hecho en otras instituciones de educación superior y 3% prosiguió estudios en la misma UNAD, pero en otra carrera. Sin embargo, la inmensa mayoría (71%) no continuó estudiando (Ver Gráfico No. 18).

Gráfico No. 18
Desertores. Continuación de sus estdios universitarios



Además, si no estaban estudiando, se les averiguó si tenían intención de volver a hacerlo. Al respecto, es gratamente sorprendente encontrar que la inmensa mayoría (82%) no ha desistido de su aspiración. Y, sobre todo es altamente alentador para la UNAD, encontrar que un elevado porcentaje (56%) de quienes desistieron hace un tiempo de sus estudios, manifiestan tener la intención de volver a la institución. Y el 26% restante piensa continuar estudiando, pero en una universidad presencial (Ver Gráfico No. 19).

Gráfico No. 19
Desertores. Si no continuó estudiando, tiene intención de volver a hacerlo



Finalmente, en la encuesta se hizo una única pregunta abierta: ¿Qué mecanismos nos sugiere para ayudar a que los estudiantes no abandonen sus estudios? Al respecto, no sólo fue altamente sorprendente la gran acogida dada no sólo en general a la encuesta, sino en particular a esta pregunta específica, que implicaba mayor reflexión, tiempo y una actitud positiva de colaboración, en ocasiones esquiva –por razones de posible resentimiento- en los desertores.

El elevado número de respuestas a esta pregunta (147 en total) evidencia lo contrario. Más aún: en cada uno de los formularios hubo más de una sugerencia. Y, todavía más: incluso cuando se cerró la encuesta (y no pudieron responder las otras preguntas del cuestionario), algunos enviaron por correo sus sugerencias. Y, no obstante que su diligenciamiento era anónimo y se tuvo el cuidado que fueran enviados a una firma externa, procesadora de encuestas (tal como se indicó), algunos de quienes respondieron enviaron

su nombre indicando que se podía publicar, como forma de ratificar lo dicho.

De otra parte, fue igualmente sorprendente el gran reconocimiento que se expresó en varios cuestionarios, por haberlos encuestado. Al respecto, algunas de las frases: “Gracias por permitirme opinar”. “Me alegra exponer lo sucedido”. “Muchísimas gracias por preocuparse por los desertores”. “Muchas gracias por tenerme en cuenta para esta encuesta y ojalá pueda volver a terminar mis estudios”. “Gracias por este espacio”. “Gracias por tenerme en cuenta”. “Gracias”. “Gracias”. “Gracias”. Este es otro hecho digno de mención, pues puede ser objeto de diversas lecturas.

Al analizar detenidamente las respuestas se encuentra que los estudiantes que desertaron tomaron con gran seriedad la tarea. Y, se nota un alto grado de “inteligencia colectiva” que manifiesta gran sabiduría en el conjunto de sugerencias expresadas. Y, si bien algunas de ellas han sido implementadas ya por la institución, sin lugar a dudas puede afirmarse que aplicar todas ellas implicaría un alto grado de mejoramiento en la calidad del servicio que ofrece la institución.

Por su carácter abierto, no fue tarea sencilla tabular las sugerencias. Pero ello, se recurrió a clasificarlas en siete grupos que parecían los más obvios, buscando no repetir las sugerencias. Hecha esta clasificación, se encontró que la mayor concentración de sugerencias para disminuir la deserción se refieren a lo que podría denominarse como mejoras sobre la programación y administración académica (con un total de 41 sugerencias relativamente diferentes); luego sobre la tutoría y la labor de los tutores (un total de 33 sugerencias); posteriormente sobre el curso introductorio y la consejería (15 en total); y finalmente sobre la metodología y las tecnologías (11 sugerencias). A estos grupos con mayor frecuencia de respuestas, le siguen otras sugerencias sobre costos y financiación (con 4 en total); sobre laboratorios (con 2); y sobre disponibilidad de tiempo (con 1), aunque éste último fue un aspecto relativamente recurrente, sobre todo cuando hace relación a la dificultad para elaborar trabajos colectivos, y de alguna manera estaba implícito o sugerencias de grupos anteriores.

Aún a sabiendas que toda clasificación es por naturaleza arbitraria, la concentración que se evidencia en la distribución, indica

los temas o áreas que, en opinión de los desertores requieren de mayor atención para evitar, o al menos disminuir, la deserción.

Debe hacerse notar que la mayoría de las sugerencias han sido y son reconocidas por la institución, y varias han sido y son objeto de procesos de mejoramiento. Dada la claridad y precisión de las sugerencias (muy pocas de ellas expresadas como quejas) se presentan a continuación, sin comentarios, y con la única advertencia de que la clasificación y la redacción final dada a las mismas son debidas al autor, quien respetó totalmente el sentido y, en lo posible, la forma en que fueron expresadas (Ver cuadro No. 5).

Cuadro No. 5
Sugerencias expresadas por los desertores para disminuir la deserción,
según clasificación del autor

| SOBRE LA PROGRAMACIÓN Y ADMINISTRACIÓN ACADÉMICA: |
|---|
| 1. Mayor organización administrativa y en el registro académico |
| 2. Mejorar la administración académica: las tutorías se realizan en algunas oportunidades sin preparación, los exámenes y las calificaciones de los trabajos y exámenes son a veces confusos. Incluso los exámenes se realizan a veces en locaciones que no permiten la concentración. |
| 3. Mayor eficiencia en homologaciones. Afectan a quienes vienen de otras instituciones o carreras aún dentro de la UNAD. |
| 4. Realizar buena planeación académica y respetar cronogramas y organización |
| 5. Seleccionar mejor el personal que atiende en la parte administrativa, que la capaciten en atención al público o a estudiantes. |
| 6. Realizar a tiempo la entrega de usuarios y contraseñas a los estudiantes, para facilitar el normal desarrollo de los cursos |
| 7. Seguir, en la práctica, la metodología que se dice se va a manejar. Si se escoge un programa virtual, es porque es el que más se adapta a las necesidades y limitaciones. Y se espera que esa sea la metodología que se trabaje y no que haya que hacer actividades presenciales obligatorias. |
| 8. El modelo es correcto, pero la plataforma tiene deficiencias: debiera tener un entorno más amigable. |

| |
|---|
| 9. Tener disponibles y actualizados los contenidos de cada materia o módulo para bajarlos de la plataforma y no tener que leerlos desde la misma, porque se pierde tiempo. |
| 10. Esforzarse más en el desarrollo de competencias de análisis e interpretación sobre las problemáticas sociales, económicas y políticas de la sociedad y en la implantación exigente de habilidades. |
| 11. Que las tutorías tengan una mayor frecuencia (sean más seguidas). |
| 12. No poner tantos trabajos en grupo, sobre todo en la metodología virtual, ya que si se estudia en esta modalidad es porque no se dispone de tiempo para depender de otras personas. |
| 13. Reprogramar el trabajo en grupos colaborativos. Son demasiado pesados, sobre todo si son con presencia física. Hay gran dificultad para los encuentros a fin de realizar los trabajos en grupo. |
| 14. Dar más énfasis a ejercicios y trabajos individuales |
| 15. Mejorar la calidad de las Guías y de las actividades de evaluación tanto en pertinencia, ortografía y presentación. |
| 16. Desarrollar contenidos más completos para lograr mayor aprovechamiento en la metodología a distancia |
| 17. Mejorar la organización de los semestres y de las materias, para que el estudio no resulte tan pesado. |
| 18. La norma de tener 5 materias obligatorias como mínimo, hace difícil el estudio por cuestiones de tiempo, así como de pago. |
| 19. Estudiar virtualmente, en una plataforma, implica mayor inversión en recursos (computador en casa), esfuerzo, tiempo, etc. Por tanto, "por norma" debería tener mayor atención, tutoría y flexibilidad. |
| 20. Mayor flexibilidad en las fechas de evaluación y en prueba nacional. En ésta debiera haber parciales, no evaluar el 100%. |
| 21. Revisar periódicamente los programas que se ofrecen. |
| 22. Ajustar los horarios de tutorías a la disponibilidad de los estudiantes. |
| 23. Dar mayor énfasis en los temas propios de cada programa o carrera seleccionada y menos en otras materias. |
| 24. Los contenidos de una materia en la metodología a distancia deben ser más específicos. |

| |
|---|
| 25. Tener grupos más reducidos de estudiantes por tutor, para que presten mejor colaboración a resolver las deficiencias del estudiante. |
| 26. Intensificar la relación académica presencial (física o virtual) con el docente. |
| 27. Hay temas, materias o programas que no debieran realizarse de manera virtual (ejemplo, en agropecuarias), ya que es muy complicado adquirir por ese medio las competencias y el perfil práctico que requieren. |
| 28. En la formación a distancia se requiere mayor flexibilidad. |
| 29. La cantidad de trabajos para realizar en un semestre es excesiva. Mejorar la planificación y coordinación entre los trabajos de las diversas materias en un semestre. La mayoría de los estudiantes son trabajadores. |
| 30. La opción de educación a distancia cubre en gran manera el nicho de personas que están laborando, no programar los exámenes finales entre semana y en horarios laborales. |
| 31. Evitar desorden en las notas. |
| 32. Hacer cumplir el manual de docentes y el de estudiantes. |
| 33. Los créditos inter-semestrales de recuperación, prolongan innecesariamente las carreras- |
| 34. Los cambios de pensum son necesarios, pero afectan al estudiante. |
| 35. No es posible que en aprendizaje (particularmente de inglés) no haya una intercomunicación más intensa. |
| 36. Mejorar la atención en las aulas informáticas. |
| 37. Mejorar el manejo de atención al público y a los estudiantes. |
| 38. Mejorar las condiciones de planta física. |
| 39. Mejorar disponibilidad de equipos. |
| 40. No ocultar, sino mejorar, las falencias administrativas. |
| 41. Dar opciones de reintegro y facilidades de pago a los estudiantes que desean seguir estudiando. |

| SUGERENCIAS SOBRE TUTORÍA Y TUTORES: |
|--|
| 1. Mayor énfasis en la preparación en metodología de los docentes: hay inconsistencias. |
| 2. Cumplir la programación de las tutorías |
| 3. Mejorar la dedicación de los tutores y asistir los horarios programados |
| 4. En la modalidad a distancia es cierto que debe haber más compromiso del estudiante, pero cuando hay dudas debe haber alguien que pueda resolverlas. |
| 5. En la etapa inicial, por lo menos durante los dos primeros semestres, debe haber mayor acompañamiento por parte de los tutores. |
| 6. Mayor preparación de los docentes/tutores. |
| 7. Mayor apoyo: estudiantes por sí solos no son capaces de entender la totalidad de la información- |
| 8. Mayor claridad en las explicaciones de tutores |
| 9. Resolver dudas de los estudiantes, sobre todo en los foros. |
| 10. La función de una verdadera tutoría es resolver las dudas que se generan y apoyar al estudiante en las partes débiles de su auto- aprendizaje a distancia. |
| 11. Mayor acompañamiento al estudiante en proceso de adquisición de conocimiento |
| 12. Mejorar los mecanismos de comunicación entre docentes y alumnos. |
| 13. Más encuentros con tutores (físicos o virtuales) y mayor apoyo de ellos. |
| 14. Introducir las videoconferencias con tutores, especialmente para resolver dudas y preguntas. |
| 15. Mejor la escogencia de tutores. En algunos no hay vocación, metodología, ni seriedad, sobre todo con trabajos de los estudiantes: se envían por correo electrónico, los extravían y al final resulta que no se enviaron. |
| 16. Mayor interactividad en proceso de formación. |
| 17. Debe haber “demos” y ejemplos prácticos en las materias, especialmente de ciencias (física y química). |
| 18. Cumplimiento en la programación de tutorías, evaluaciones, visitas a fincas, etc. |

| |
|--|
| 19. No asignar horarios de tutoría en horas de oficina, ya que buena parte de los estudiantes trabajan. |
| 20. Garantizar un proceso de atención más eficaz y humano |
| 21. Mejorar el volumen de estudiantes asignados a cada tutor. Esto posiblemente incide para que los tutores no sean más receptivos y comunicativos con los estudiantes y que la tutoría sea más efectiva. |
| 22. Dedicar parte del tiempo de tutoría a contestar preguntas. |
| 23. En la virtualidad los tutores y directores deben priorizar la solución de dificultades. |
| 24. Mayor seguimiento de los tutores en el desempeño del estudiante. |
| 25. Que cuando se inicie el semestre todo esté listo: eso es programación y orden. |
| 26. Mayor seriedad en las notas (se entregan unas a los estudiantes, y en ocasiones aparecen otras) |
| 27. Mayor personalización en el trato a los estudiantes. Los estudiantes merecen y requieren un trato más cálido y personal. |
| 28. Dar mayor retroalimentación en las evaluaciones: eso ayuda al estudiante a entender en qué se equivocó y qué corregir |
| 29. Hacer corrección de tareas a tiempo. Mayor oportunidad en la entrega de evaluaciones y notas. |
| 30. Por vivir muchos lejos de las ciudades donde hay CEADs, es muy difícil hacer diligencias personalmente. Están la opción de e-mail, el Internet, el teléfono, etc. Debe darse mejor atención a estos medios para dar respuestas eficaces. |
| 31. Mayor flexibilidad. Por ejemplo, al empezar un estudiante con algún retraso (lo que es frecuente) es muy difícil que los tutores den oportunidades de ponerme al día con los ejercicios, las evaluaciones y notas. |
| 32. Disponer de un claro sistema de información, en especial en lo que se refiere a las homologaciones, fechas, diligencias administrativas, programas económicos, etc. |
| 33. Disponer de sistemas especializados de tutorías y administración académica para estudiantes que viven fuera del país (sobre todo en países de mayor éxodo). |

| SOBRE EL CURSO INTRODUCTORIO Y LA CONSEJERÍA: |
|---|
| 1. Es muy necesario el curso introductorio. (Para algunos el curso introductorio es excelente. Para otros el material de introducción es deficiente. Requiere cambios). |
| 2. Para mejorar el proceso de inducción hay que hacer mayor profundización en práctica de la metodología de estudio a distancia. Se requiere que la inducción sea práctica, no solo teoría. |
| 3. La disciplina en la formación a distancia es vital. Insistir más en ella. |
| 4. Más colaboración para aprender a manejar el sistema de educación a distancia, ya que se proviene de un sistema presencial y es difícil cambiar esa metodología. |
| 5. Garantizar que el estudiante domine la metodología de aprendizaje autónomo. Eso hace que no se “queme”. |
| 6. Mayor apoyo a los jóvenes (de 16-20 años) que escogen la metodología a distancia y virtual, ya que carecen de experiencia profesional y disciplina. |
| 7. Mayor seguimiento a estudiantes de primeros semestres. |
| 8. Más atención de los consejeros y tutores para guiar a los estudiantes en la metodología a distancia desde el primer semestre, para que no se sientan tan solos en el aprendizaje. |
| 9. Concientizar al estudiante sobre la importancia de hacer una buena elección de la carrera. Sería muy importante que antes de que cada persona escoja una carrera, se le preste el servicio de test u otras formas de orientación vocacional. |
| 10. Mejores sistemas de comunicación y orientación para solucionar las inquietudes y solicitudes de los estudiantes. No siempre se sabe claramente a quién acudir. |
| 11. Generar un ambiente acogedor. |
| 12. Estudiar psicológicamente a cada estudiante acerca de sus perfiles y problemáticas. |
| 13. Seguimiento inmediato al estudiante cuando se note su ausencia. Hacer mayores esfuerzos antes de que se retire. |
| 14. Persistencia en el seguimiento a estudiantes por diferentes medios antes del retiro: teléfono, correo electrónico, conferencias/encuentros virtuales, visitas domiciliarias, etc. |

| |
|---|
| 15. Mejorar el sistema de apoyo al estudiante: Al terminar materias, no se recibe orientación sobre pasos a seguir. Sobre todo, si se está fuera del país. Ofrecer mayor orientación al respecto. |
| SOBRE METODOLOGÍA Y TECNOLOGÍA: |
| 1. Evitar la improvisación. |
| 2. Mejorar los vacíos y la presentación de los materiales. |
| 3. Mejorar tanto el proceso de ejecución de la metodología a distancia tradicional como la virtual. |
| 4. Las tutorías presenciales (con presencia física o virtual) deben ser más continuas, ya que esto permite mejorar los aprendizajes. |
| 5. Mejorar la inter-acción para no sentirse actuando sólo con una máquina. Es frustrante. |
| 6. Usar plataforma virtual es una opción excelente. |
| 7. Mayor preocupación por “nivelar” conocimientos e integrar los estudiantes. En ocasiones, hay estudiantes que vienen masivamente de instituciones con mayor preparación (Ej.: del SENA) y no se nivelan los conocimientos de los otros, lo que impide la integración. |
| 8. El problema no es la metodología a distancia o virtual. Es la práctica pedagógica en una u otra metodología. |
| 9. Mejorar el funcionamiento de la plataforma para evitar problemas. |
| 10. Mayor claridad en la información, en especial en lo que se refiere a las homologaciones. |
| 11. Mejorar, en los cursos virtuales, la inflexibilidad de las fechas indicadas en la agenda para colgar los trabajos. En algunos casos se cambian, presentándose sorpresas al tratar de subir un trabajo. La percepción del estudiante es que se cae en una trampa al inscribir cursos y no tener la oportunidad de cursarlos. |
| SOBRE COSTOS Y FINANCIACIÓN: |
| 1. Dar facilidades de pago. |
| 2. Reducir costos (otras instituciones son más baratas). |
| 3. Aumentar plazos de financiación o dar la posibilidad de cancelarlos en varios contados (por mes o en varios plazos). |
| 4. Mayor ofrecimiento de créditos por parte de la Institución y con adecuada financiación, diferentes a los del ICETEX (que tienen muchos trámites). |

| |
|---|
| SOBRE LABORATORIOS: |
| 1. Mejorar los laboratorios específicos para las carreras, particularmente en Ingeniería de sistemas. |
| 2. No crear falsas expectativas con los laboratorios. |
| SOBRE DISPONIBILIDAD DE TIEMPO: |
| 1. Ese es un gran problema, sobre todo para la realización de los trabajos colectivos. Se sugiere repensar esta práctica. |

A manera de conclusión

Son varias y de diverso orden las consideraciones que podrían extraerse de este interesante ejercicio investigativo. Sin duda, la primera hace relación al elevado número de estudiantes que abandonan sus estudios, hecho que implica un gran “desperdicio” de recursos y esfuerzos públicos y privados, amén de los sinsabores y frustraciones que ello implica para las personas involucradas.

Sin embargo, las cifras muestran que las estrategias puestas en marcha por la institución durante el último período han comenzado a reducir el fenómeno de la deserción en la UNAD. Y, si bien no existen aún evaluaciones de impacto, puesto que de acuerdo con las estadísticas anotadas, el punto de inflexión (año 2004) se encuentra aún muy próximo, se estaría evidenciando un descenso significativo, que parece correlacionar con las estrategias y medidas adoptadas con la creación institucional del Sistema Nacional de Consejería. De hecho, a partir de ese año las cifras de abandono estudiantil disminuyen en forma sostenida, y el ejercicio con la cohorte 2004-I, lo corrobora plenamente. Con todo, de acuerdo con las cifras y, en especial con las respuestas dadas a la encuesta por quienes vivieron la dolorosa situación de retirarse sin culminar sus propósitos y, que como tal son actores de primer orden, no cabe duda que hay que redoblar los esfuerzos por encontrar nuevas estrategias y eficientes mecanismos para poder disminuir en forma significativa la deserción actual. En cualquier época, pero especialmente en la actualidad cuando el conocimiento es factor fundamental de desarrollo, nada justifica que una persona que ha mostrado interés por formarse a nivel superior, tenga que abandonar ese propósito.

Un segundo hecho relevante es que, para las cohortes del actual período institucional, no se presentan diferencias significativas con el resto del país, donde prima la educación presencial, y ello no obstante las características y condiciones desventajosas del estudiantado de la UNAD, que ha encontrado quizás en la modalidad a distancia y virtual su única oportunidad de desarrollo. Este hecho puede ser objeto de múltiples y positivas lecturas que ameritan más profundos análisis y, sobre todo, determinaciones.

De una parte, las estrategias y mecanismos introducidos a partir de 2004 que buscan cubrir de forma integral los diferentes factores asociados con el abandono estudiantil (en particular, el mejoramiento de las condiciones académicas de ingreso, el fortalecimiento del modelo pedagógico, los avances en materia de medios y mediaciones pedagógicas y la cualificación del cuerpo académico) parecen estar dando un resultado positivo. Sin embargo, parece igualmente evidente que habría que mejorar diversos aspectos en la programación y administración académica, en las inter-relaciones tutor/estudiante, así como en el pleno dominio de la metodología a distancia y virtual por parte de los estudiantes.

De otra parte, el ingreso a la digitalidad o a la denominada “educación virtual”, si bien evidencia haber causado algunos inconvenientes en el caso de la UNAD, al contrario de ser un factor causante o asociado a la deserción, evidencia –por el contrario– haber colaborado, junto con otros factores, en la disminución de las diferencias entre la educación a distancia y la presencial. Estas diferencias tienden a diluirse, también en el campo de la deserción. Sin embargo, si bien la virtualidad brinda múltiples facilidades sobre todo a los trabajadores que desean continuar estudiando, debe realizar una práctica de flexibilidad, que es el pleno significado de la “apertura”, que atienda específicamente a sus características, limitaciones y necesidades. Al respecto, no cabe duda que deberán continuarse haciéndose renovados esfuerzos.

Ahora bien, de acuerdo con los resultados de la encuesta, parece necesario combatir entre una serie de diversas “situaciones”, unas pocas prioritarias que, de según los desertores, afectan los estudios a distancia y virtual e inciden directamente sobre la deserción.

En primer lugar, la metodología a distancia y virtual exige una extremadamente cuidadosa planificación y programación académicas. Cualquier falencia o debilidad al respecto, por pequeña que parezca, incide negativamente no sólo sobre los aprendizajes, sino sobre la deserción. En segundo lugar, aunque hayan pasado algunas décadas de introducción de esta metodología, siempre será indispensable, con cada cohorte, una muy profunda y práctica inducción, hasta garantizarse que se ha interiorizado y se domina plenamente la metodología. No lograrlo incide igualmente de forma directa sobre el rendimiento académico y, finalmente, sobre el abandono de los estudios. En tercer lugar, pero quizás es el aspecto más sentido por quienes vivieron la dolorosa experiencia de abandonar sus estudios, la metodología a distancia y virtual exige una preparación y dedicación especial del personal docente (directores, tutores y consejeros) y sobre todo una intensa inter-comunicación con los estudiantes. Si bien es cierto que estas metodologías exigen una mayor actividad y esfuerzo en el aprendizaje autónomo por parte del estudiante, eso no significa que ellos deban estar, y menos aún, sentirse solos, ni que deje de requerirse la presencia permanentemente de alguien atento y capaz de resolver las dudas e inquietudes de los estudiantes, máxime cuando éstos presentan debilidades propias de quien ha dejado un tiempo de estudiar, no ha tenido los mejores rendimientos académicos o no tiene las mejores competencias académicas. Esa disponibilidad permanente de asistencia es, sin lugar a dudas, la función central de directores, tutores y consejeros (si bien por razones de organización, puede haber entre ellos, cierta división coordinada de funciones). Así se manifiesta claramente en la encuesta.

Y aquí, de acuerdo con lo expresado en la encuesta, caben algunas precisiones. La asincronicidad en el estudio a distancia y virtual es –sin lugar a dudas- una ventaja, ya que el estudiante estudia y se ejercita en su tiempo disponible. Sin embargo, es altamente recomendable y -sin duda- necesario, que en la interacción con el estudiante haya igualmente programación de momentos de intercomunicación sincrónica, en tiempo real. En la actualidad las TICs existentes permiten disponer no sólo de correo electrónico, chats y foros asincrónicos, sino de audio y video-conferencias sincrónicas, en tiempo real, que permiten un contacto más cercano

tutor-estudiantes para brindar asistencia y acompañamiento, con presencia no física, pero sí virtual. Hacer uso de estos avances de la interactividad, típica de la denominada WEB 2, son una posibilidad y un requerimiento manifiesto de los estudiantes.

Finalmente, y para sólo hacer mención de unos pocos elementos, si bien la deserción hace fundamentalmente relación a la cobertura o aspectos cuantitativos de la educación, la no evidencia (al menos durante los últimos años) de diferencias significativas entre las modalidades educativas (como parece pudo haberse dado en el período inicial), debería posicionar aún más a la modalidad de educación a distancia y virtual, ya que esta metodología parece estar realmente asociada a la requerida inclusión, equidad y justicia social. Así lo indican los perfiles diferenciales entre los estudiantes de uno y otro tipo de educación. Sin lugar a dudas, al menos en el caso de la UNAD, son los estudiantes con mayores limitaciones socio-económicas y académicas quienes están haciendo uso de la educación a distancia y virtual. Como tal, estas metodologías se perfilan como el medio privilegiado de acceso a la educación superior para dichos grupos, y en consecuencia, como el medio más adecuado para lograr incidir masivamente en el mejoramiento de los niveles de educación y en el aprovechamiento del conocimiento para elevar la productividad y competitividad, sin las endémicas exclusiones. En otras palabras, podría afirmarse que la educación a distancia y virtual se perfila como el mecanismo privilegiado para acceder masivamente a la sociedad del conocimiento.

Sólo se requerirían dos requisitos: de una parte, disponer del necesario “alastamiento digital” (e-readiness) que, como se ha demostrado, es fundamentalmente un asunto de decisión política; y, de otra, lograr una “buena práctica” de dichas metodologías, es decir, alcanzar un cambio en ciertos paradigmas “tradicionales” que, se han venido afincando igualmente en esta metodología y que afectan su calidad.

La necesidad de investigación cada vez más específica y profunda sobre la práctica pedagógica en esta modalidad es uno de los primeros pasos en el amplio camino de alcanzar los desarrollos requeridos y deseables. La UNAD ha comenzado a recorrerlos. Empero, es urgente contar con la información estadística y análisis a nivel del país. Al respecto, una gran ayuda sería que el Sistema

de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior –SPADIES- del Ministerio de Educación Nacional, afinara y acelerara sus esfuerzos también en la modalidad a distancia y virtual.

Bibliografía

- CASTAÑO, E., GALLÓN, S, GÓMEZ, K. y VÁSQUEZ, J., Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, 60, 41-65, 2004.
- CEDE (2007). Estudio sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia. Universidad de los Andes (sin fecha, documento electrónico).
- GAVIRIA, MARIO ALBERTO. Capital humano, complementariedades factoriales y crecimiento económico en Colombia. En: Ensayos de economía, ISSN 0121-117X, Vol. 15, N°. 27, 2005.
- GIRÓN, L. E. y GONZÁLEZ, D. Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Economía, Gestión y Desarrollo*, 3, 173-201, 2005.
- ICFES y UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Bogotá: ICFES, 2002.
- Ministerio de Educación Nacional. Deserción Estudiantil en la Educación Superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento. Bogotá: MEN, 2008.
- Ministerio de Educación Nacional. Análisis de determinantes de la deserción en la educación superior colombiana con base en el SPADIES. Primera parte: Factores Socioeconómicos. Factores Académicos e institucionales. Bogotá, 2008.
- SPADY, W. Dropout from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 2, 64-85, 1970.
- TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125, 1975.
- TINTO, V. Definir la deserción una cuestión de perspectiva. *Revista Educación superior*, 71, 1989.
- TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125, 1975.

Anexo no. 1

Encuesta: Análisis de la Deserción en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Pág. 1.- ENCUESTA SOBRE DESERCIÓN EN UNAD

Apreciado amigo: Usted fue un estudiante de la UNAD que, por alguna razón, se retiró sin haber terminado exitosamente su aspiración de obtener un grado. Queremos conocer cuáles fueron las razones por las cuales abandonó la carrera en la cual se inscribió. Esta encuesta es anónima. Se trata de una investigación de carácter académico. Sus respuestas nos ayudarán a introducir mecanismos para mejorar la retención estudiantil. Con ello, usted ayuda a otros a que obtengan oportunamente la necesaria colaboración para que pueda superar los problemas, y terminar exitosamente sus estudios. Gracias por colaborar. Los investigadores

Pág. 2.- ENCUESTA DESERCIÓN EN UNAD

Preg. 1.- Sexo:

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción)

- Femenino
- Masculino

Preg. 2.- En su época de estudiante, usted vivía en una zona:

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción)

- Urbana
- Rural

Preg. 3.- Si vivía en zona urbana, su ciudad de residencia era:

(* Esta pregunta es obligatoria)

- Menor de 5.000 habitantes
- Entre 5.001 y 20.000 de habitantes
- Entre 20.001 y 100.000 de habitantes
- Entre 100.001 y 1.000.000 de habitantes
- Mayor de 1.000.000 de habitantes

Preg. 4.- Edad al ingreso a la Universidad

(* Esta pregunta es obligatoria)

- 16 a 20 años
- 21 a 30 años
- De 31 a 50 años
- Mayor de 50 años

Preg. 5.- Año en que ingreso a la Universidad

(* Esta pregunta es obligatoria)

- Antes del año 2000
- 2001
- 2002
- 2003
- 2004
- 2005
- 2006
- 2007
- 2008
- 2009

Preg. 6.- Año en que se retiró de la Universidad

(* Esta pregunta es obligatoria)

- Antes del año2000
- 2000
- 2001
- 2002
- 2003
- 2004
- 2005
- 2006
- 2007
- 2008
- 2009

Preg. 7.- ¿Qué carrera estudiaba cuando se retiró?

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción)

- Técnico Profesional en Producción Bovina
- Tecnología Agroforestal
- Tecnología de Alimentos
- Tecnología de Audio
- Tecnología de Sistemas
- Tecnología en Educación Agrícola
- Tecnología en Electrónica
- Tecnología en Gestión Agropecuaria
- Tecnología en Gestión Comercial y de Negocios
- Tecnología en Gestión de Empresas Asociativas y Organizaciones Comunitarias
- Tecnología en Gestión de Obras Civiles y Construcciones
- Tecnología en Gestión de Transportes
- Tecnología en Gestión Industrial
- Tecnología en Producción Animal
- Tecnología en Regencia de Farmacia

- Tecnología en Telecomunicaciones
- Tecnología Industrial
- Administración de Empresas
- Agronomía
- Comunicación Social
- Filosofía
- Ingeniería Agroforestal
- Ingeniería de Alimentos
- Ingeniería de Sistemas
- Ingeniería de Telecomunicaciones
- Ingeniería Electrónica
- Licenciatura en Etnoeducación
- Licenciatura en Filosofía
- Manejo Agroecológico y de Post-cosecha
- Manejo Agroforestal
- Psicología
- Zootecnia
- Especialización en Biotecnología Agraria
- Especialización en Dirección Prospectiva y Estrategia de las Organizaciones Universitarias
- Especialización en Educación Superior a Distancia
- Especialización en Educación, Cultura y Política
- Especialización en Gerencia Estratégica de Mercadeo
- Especialización en Gestión de Proyectos
- Especialización en Ingeniería de Procesos en Alimentos y Biomateriales
- Especialización en Nutrición Animal Sostenible
- Especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo

Preg. 8.- Su estado civil cuando estaba en la Universidad era:

(* Esta pregunta es obligatoria)

- soltero(a)
- casado(a)/unión libre
- divorciado(a)
- viudo(a)

Preg. 9.- ¿Cuál fue el título más alto con el cual ingresó a la universidad?

- Bachiller/normalista
- Técnico/tecnólogo
- Universitario
- Postgrado

Preg. 10.- ¿Cuál era su situación económica, cuando estaba en la universidad?

(* Esta pregunta es obligatoria)

- Dependía de mi familia
- Tenía recursos propios disponibles
- Becado
- Trabajaba

Preg. 11.- ¿Cuál era su nivel de ingresos mensuales cuando desertó?

(* Esta pregunta es obligatoria)

- Menos de \$200.000 pesos (Aprox. US 100)
- De \$200.001 a \$400.000 pesos
- De \$400.001 a \$600.000 pesos
- De \$600.001 a \$1.000.000 pesos
- Más de \$1.000.000 de pesos

Preg. 12.- ¿Qué número de horas semanales realizaba de trabajo remunerado cuando desertó?

(* Esta pregunta es obligatoria)

- No trabajaba
- Trabajaba medio tiempo semanal (aprox. 20 h/semanales)
- De 21 a 40 horas semanales
- Más de 40 horas semanales

Preg. 13.- ¿En qué semestre de la carrera abandonó la universidad?

(* Esta pregunta es obligatoria)

- Primer semestre
- Segundo semestre
- Tercer semestre
- Cuarto semestre
- Quinto semestre
- Sexto semestre
- Séptimo semestre
- Octavo semestre
- Noveno semestre
- Decimo Semestre

Preg. 14.- Ahora queremos que valore de 1 a 5 las siguientes preguntas (1 es la calificación más baja, 5 la más alta):

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción por fila)

| | Deficiente | Insuficiente | Satisfactorio(a) | Bueno(a) | Muy bueno(a) |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| La atención general prestada a usted por la universidad fue: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Su adaptación a la educación a distancia fue: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El nivel introductorio fue: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La orientación y apoyo brindado por los consejeros fue: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La adecuación del plan y programa de estudio a sus expectativas fue: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La dedicación de tiempo dada usted al programa fue: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El nivel académico de los contenidos de las materias fue: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La atención de los tutores fue: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La pertinencia de los trabajos y exámenes con relación al programa y al nivel en que estaba fue: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La evaluación de los aprendizajes por los tutores fue: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La calidad de los docentes (directores, tutores) fue: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Los laboratorios fueron:

El servicio de biblioteca fue:

El apoyo administrativo (inscripción, pago, certificados...) fue:

Su desempeño académico fue:

Preg. 15.- Cuál fue la razón principal (de más peso) para retirarse de la Universidad?

(* Esta pregunta es obligatoria)

- Razones económicas
- Viaje
- Problemas de salud
- Problemas personales o familiares
- Mala selección de la carrera escogida
- Deficiencias en la formación previa
- Descontento con la metodología a distancia y virtual
- Problemas con la disponibilidad de tiempo
- Problemas con la tecnología (disponibilidad de equipo, conectividad...)
- Deficiente calidad del programa académico
- Deficiente comunicación, atención y apoyo académico
- Deficiente atención y apoyo administrativo

Preg. 16.- Continuó usted sus estudios universitarios

(* Esta pregunta es obligatoria)

- No, no seguí estudiando
- Sí, en otra universidad
- Sí, en otra carrera en la UNAD

Preg. 17.- ¿Si no continuó estudiando, tiene intención de volver a hacerlo?

(* Esta pregunta es obligatoria)

- No, en lo absoluto
- No, en este momento
- Sí, pero en un programa presencial
- Sí, pienso volver a inscribirme en la UNAD

Preg. 18.- ¿Qué mecanismos nos sugiere para ayudar a que los estudiantes no abandonen sus estudios?

Anexo no. 2

Desertores. Carrera que estudiaban cuando se retiraron

| | | |
|--|------------|-------------|
| Técnico Profesional en Producción Bovina | 0 | 0% |
| Tecnología Agroforestal | 0 | 0% |
| Tecnología de Alimentos | 3 | 2% |
| Tecnología de Audio | 0 | 0% |
| Tecnología de Sistemas | 3 | 2% |
| Tecnología en Educación Agrícola | 0 | 0% |
| Tecnología en Electrónica | 5 | 3% |
| Tecnología en Gestión Agropecuaria | 0 | 0% |
| Tecnología en Gestión Comercial y de Negocios | 7 | 4% |
| Tecnología en Gestión de Empresas Asociativas y Organizaciones Comunitarias | 0 | 0% |
| Tecnología en Gestión de Obras Civiles y Construcciones | 1 | 1% |
| Tecnología en Gestión de Transportes | 0 | 0% |
| Tecnología en Gestión Industrial | 2 | 1% |
| Tecnología en Producción Animal | 3 | 2% |
| Tecnología en Regencia de Farmacia | 9 | 5% |
| Tecnología en Telecomunicaciones | 0 | 0% |
| Tecnología Industrial | 9 | 5% |
| Administración de Empresas | 31 | 17% |
| Agronomía | 2 | 1% |
| Comunicación Social | 3 | 2% |
| Filosofía | 1 | 1% |
| Ingeniería Agroforestal | 4 | 2% |
| Ingeniería de Alimentos | 3 | 2% |
| Ingeniería de Sistemas | 33 | 18% |
| Ingeniería de Telecomunicaciones | 1 | 1% |
| Ingeniería Electrónica | 13 | 7% |
| Licenciatura en Etno-educación | 1 | 1% |
| Licenciatura en Filosofía | 4 | 2% |
| Manejo Agroecológico y de Post-cosecha | 3 | 2% |
| Manejo Agroforestal | 0 | 0% |
| Psicología | 34 | 19% |
| Zootecnia | 5 | 3% |
| Especialización en Biotecnología Agraria | 0 | 0% |
| Especialización en Dirección Prospectiva y Estrategia de las Organizaciones Universitarias | 0 | 0% |
| Especialización en Educación Superior a Distancia | 1 | 1% |
| Especialización en Educación, Cultura y Política | 0 | 0% |
| Especialización en Gerencia Estratégica de Mercadeo | 0 | 0% |
| Especialización en Gestión de Proyectos | 0 | 0% |
| Especialización en Ingeniería de Procesos en Alimentos y Biomateriales | 0 | 0% |
| Especialización en Nutrición Animal Sostenible | 0 | 0% |
| Especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo | 1 | 1% |
| | 182 | 100% |

Deserción en la Educación a Distancia: Caso Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

*Dra. Yanet Y. Jiminián**

Resumen

La deserción es un problema educativo que afecta de una manera u otra el desarrollo de la sociedad. A pesar de la gravedad del problema, específicamente en el nivel superior existen pocos estudios que profundizan sobre sus principales causas.

Lo fundamental de esta investigación es contribuir al conocimiento de la deserción de los alumnos(as) de la Universidad Abierta para Adultos, ya que la información obtenida será de utilidad para identificar y atender las razones que afectan e intervienen en la trayectoria de sus alumnos(as), en cuanto al abandono de los estudios.

En el estudio se trabajó con una cohorte de alumnos(as) que ingresaron en el primer cuatrimestre del año 2001, a la cual se le dio seguimiento para identificar la tasa de deserción a los nueve años (2009).

La tasa de deserción al finalizar el período en estudio, alcanza niveles altos de un 54%.

En la entrevista a los(as) alumnos(as) que habían desertado según el cuatrimestre que cursaban, se pudo observar que en el primer año es donde existe mayor deserción, ya que el 70.7% de los encuestados al momento de su abandono cursaban uno de los tres primeros cuatrimestres. Hay que destacar que específicamente en el primer y segundo cuatrimestre, hubo mayor deserción, ya que el 53.8% de los entrevistados cursaban uno de estos cuatrimestres.

* Directora del Depto. de Investigación y Divulgación Científica de la Universidad Abierta para Adultos, UAPA
Dropout in Distance Education: Case Open University Adult (UAPA)

El perfil de los alumnos(as) entrevistados(as) que desertan es el siguiente: femenino, soltero, sin hijos, de edad entre los 21-35 años, su último grado al ingresar a la UAPA es bachiller, tienen de 5-10 años de haber cursado el mismo, trabajan y perciben unos ingresos entre US\$139.00-US\$278 dólares.

Las razones por las que los alumnos(as) desertan es en el 38.5%, por asuntos económicos, el 29.2% por trabajo, el 21.5% por problemas de salud, el 6.2% por viaje, el 3.1% por problemas personales y el 1.5% por la metodología didáctica. Por lo que las tres principales razones por la que los alumnos(as) se retiran son: por asuntos económicos, por trabajo y por problemas de salud.

Palabras claves: *Deserción, abandono, universidad, desarrollo de la sociedad, educación a distancia, UAPA, República Dominicana.*

Summary

Dropout is an educational problem that affects one way or another the development of society, despite the seriousness of the problem, specifically on the upper level there are few studies which expand on their causes.

The core of this research is to contribute to knowledge of the desertion of students (as) of the Open University for Adults, since the information obtained will be useful to identify and address the reasons that affect and intervene in the trajectory of its students as, in terms of dropping out.

The study worked with a group of students who entered the first Semester of 2001, which were followed to identify the dropout rate which took nine years (2009).

The dropout rate at the end of the study period, reaches high levels of 54%.

In the interview to students who had dropped out as they were enrolled in the semester, it was noted that in the first year it is where there is greater drop since the 70.7% of respondents at the time of abandonment pursue one the first three semesters. It should be noted that specifically in the first and second semester, there were more dropouts because 53.8% of respondents were taking one of these semesters.

The profile of students who were interviewed who drop out is as follows: female, unmarried, without children, aged between 21-35 years, their final grade to join the UAPA is a bachelor, with 5-10 years after completion of the same, working and receiving an income between \$ 139.00-\$ 278 dollars.

The reasons that students drop is 38.5%, on economic matters, 29.2% for work, 21.5% for health, 6.2% for travel, 3.1% for personal reasons and 1.5 % of the teaching methodology. As the three main

reasons that students are removed are: economic affairs, for business and health problems.

Keywords: *Dropout, abandonment, university, development of society.*

1. Introducción

La educación a distancia es una opción educativa para mantener o lograr la incorporación al sistema educativo de diferentes segmentos de la población con dificultades para cumplir con los requisitos de asistencia propios de los cursos regulares. Por esta razón es que la deserción en la Educación a Distancia constituye una doble preocupación.

Según Brenes, M. (2005), la educación superior es un fenómeno de gran magnitud que parece estarse dando en toda la región latinoamericana y que tiene efectos, tanto a nivel institucional, como personal y social.

Las instituciones de Educación Superior reconocen el problema de la deserción universitaria, pero por lo general esta situación no se traduce en investigaciones que contribuyan a explicar la naturaleza de este fenómeno, conocer los niveles de deserción, determinar las características de los desertores, así como también las razones que conllevan a dejar sus estudios.

La deserción es el abandono parcial o total de la universidad por parte de los(as) alumnos(as). Es un problema educativo que afecta el desarrollo de la sociedad y este fenómeno social es ocasionado por diversas razones, ya sean políticas, económicas, familiares, etc. Por lo que es un fenómeno complejo en su estudio.

Es importante indicar que para este estudio, se tomó como base la tesis realizada por la investigadora sobre Deserción en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), durante el período 2001-2006. En la misma se trabajó con una cohorte de 1,022 alumnos(as) que ingresaron en el primer cuatrimestre del año 2001, a la que se le dio seguimiento hasta el 2006. Para determinar las tasas de deserción, según las características sociodemográficas, se utilizó la técnica de tabla de vida y se aplicó entrevistas telefónicas a una muestra de 60 alumnos(as) del total de 526 alumnos(as) que habían desertado en el período en estudio, para determinar las razones de la misma.

Esta investigación se llevó a cabo con los expedientes de cada alumno(a) de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), que reposan en el archivo del Departamento de Registro y Admisiones. Los mismos contienen todos los documentos exigidos por la Institución, más un formulario de admisión que todas las personas deben llenar al momento de su ingreso a la Universidad. También los reportes de calificaciones cuatrimestrales, entre otros documentos que evidencian la trayectoria académica de cada alumno(a).

Después de haber analizado las diferentes tasas de deserción y tomando en cuenta los objetivos planteados en esta investigación, las conclusiones más relevantes fueron las siguientes: la tasa de deserción al finalizar el período en estudio, alcanza niveles altos de un 54%. Se destaca que el primer año es donde existe mayor deserción, específicamente en el primer y segundo cuatrimestres, ya que al término de los mismos ya había desertado el 33%.

El perfil de los que desertaron es el siguiente: masculino, soltero, sin hijos, de edad entre los 21-35 años, su último grado al ingresar a la UAPA es bachiller, tienen de 5-10 años de haber cursado el mismo, residen en zona rural, proceden de instituciones privadas, no trabajan y de los que trabajan desertan más aquellos que perciben de US\$139.00-US\$278.00 dólares. El índice académico promedio de los(as) participantes que desertan es de 0.00-1.99.

Los tres programas con más de un 50% de deserción cada uno son: Mercadeo, Administración de Empresas y Ciencias de la Educación, mención Educación Básica.

Según las entrevistas, las principales razones por las que desertan los alumnos(as) son: el 36.7% por asuntos económicos, el 28.3% por trabajo, el 23.3% por problemas de salud, el 6.7% por viajes, el 3.3% por problemas personales y un 1.7% por la metodología didáctica.

En otras investigaciones sobre el tema, realizadas en diferentes países, las razones para desertar son las siguientes:

Teobaldo, M. (1996, p.7), de Argentina, realizó una investigación con alumnos(as) del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), a raíz de las encuestas realizadas a los alumnos, ellos abandonan temporalmente sus estudio, en el 31% por dificultades de estudio, el 22.5% problema económico, el 12.4%

problema de salud, el 5.8% por trabajo, el 3.5% servicio militar y el 25% otros(viaje, problemas personales, etc.).

La autora considera que en la universidad se aprende, también, el oficio de estudiante. Este aprendizaje requiere adaptarse a nuevos estilos y modelos de docentes, diferentes normativas y funcionamiento institucional.

Fernández, A. (2000, p.4) dice que "... Se podría asociar las posibles causas de la desvinculación con los cambios culturales y sociales registrados en los últimos diez años y el impacto que éstos tuvieron sobre los jóvenes. Sin dejar de considerar la incidencia económica que pudiera tener sobre el fenómeno desvinculación pero sin otorgarle un peso central". La incidencia de lo económico pareciera tener mayor peso cuando se analiza el fenómeno de la deserción en los niveles primarios y secundarios.

Para el autor, este factor no determina la permanencia del estudiante en la universidad, sino que los mismos expresaban problemas que iban más allá de lo económico.

Estos problemas estarían asociados a dimensiones socioculturales y psicosociales. Las causas del abandono de los estudios, estarían relacionadas, por un lado, con la inadecuación entre la disposición del sujeto y la demanda exigida por una institución universitaria compleja, y, por el otro, con la falta de elementos y de orientación que están relacionados con el empobrecimiento cultural.

Un estudio reportado por Porto, A. y Di Gresia, L. (2001), en el que participaron 4,676 estudiantes del Departamento de Economía de la Universidad Nacional de La Plata, muestra la relación directa encontrada entre el rendimiento estudiantil y la carrera elegida, el género, la edad, escuela de procedencia, educación de los padres, situación laboral y las horas de dedicación al estudio. El rendimiento fue menor para aquellos estudiantes que trabajan, y disminuye proporcionalmente con el número de horas trabajadas.

En el caso del Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENEBAD), los alumnos atribuían su abandono, en mayor medida, a causas psicosociales (60%) que a causas relativas al sistema (35%). Las causas más señaladas en la decisión de abandonar sus estudios fueron la falta de tiempo para estudiar y en segundo lugar, la del esfuerzo que les supone la comprensión de algunas materias

y la requerida atención a la familia. Aunque con muy bajos porcentajes, entre las causas relativas al sistema, destacan: la lejanía del tutor, la escasa calidad del material de estudio o las dificultades de las pruebas de evaluación.

Otro estudio muy completo sobre deserción, fue el que se realizó en la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), el cual fue concluido bajo la coordinación de su Oficina de Planeación. Se exploró como base el número de estudiantes nuevos que se matriculó entre enero de 2000 y diciembre de 2004 (10.297). A partir de allí se estableció como población objeto de la investigación a los estudiantes que abandonaron sus carreras (4.464), en el período mencionado. Luego se extrajo una muestra aleatoria representativa del grupo desertor que cubriera todas las facultades, a fin de establecer las causas de deserción transversales a la totalidad de la Institución.

El estudio define el perfil del estudiante desertor de la Universidad Tecnológica de Pereira, así:

Joven en etapa de adolescencia tardía, con edad promedio 19 años, en primer año de carrera, proviene de los estratos socioeconómicos más bajos, estudió en colegio público de tipo académico, es soltero, no vive con ambos padres, a veces con familiares cercanos y su sostenimiento económico lo recibe de uno o ambos padres. El nivel educativo de sus padres como máximo alcanza bachillerato, lo que suma a esta descripción que el nivel de empleabilidad de los padres está en el salario mínimo.

Brea, M. (2004), realizó el primer estudio en República Dominicana relacionado con la deserción en las universidades públicas dominicanas. En ella resalta elementos que influyen más directamente en la deserción, entre los que se encuentran: los aspectos socioeconómicos y culturales de los(as) estudiantes, como por ejemplo las condiciones laborales, y, por ende, las horas de dedicación al estudio (son estudiantes que disponen de poco de tiempo para el estudio); también, los problemas motivacionales, personales y psicoafectivos, tales como sentimientos de frustración, desorientación vocacional, baja autoestima y la precaria adaptación al medio universitario.

Por otro lado, también señala, las razones relacionadas con el clima de tranquilidad interna y el entorno externo de estabilidad

política a la institución educativa, requisitos básicos para garantizar el logro de las metas propuestas y la ejecución ordenada de las actividades académicas; los propios de la estrechez presupuestaria, como la obsolescencia del sistema de registro, de coordinación y monitoreo de las actividades, la superpoblación en las aulas, carencia de métodos modernos para la enseñanza; los que se derivan del propio sistema, como la rigidez de los programas de estudios, su desvinculación y desarticulación con la realidad social y el mercado de trabajo, y la carencia de un plan de desarrollo nacional de largo plazo que involucre a las universidades, etc. lo que es parte de la misma problemática.

Según García, L. (1987, p.301), “En la University of New England” existe una gran diferencia entre los abandonos que se producen en el primer curso de carrera (un 35%) y el resto de los cursos (entre el 10% y 12%). Sin embargo, de aquellos alumnos que se presentan a examen, el 80% suele alcanzar el éxito”.

De igual manera el autor (1987, p.302), hace referencia a la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, y afirma que “los alumnos encuentran la mayor dificultad en los textos. Se quejan de que son muy extensos, complicados e inadecuados. Se consideró como desertores a los matriculados que al final de curso no se hubieran presentado o hubieran pedido la baja; la proporción de los abandonos fue del 35 %. Los motivos fundamentales del abandono: el trabajo, la falta de tiempo, la incapacidad para estudiar en soledad, su bajo rendimiento o que la UNED no impartía la carrera de su agrado”.

En resumen, los estudios anteriormente citados coinciden en que los factores relacionados con el abandono de los estudios universitarios son el económico, personal, familiar, motivacional, vocacional y académico. Otras variables exploradas en los estudios son: la autoimagen en los desertores, la ayuda institucional requerida y no ofrecida, y sobre todo la percepción de los factores que pudieron haber contribuido a la deserción (método de estudio del estudiante, metodología del profesor, la falta de comprensión de las asignaturas, los requerimientos exigidos por la universidad, materiales didácticos, etc.).

El tema de la deserción constituye por su magnitud un problema importante del sistema de educación superior. Las altas tasas de

abandono de los estudios que se producen en todos los niveles educativos tienen incidencia negativa sobre los procesos políticos, económicos, sociales y culturales del desarrollo nacional.

Esta investigación tiene como objetivo general analizar el nivel de deserción en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) y las principales razones que indican los desertores.

La razón fundamental que ha motivado la realización de esta investigación, es la necesidad de seguir indagando sobre un problema educativo que constituye uno de los mecanismos que la sociedad en general y las universidades en particular, han institucionalizado como un proceso que permite marginar a muchos de los(as) alumnos(as) de su derecho a formarse en una profesión, olvidándose que deben brindar igualdad de oportunidades.

2. Contexto de la Investigación

2.1 Educación a Distancia y sus bases teóricas

En los últimos años, la educación a distancia se ha esparcido ampliamente, y en forma paralela las innovaciones tecnológicas de la información y la comunicación se incluyen como parte importante de los procesos educativos que se generan en estos sistemas.

La modalidad de educación a distancia se distingue de la presencial, especialmente, por la separación física, en tiempo y espacio, entre el(la) docente y el(la) alumno(a), por la comunicación mediatizada y el trabajo independiente del (de la) alumno(a).

Dentro de un marco general, en esta modalidad, el proceso educativo se efectúa mediante el uso de diversos medios de comunicación, tales como audio, vídeo, impreso y electrónico; al igual se emplean apoyos como las tutorías, grupos de estudio, entre otros. Los materiales didácticos constituyen el vínculo principal para desarrollar los contenidos, presentar las experiencias educativas, promover la interactividad pedagógica y generar aprendizajes significativos.

García, L. (1994, p.94) señala que las ventajas de los sistemas de enseñanza a distancia son las siguientes:

- Se elimina o reducen al máximo las barreras y los requisitos de acceso al curso o nivel de estudios.

- Se diversifica y amplía la oferta de cursos.
- Puede atenderse a una numerosa población, aunque esté dispersa geográficamente.
- Se ofrece una oportunidad de formación adaptada a las exigencias actuales a quienes no pudieron iniciar o concluir su formación anterior.

La educación a distancia es una vía para mantener o lograr la incorporación al sistema educativo de diferentes segmentos de la población con dificultades para asistir a los cursos regulares.

Para República Dominicana, y para los demás países de América Latina, las posibilidades de un creciente y correcto desarrollo de la Educación a Distancia significaría un importantísimo aporte, ya que fomentaría la igualdad de oportunidades educativas y facilitaría la capacitación para la inserción en el mercado laboral.

2.2 Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el año 1991 se sometió el proyecto de la Universidad Abierta Para Adultos al Consejo Nacional de Educación Superior. Tres años después, en el 1994, se conoció y fue aprobado. En enero de 1995 se inició la docencia con una matrícula de 28 participantes. Por recomendación del Consejo Nacional de Educación Superior, el Poder Ejecutivo emite el Decreto 230-95 (12 de octubre de 1995), dotándola de personería jurídica y de capacidad legal para expedir títulos académicos con la misma fuerza y alcance que los expedidos por otras instituciones de nivel superior.

La Universidad Abierta para Adultos es la primera institución de educación superior a distancia, con una modalidad semipresencial y no presencial en la República Dominicana.

2.2.1 Naturaleza

La Universidad Abierta para Adultos es una institución privada, de interés social y sin fines de lucro. Es privada porque el capital invertido no proviene del Estado, y sin fines de lucro porque los ingresos que percibe y los beneficios que obtiene, son invertidos en la misma para ofrecer mejor calidad en los servicios y en la enseñanza. Nunca para beneficio personal.

La Universidad Abierta para Adultos es un proyecto que surge en el momento en que en el país se venía debatiendo la cantidad

excesiva de instituciones poco innovadoras que a nivel superior estaban surgiendo, las cuales no ofrecían ninguna alternativa nueva. El enfoque previsto para su fundación giraba en torno al concepto de institución innovadora no tradicional.

2.2.2 Principios

Los Estatutos de la Universidad Abierta para Adultos (2003), establecen que los principios “se fundamentan en el propósito de desarrollar facilidades educativas a nivel superior que permitan establecer las bases para garantizar la igualdad de oportunidades de estudios de este nivel a todas aquellas personas mayores de 18 años que por una razón no han podido acceder a los mismos, mediante enfoques educativos tradicionales y no tradicionales y a distancia, en las modalidades: semipresencial y no presencial”.

2.2.3 Perfil de ingreso de los alumnos y alumnas

El alumnado que ingresa a la Universidad Abierta para Adultos es muy variado. A ella pueden llegar desde el adulto joven hasta el adulto mayor. Prevalece la población adulta joven que procede de diferentes estratos sociales y tiene diferentes niveles de ingresos económicos, con formación académica desde bachilleres, recién salidos de la Educación Media, adultos que tienen muchos años que concluyeron estos estudios, hasta personas con maestrías que quieren realizar otra carrera de interés o por requerimientos de cambios laborales.

3. Deserción

3.1 Aspectos generales de la deserción

En el ámbito de la República Dominicana, el fenómeno de la deserción universitaria ha sido poco estudiado. Existen pocas investigaciones que tratan específicamente la problemática, a pesar de estar muy estrechamente relacionada con el rendimiento académico de los (las) alumnos(as).

Esta situación se evidencia claramente en los aspectos de infraestructura, así como en la formación y supervisión de la calidad docente; otros factores característicos son: la baja remuneración a

los (las) docentes, la desmotivación, el pluriempleo que fomenta el propio sistema educativo al que se ven sometidos los (las) docentes para poder subsistir.

3.2 Deserción Universitaria

Tinto, V. (1987, p.10) menciona que: “No todos los estudiantes que abandonan una institución quedan fuera del vasto sistema de educación superior. Muchas deserciones son, en realidad, movimientos migratorios de alumnos hacia universidades del sistema (transferencia institucional). Otras resultan, al cabo, sólo en una interrupción temporaria de los estudios formales (desertores temporales). En ambos casos, numerosos alumnos que abandonan una institución eventualmente logran graduarse en otras universidades, aunque muchos necesitan más tiempo de lo previsto”.

Igualmente, sostiene que existen patrones de comportamiento de las cohortes en relación con el tiempo en que ocurre la deserción; por un lado, observa que la dinámica de la deserción varía durante el transcurso de la carrera. La deserción que adopta la forma de abandono voluntario es más frecuente en los primeros meses posteriores al ingreso a la universidad; por otro, más de la mitad de los estudiantes (57%) que abandonan los estudios salen antes de comenzar su segundo año y el 40% de los que comienzan el cuarto año fracasan en el intento por obtener un título (Tinto, 1989).

Según Estévez, L. y Reynoso, E. (2005, p.53), la deserción de los(las) alumnos(as) es uno de los problemas que más consecuencias negativas ha suscitado a los países latinoamericanos y principalmente a República Dominicana, ya que este problema trae como consecuencia delincuencia, criminalidad, desorden social, inadaptación y gastos excesivos para los gobernantes de turno.

3.3 Factores relacionados con la Deserción

Es importante considerar que un gran número de los alumnos(as) que desertan, siempre señalan como causas situaciones externas o ajenas a su responsabilidad.

Específicamente para Otero, L. (s.f., pp.8-9), algunas de las variables que influyen en la deserción son los factores psicosociales

y sociodemográficos del contexto familiar, recursos económicos, alguna limitación física y mental, ausencia de disciplina y el método en el estudio. Aunado a esto se encuentran deficiencias en los programas académicos, expectativas sobre la carrera matriculada, matrícula en carreras no deseadas, carga académica, lugar de residencia, oportunidades académicas, falta de orientación vocacional, complejos componentes de la personalidad (aspiraciones, motivación, entre otros).

Otras variables complementarias, según Páramo, G. y Correa, C. (1999, p.70), que se asocian a la deserción son: los ambientes educativos, la edad (inmadurez), la adaptación social, la apatía por los programas curriculares, el cambio brusco del modelo pedagógico respecto al que tenían en el colegio, tipos de evaluación, cursos de poco interés para el ejercicio profesional, y la masificación de la educación.

Todas estas variables relacionadas con el fenómeno de la deserción, son diferenciadas por Páramo, G. y Correa, C. (1999, p.66) en causas 'intrasujeto' y causas 'extrasujeto'. Las primeras involucran aspectos como enfermedad y muerte, mientras que las segundas apuntan a variables netamente externas.

En fin, son diversas las razones que empujan al/la alumno(a) a desertar: unos se retiran por falta de interés, otros no ven en la educación una alternativa para la solución de sus problemas; otra causa es la falta de apoyo institucional.

Las razones de mayor incidencia para que los jóvenes abandonen sus estudios universitarios se perciben en cuatro ámbitos: de orden académico, del propio sistema universitario o institucional, socioeconómicas y personales.

3.3.1 Factores Académicos

El individuo que ingresa a una universidad está en constante interacción con el sistema social y con el sistema académico. Por ello su rendimiento académico está determinado, en gran medida, por sus antecedentes familiares (nivel educativo, intereses, logros académicos, nivel socioeconómico y la familia); características individuales (rasgos de personalidad, capacidad de desempeño y sexo); antecedentes educativos (promedio de calificaciones,

características de las universidades y docentes), y por el compromiso para alcanzar sus metas educativas (expectativas, aspiraciones y grado de compromiso).

Según Castillo, M. (2005, p.51), el rendimiento académico que logra el estudiante está asociado a sus fortalezas o deficiencias de tipo educativo y formativo, tales como: expresión escrita, expresión oral, nivel de comprensión y retención, calidad de los conocimientos previos en aspectos relacionados con la realidad circundante, empleo de técnicas de estudio, experiencia en la presentación de trabajos escritos, entre otras. Para muchos, la debilidad en estas destrezas representa un obstáculo difícil de superar.

Según las autoras Estévez, L. y Reynoso, E. (2005, p.58), la deserción se produce por la inadaptación de las instituciones educativas a la vida, escaso grado de asistencia personalizada; por otra parte, el trabajo, la inadaptación del participante a la institución, lo que se refleja en el progreso inadecuado o bajo rendimiento.

En cuanto a las circunstancias académicas de entrada de los alumnos(as) de la UNED, según García, L. (1987, p.376) abandonan más quienes se matricularon en Ciencias e Ingeniería y los que iniciaron los estudios cinco años después de haber dejado el ciclo anterior.

3.3.2 Factores Institucionales

Si se toma en cuenta los planes de estudio a que está sometido el/la alumno/a, se puede concluir que cada vez las exigencias son mayores, lo mismo que la cantidad de materias que se ofrecen sin tomar en cuenta la capacidad y necesidad de cada individuo en particular.

El temperamento, las diferencias en la capacidad del intelecto del individuo, la cantidad de material, la forma en que son aplicados, la insuficiencia en las relaciones humanas, entre alumnos-maestro y la falta de objetivos trazados en base a la necesidad individual de cada persona, son algunas de las causas que han conllevado a una masiva deserción universitaria.

Según las autoras Estévez, L. y Reynoso, E. (2005, p.58), "...otros factores que contribuyen con la deserción son la rigidez de los programas de estudios, su desvinculación y desarticulación con la realidad social y el mercado de trabajo, y la carencia de un

plan de desarrollo nacional de largo plazo que involucre a las universidades, siendo esto parte de la misma problemática”.

Expresan además: “otro factor causante de la deserción es la formación docente, pues el uso inadecuado de la metodología contribuye a que muchos alumnos(a) pierdan el interés de educarse y abandonan el aula”.

En conclusión, la escasa profesionalización de los profesores, el estado crítico de los laboratorios, aulas y recursos audiovisuales; planes, programas y métodos didácticos desfasados, junto a la escasez de niveles de formación técnica y de postgrado, así como un deficiente desarrollo de la investigación y de extensión universitaria, son los rasgos más caracterizados del fenómeno de la deserción.

3.3.3 Factores Socioeconómicos

Según Tinto, V. (1987, p.86), las consecuencias más relevantes de los factores económicos ocurren en el momento de ingresar a la educación superior, pues en este período la mayoría de los (las) alumnos(as) deben tener en cuenta su situación económica para estructurar sus decisiones.

Esta situación afecta con mayor fuerza a los jóvenes de menores ingresos, por lo que el tema financiero y la eficiencia en el gasto se hacen más crítico. Esto se debe a que la evolución económica del país ha estado en estrecha correlación con los acontecimientos registrados en los países en desarrollo, aunque en algunos casos el desenvolvimiento dominicano evidencia algunas características propias que la diferencia de las demás.

En este, sentido es importante destacar que a medida que la inflación aumenta disminuye el poder de adquisición de los salarios; el valor real del salario mínimo no es suficiente para que una persona pueda suplir sus necesidades más perentorias.

De manera que, el factor económico incide en cualquier decisión sobre la continuidad universitaria, y pesa mucho más en el inicio de la actividad como alumno(a) universitario.

3.3.4 Factores Personales

Dentro de los factores personales se observan, entre otros: enfermedad del/la alumno(a), cambio de estado civil, tener un hijo, cambio de residencia.

García Lamas (1986, pp.168-170), citado por García, L. (1987, p.120), encontró que en la UNED y en la carrera de Ciencias de la Educación el rendimiento académico de los varones es significativamente más alto que el de las mujeres. Igualmente, García, L. (1985, pp.50-53), en un estudio referido a los licenciados de la UNED, mostró que los varones alcanzaron mayor grado de eficacia en los estudios que las mujeres.

Sin embargo, en un estudio realizado por Woodley y Parlett, citado por García, L. (1987, p.306), los hombres son más propensos que las mujeres a abandonar.

En lo que respecta a la edad, Patton (1958, pp.484-485), citado por García, L.(1987, p.120), concluye que los universitarios cuanto más jóvenes ingresan, más probabilidad de éxito. Sin embargo, si se retrasa la entrada, la probabilidad de éxitos será más elevada cuanto más edad tenga el estudiante. En estudios referidos a la Universidad, no se han encontrado diferencias significativas en el rendimiento relacionadas con la edad.

Infestas (1986, p.18), citado por García, L. (1987, p.120), en investigación realizada en la Universidad de Salamanca, encontró que los mayores de 25 años abandonaban la Universidad en mayor medida que los jóvenes.

El estado civil y el número de hijos parece un predictor significativo aunque de baja incidencia, según los estudios de Malstrom y otros (o.c). Más de las tres cuartas partes de los primeros licenciados de la UNED eran individuos casados y con hijos.

García, L. (1987, p.334) con respecto al perfil de los alumnos(as) de la UNED que abandonan, afirma que los que más abandonan son hombres, pero si se compara con la demanda y con los que logran su éxito, abandonan proporcionalmente más mujeres. Abandonan más los individuos de 20 a 29 años, los casados y con hijos, aunque comparado con la demanda y con los licenciados, existe mayor proporción de solteros, los docentes, y de manera significativa, comparado con otros grupos, los empleados. Y, por fin, abandonan más aquellos que dedican a trabajo remunerado más de 40 horas semanales.

4. Metodología Utilizada

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cuantitativo no experimental, el alcance del mismo es descriptivo, utilizando un diseño longitudinal. Según Hernández, R. y otros (2003, p.270), este enfoque se centra en estudiar cómo evolucionan una o más variables o las relaciones entre ellas y analizar los cambios a través del tiempo de un evento, una comunidad, un fenómeno, una situación o un contexto. En este caso se estudió la cohorte de alumnos(as), que ingresaron en el año 2001. Luego se identificaron los participantes titulados desde el año 2005 hasta el 2009 y los que aun permanecen en la universidad. La diferencia entre ambos totales permitió determinar la tasa de la deserción.

La técnica empleada fue la encuesta, la cual se aplicó a través de una entrevista telefónica, por considerarse la más adecuada en estos casos donde la población está dispersa geográficamente.

4.1 Fuente de información

Para la entrevista telefónica se seleccionó una muestra del total de 1232 alumnos(as) que habían desertado en el periodo en estudio. Se seleccionó una muestra aleatoria, para la cual se utilizó la fórmula de Fischer y Navarro(1996), con un nivel de confianza de 90% y un margen de error del 10%, lo cual dio como resultado 65 desertores. Luego se les aplicó una entrevista telefónica para identificar las características sociodemográficas que identifica a dicha población, programa de estudio, índice académico promedio y las razones por las que desertaron los(as) alumnos(as).

4.2 Variables de la investigación

Para el estudio se consideraron las siguientes variables, tomando en cuenta los objetivos planteados:

Características sociodemográficas: Son las características sociales de una población, como género, edad, estado civil, cantidad de hijos, situación laboral, ingresos, en qué tipo de zona residen y sus antecedentes educativos.

Programas académicos: Se especificaron las carreras que oferta la institución como son: Licenciatura en Derecho (DER), Licenciatura en Administración de Empresa (ADM), Licenciatura en Mercadeo (MER), Licenciatura en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica (EDB) y otras.

Índice Académico: Se clasificó en tres categorías: de 0-1.99, de 2.00-2.99, 3.00-4.00.

Razones: Se clasificó en las siguientes: asuntos económicos, trabajo, problema de salud, viaje, problemas personales y metodología didáctica.

4.3 Cálculo de la deserción

En esta investigación se empleó el método tradicional para el cálculo de la deserción.

La fórmula de cálculo de la deserción es la siguiente:

$D = (\text{matrícula inicial en el año } q - \text{total de titulados en el año } q) - (\text{total de alumnos que aún permanecen})$

Para el cálculo de la tasa de deserción se utilizó la siguiente fórmula:

$\text{Tasa de Deserción} = D * 100 / \text{matrícula inicial en el año } q$

Para el análisis de la tasa de deserción se utiliza la siguiente escala de medición:

BAJA: Menor a 20%

MEDIA: De 20% a 50%

ALTA: Mayor de 50%

5. Resultados obtenidos

5.1 Tasa de Deserción de alumnos(as)

El problema de la deserción, es sin duda, uno de los que más preocupan actualmente a las instituciones de Educación Superior. Se trata de un fenómeno complejo, que requiere de profundos análisis, ya que sus causas se deben a múltiples factores. Las condiciones institucionales y socio-económicas del país marcan sus particularidades.

En el cuadro No. 1 se observa que el número de alumnos(as) matriculados en el año 2001 fue de 2,280 alumnos(as), de los cuales 785 aproximadamente terminó su plan de estudio en la fecha correspondiente, es decir, hubo una eficiencia terminar de un 34%.

Al finalizar el período en estudio se puede observar que 963 alumnos(as) obtuvieron su título, es decir, un 42% de los alumnos(as) se graduaron al finalizar el año 2009. Actualmente quedan 85 alumnos(as), equivalente al 3.7% que aún permanecen en la universidad, ya sea porque han reprobado asignaturas y/o porque han interrumpido sus estudios.

Tomando en cuenta los datos obtenidos, se deduce que desertaron 1232 alumnos (as), lo que corresponde a una tasa de deserción de un 54%, lo cual es considerada alta. Sin embargo, si la comparamos con la encontrada por Tinto, V. (1989), esta es menor, ya que según él, el 57% abandonan sus estudios antes de comenzar su segundo año y el 40% de los que comienzan el cuarto año fracasan en el intento por obtener un título.

Cuadro No. 1

UAAPA: Tasas acumuladas de deserción para la población de alumnos(as) que ingresaron en el año 2001, según carrera, en el período 2001-2009

| CLAVES | Carreras | Número de alumnos(as) de la cohorte de ingreso en el año 2001 A | Número de Titulados al año 2005 B | Número de Titulados en el año 2006 C | Número de Titulados en el año 2007 D | Número de Titulados en el año 2008 E | Número de Titulados en el año 2009 F | Número de alumnos(as) que a un per- manece en la Universidad G | Total de titulados H= B+C+D+E+F | Total de Desertores D=(A-H)+G |
|--------------------------------|--|--|--------------------------------------|---|---|---|---|---|---------------------------------|-------------------------------|
| DER | Lic. En Derecho | 576 | 124 | 106 | 23 | 11 | 9 | 33 | 273 | 270 |
| MER | Lic. En Mercadeo | 420 | 76 | 42 | 16 | 5 | 7 | 6 | 146 | 268 |
| CON | Lic. En Contabilidad | 40 | 5 | 12 | 6 | 1 | 1 | 2 | 25 | 13 |
| ADM | Lic. Adm. De Empresas | 353 | 87 | 35 | 17 | 10 | 2 | 13 | 151 | 189 |
| ADT | Lic. Adm. De Emp. Turísticas | 38 | 3 | 4 | 0 | 0 | | 3 | 7 | 28 |
| LMO | Lic. Lenguas Modernas | 112 | 12 | 8 | 4 | | | 8 | 24 | 80 |
| EDE | Lic. Cs. Educ. Mención Didáctica de las Lenguas Ext. | 55 | 12 | 9 | | 1 | 3 | 1 | 25 | 29 |
| ELE | Lic. Cs. Educ. Mención Didáctica de las Lenguas Española | 51 | 5 | 4 | 8 | 2 | | 0 | 19 | 32 |
| ECS | Lic. Cs. Educ. Mención Ciencias Sociales en E/IM | 51 | 7 | 6 | 1 | 3 | 1 | 3 | 18 | 30 |
| EDI | Lic. Cs. Educ. Mención Educación Inicial | 58 | 15 | 15 | 4 | 2 | 2 | 1 | 38 | 19 |
| EDB | Lic. Educ. Básica | 243 | 76 | 24 | 6 | 2 | 4 | 8 | 112 | 123 |
| PSG | Lic. Psicología | 49 | 8 | 7 | 4 | 3 | | 2 | 22 | 25 |
| PSE | Lic. En Psic. Educativa | 72 | 7 | 21 | 5 | 4 | | 1 | 37 | 34 |
| PSI | Lic. En Psic. Industrial | 64 | 9 | 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 20 | 43 |
| PSC | Lic. En Psic. Clínica | 77 | 20 | 15 | 3 | 2 | 1 | 3 | 41 | 33 |
| TMER | Técnico en Mercadeo | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 1 |
| EDU | Lic. Educ. Investigativa | 5 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 0 | 1 | 4 |
| TED | Tecn. En Educación | 14 | 3 | 0 | 1 | 0 | | 0 | 4 | 10 |
| TEI | Tecn. En educación Inicial | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 1 |
| TOTAL | | 2280 | 469 | 316 | 99 | 48 | 31 | 85 | 963 | 1232 |
| Porcentaje de Deserción | | | | | | | | | | 54% |

5.2 Resultados de la entrevista

Se observa en el cuadro No. 2, de la muestra seleccionada de alumnos(as) desertores el 52.3% es femenino y el 47.7% masculino. Esto no quiere decir que las mujeres desertan más que los hombres, ya que en estudios anteriores sobre la deserción en la UAPA queda evidenciado que la tasa de deserción de los hombres es mayor que las mujeres. En este sentido Woodley y Parlett, citado por García, L. (1987, p.306), deduce que los hombres son más propensos que las mujeres a abandonar. Sin embargo, García, L. (1987, p.326) afirma que si se compara con la demanda y con los que logran su éxito, abandonan proporcionalmente más las mujeres.

CUADRO NO. 2

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según género

| Género | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|--------------|-----------------------|--------------|
| Femenino | 34 | 52.3 |
| Masculino | 31 | 47.7 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No.3 indica que la mayoría de los entrevistados, en un 81.5% tienen una edad entre los 21 y 35 años y solo el 18.5% tiene más de 35 años. Según García, L. (1987, p.328), la edad tiene un influjo significativo en el abandono, reflejando en su estudio que los que abandonaron lo hicieron fundamentalmente cuando tenían de 20 a 29 años.

CUADRO NO. 3

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según edad

| Edad | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|--------------|-----------------------|--------------|
| 21-35 | 53 | 81.5 |
| Más de 35 | 12 | 18.5 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No.4 indica que los entrevistados en un 41.5% no tienen hijos, un 32.3% tienen de 1 a 2 hijos y un 26.2% tienen 3 hijos o más. Se puede observar que estos resultados se contradicen con los presentados por García, L. (1987, p. 334) quien afirma que abandonan más los individuos con hijos.

CUADRO NO. 4

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según número de hijos

| Número de hijos | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|-----------------|-----------------------|--------------|
| 1-2 hijos | 21 | 32.3 |
| 3 o más | 17 | 26.2 |
| No tiene | 27 | 41.5 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

Se observa en el cuadro No. 5, que de los entrevistados la mayoría son soltero en un 70.8%, un 24.6% son casados y sólo un 4.6% son divorciados. Los solteros son los que más desertan. Dicho resultado se relaciona con los resultados del estudio que se realizó en la Universidad Tecnológica de Pereira(UTP) en el periodo 2000-2004, el cual el perfil de los estudiantes que desertan

en dicha universidad es soltero, contrariamente a lo que confirma García, L. (1987, p.330), que el estado civil que recoge mayor número de abandonos es el de casado.

CUADRO NO. 5

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según estado civil

| Estado Civil | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|--------------|-----------------------|--------------|
| Soltero | 46 | 70.8 |
| Casado | 16 | 24.6 |
| Divorciado | 3 | 4.6 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No.6 se observa que la distribución por carrera de los entrevistados: el 27.7%, Derecho, el 23.1%, Administración de empresas, el 18.5%, mercadeo, el 6.2%, Psicología Clínica, Psicología Industrial y Educación Básica respectivamente y el 4.6%, Lenguas Modernas, mención turismo. Lo que indica que la mayoría de los alumnos(as) desertores que se encuestaron eran de la carrera de Derecho, Administración de Empresas y Mercadeo.

Estos datos coinciden con los especificados en el informe de la SEESCYT (2006, p.108), que indica que Mercadotecnia, Medicina, Administración de Empresas y Derecho encabezan la lista de programas con mayor número de desertores registrados en el año 2004. Los cuatro programas asumen el 40% de la deserción (temporal o definitiva, abierta o encubierta) declarada por las IES.

CUADRO NO.6

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según carrera

| Carrera | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|--|-----------------------|--------------|
| Derecho | 18 | 27.7 |
| Mercadeo | 12 | 18.5 |
| Adm. De Empresas | 15 | 23.1 |
| Psicología | 1 | 1.5 |
| Psicología Clínica | 4 | 6.2 |
| Psicología Educativa | 2 | 3.1 |
| Educación, mención Didáctica de lengua extranjeras | 1 | 1.5 |
| Adm. De Empresas Turísticas | 1 | 1.5 |
| Psicología Industrial | 4 | 6.2 |
| Educación Básica | 4 | 6.2 |
| Lenguas moderna, mención turismo | 3 | 4.6 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

Se observa en el cuadro No.7, que el 64.6% de los entrevistados tienen de 5-10 años que cursaron su último grado y el 35.4% tienen más de 10 años. Estos resultados coinciden con los de García, L. (1987, p.376) que afirma que abandonan más quienes iniciaron los estudios cinco años después de haber dejado los estudios del ciclo anterior.

CUADRO NO. 7

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según tiempo transcurrido desde que cursó su último grado

| Tiempo transcurrido | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|---------------------|-----------------------|--------------|
| 5-10 Años | 42 | 64.6 |
| Más de 10 Años | 23 | 35.4 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

Se observa en el cuadro No.8, que el 97% de los entrevistados, es decir, la mayoría son bachilleres y sólo el 3% ingresó con un grado de licenciatura. Es importante destacar que estos resultados coinciden con Castillo, M. (2005, p.51) que afirma que uno de los obstáculos difíciles de superar es la carencia de conocimientos previos en aspectos relacionados con la realidad circundante. Por otra parte Martínez (1986) citado por García, L. (1994, p. 152) dice que una de las principales causas de deserción de los alumnos(as) es la falta de preparación previa.

CUADRO NO. 8

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según último grado académico

| Último grado académico | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|------------------------|-----------------------|--------------|
| Bachiller | 63 | 97 |
| Licenciatura | 2 | 3 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos(UAPA)

Se observa en el cuadro No.9, que un 69.2% de los entrevistados trabaja y el 30.8% no trabaja. Según García, L. (1987, p. 334) en su estudio en la UNED-España, afirma que abandonan más aquellos estudiantes que dedican a trabajo remunerado más de 40 horas semanales.

Por otro lado, Brenes, M. (2005) especifica en su estudio que alrededor del 20% de los estudiantes dejan sus estudios para dedicarse a trabajar; indica que muchos de los estudiantes sentían que no tenían tiempo para dedicarse al estudio y trabajo, aparte de otros compromisos.

CUADRO NO. 9

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según situación laboral

| Situación Laboral | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|-------------------|-----------------------|--------------|
| Con trabajo | 45 | 69.2 |
| Sin trabajo | 20 | 30.8 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

Se observa en el cuadro No.10, que el 32.3% de los entrevistados reciben ingreso menor de US\$139, el 30.8% no recibe ningún ingreso, el 26.2% tienen ingreso entre US\$139-US\$278 y un 10.8% reciben más de US\$278 dólares de ingresos. Se observa que el fenómeno de la deserción afecta más a los de menores ingresos. En el estudio realizado por Brenes, M. (2005) especifica que el principal motivo por el que los estudiantes se retiraron tiene que ver entre otros aspectos con la situación socioeconómica desfavorable, es decir, que los estudiantes no contaban con los recursos económicos para cubrir los costos de estudio.

CUADRO NO. 10

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según ingreso

| Ingresos | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|--------------------|-----------------------|--------------|
| Menor US\$139 | 21 | 32.3 |
| De US\$139-US\$278 | 17 | 26.2 |
| Más US\$278 | 7 | 10.8 |
| No Ingresos | 20 | 30.8 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

Se observa en el cuadro No.11, que de los desertores entrevistados un 41.5% tenía al momento de su retiro un índice académico entre 2.00-2.99, un 30.8% entre 0.00-1.99 y un 27.7% entre 3.00-4.00.

El rendimiento académico de los alumnos(as) tiene mucho que ver con su permanencia en la institución. Según las autoras Estévez L. y Reynoso, E. (2005) la deserción se produce por la inadaptación de las instituciones educativas a la vida, escaso grado de asistencia personalizada, el trabajo y la inadaptación del participante a la institución. Igualmente Knut, W. (2000) plantea que la repitencia es la principal razón, pero no la única, por la cual los estudiantes universitarios abandonan las aulas antes de haber terminado la carrera.

CUADRO NO. 11

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según índice académico

| Índice Académico | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|------------------|-----------------------|--------------|
| 0.00-1.99 | 20 | 30.8 |
| 2.00-2.99 | 27 | 41.5 |
| 3.00-4.00 | 18 | 27.7 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos(UAPA)

Se observa en el cuadro No.12, que de los desertores entrevistados un 32.3% estaban al momento de su retiro en el primer cuatrimestre, un 21.5% en el segundo, un 16.9% en el tercero, un 6.2% en el cuarto, un 4.6% en el quinto, un 3.1% en el sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo cuatrimestre respectivamente y un 1.5% en un décimo primer y segundo cuatrimestre respectivamente. Esto indica que en el primer año es donde hay mayor tasa de deserción, específicamente en el primer y segundo cuatrimestres respectivamente.

Se observa que la dinámica de la deserción varía durante el transcurso de la carrera, y la que adopta la forma de abandono voluntario es más frecuente en los primeros meses posteriores al ingreso a la universidad... (Tinto, V. 1989).

Teobaldo, M. (1996, p.2) considera que es necesario aprender el oficio de estudiante universitario para incorporarse a la universidad de tal modo que se permanezca en ella; requiere un proceso de resocialización en las exigencias y reglas propias de este nivel. En la universidad se aprende, también, el oficio de estudiante. Este aprendizaje requiere adaptarse a nuevos estilos y modelos de docentes, diferentes normativas y funcionamiento institucional.

CUADRO NO. 12

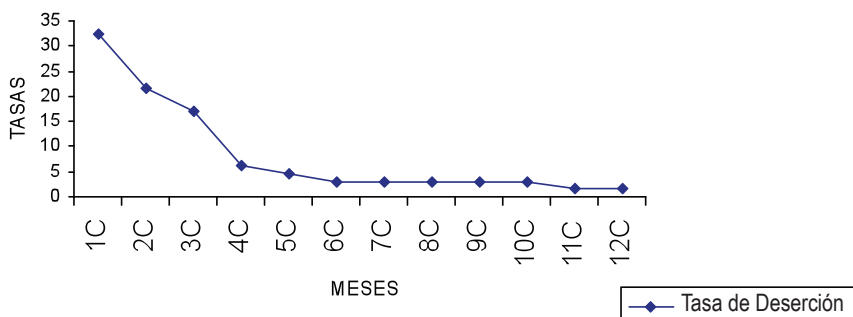
UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según cuatrimestre

| Cuatrimestre | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|-----------------------------|-----------------------|--------------|
| Primer cuatrimestre | 21 | 32.3 |
| Segundo cuatrimestre | 14 | 21.5 |
| Tercer cuatrimestre | 11 | 16.9 |
| Cuarto cuatrimestre | 4 | 6.2 |
| Quinto cuatrimestre | 3 | 4.6 |
| Sexto cuatrimestre | 2 | 3.1 |
| Séptimo cuatrimestre | 2 | 3.1 |
| Octavo cuatrimestre | 2 | 3.1 |
| Noveno cuatrimestre | 2 | 3.1 |
| Décimo cuatrimestre | 2 | 3.1 |
| Décimo primer cuatrimestre | 1 | 1.5 |
| Décimo segundo cuatrimestre | 1 | 1.5 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

GRÁFICA NO. 1

Tasas acumuladas de deserción para la población de alumnos(as) que ingresaron en el año 2001 según cuatrimestre



Se les preguntó si su adaptación a la universidad fue fácil, los entrevistados contestaron en un 80% que estaban muy de acuerdo y de acuerdo, un 16.9% indica que están en desacuerdo y un 3.1% muy en desacuerdo. Se puede observar que la mayoría no tuvo dificultad para adaptarse a la universidad.

CUADRO NO. 13

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según si su adaptación a la universidad fue fácil

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|-------------------|-----------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 38 | 58.5 |
| De acuerdo | 14 | 21.5 |
| En desacuerdo | 11 | 16.9 |
| Muy en desacuerdo | 2 | 3.1 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

Según el cuadro No.14, los entrevistados(as) en un 61.5% están muy de acuerdo y un 38.5% están de acuerdo con el proceso de evaluación de los aprendizajes por los docentes, ya que consideran que es muy bueno.

CUADRO NO. 14

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según si el proceso de evaluación de los aprendizajes por los docentes es muy bueno

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|----------------|-----------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 40 | 61.5 |
| De acuerdo | 25 | 38.5 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 15 se observa que un 38.5% el desempeño académico de los alumnos(as) fue bueno, un 26.2% fue regular y deficiente respectivamente y un 9.2% excelente, lo que indican que para un 52.4% su desempeño fue de regular a deficiente.

CUADRO NO. 15

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según la consideración de su desempeño académico

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|--------------|-----------------------|--------------|
| Excelente | 6 | 9.2 |
| Bueno | 25 | 38.5 |
| Regular | 17 | 26.2 |
| Deficiente | 17 | 26.2 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 16, se observa que un 38.5% indican que están de acuerdo con que la calidad de los docentes que le impartieron docencia es excelente, un 32.3% está ni en desacuerdo ni de acuerdo y un 29.2% está muy de acuerdo. De los resultados anteriores se deduce que en un mayor porcentaje, de 67.7%, están de acuerdo y muy de acuerdo con que la calidad de los docentes que le impartieron docencia es excelente.

CUADRO NO. 16

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según la calidad de los docentes que le impartieron docencia es excelente

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|--------------------------------|------------------------------|-------------------|
| Muy de acuerdo | 19 | 29.2 |
| De acuerdo | 25 | 38.5 |
| Ni en desacuerdo ni de acuerdo | 21 | 32.3 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 17, se observa que un 47.7% está muy de acuerdo con que la vida académica universitaria es adecuada. Un 36.9% está de acuerdo y sólo un 15.4% está ni en desacuerdo ni de acuerdo. Lo que indica en un porcentaje mayor, de un 84.6%, de los entrevistados(as) está muy de acuerdo y de acuerdo que la vida académica universitaria en cuanto a los planes y programas de estudio es adecuada.

CUADRO NO. 17

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según si la vida académica universitaria (planes y programas de estudio) es adecuada

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|--------------------------------|-----------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 31 | 47.7 |
| De acuerdo | 24 | 36.9 |
| Ni en desacuerdo ni de acuerdo | 10 | 15.4 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 18, se observa que el 44.6% está muy de acuerdo que la vida académica universitaria es adecuada, el 40% está de acuerdo y el 15.4% está ni en desacuerdo ni en acuerdo, lo que indica que el mayor porcentaje, en un 84.6%, de los entrevistados(as) está muy de acuerdo y de acuerdo que la vida académica universitaria en cuanto a los trabajos y exámenes es adecuada.

CUADRO NO. 18

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según si la vida académica universitaria (trabajos y exámenes) es adecuada

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|--------------------------------|-----------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 29 | 44.6 |
| De acuerdo | 26 | 40.0 |
| Ni en desacuerdo ni de acuerdo | 10 | 15.4 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 19, el 44.6% nunca tuvo apoyo fuera del salón de clases por parte de los profesores, el 16.9% lo tuvo siempre y algunas veces respectivamente y el 13.8% muchas veces. Se observa que un porcentaje significativo de los encuestados no tuvo apoyo (orientación, tutoría o asesoría) fuera del salón de clases por parte de los profesores.

CUADRO NO. 19

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según si recibió apoyo (orientación, tutoría o asesoría) fuera del salón de clases por parte de los facilitadores

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|---------------|-----------------------|--------------|
| Siempre | 11 | 16.9 |
| Muchas veces | 9 | 13.8 |
| Algunas veces | 11 | 16.9 |
| Nunca | 29 | 44.6 |
| Casi Nunca | 5 | 7.7 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 20, se observa que un 61.5% está de acuerdo con que el apoyo académico dentro del salón de clases por parte de los docentes fue de excelente calidad, un 32.3% está muy de acuerdo y un 6.2% está ni en desacuerdo ni de acuerdo, lo que indica que un 93.8% considera que fue de excelente calidad el apoyo académico que los docentes le brindaron dentro del salón de clases.

CUADRO NO. 20

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según si el apoyo académico dentro del salón de clases por parte de los docentes fue de excelente calidad

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|--------------------------------|-----------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 21 | 32.3 |
| De acuerdo | 40 | 61.5 |
| Ni en desacuerdo ni de acuerdo | 4 | 6.2 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 21, se observa que un 63.1% está de acuerdo con que fue de excelente calidad el apoyo académico fuera del salón de clases por parte de los docentes, el 32.3% opina muy de acuerdo y el 4.6% indicó estar ni en desacuerdo ni de acuerdo con la calidad del apoyo académico que les brindaron los docentes fuera del salón de clases.

CUADRO NO. 21

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según si el apoyo académico fuera del salón de clases por parte de los docentes fue de excelente calidad

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|--------------------------------|-----------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 21 | 32.3 |
| De acuerdo | 41 | 63.1 |
| Ni en desacuerdo ni de acuerdo | 3 | 4.6 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 22, se observa que un 80% de los entrevistados(as) opinó que los grupos de las asignaturas que deseaban inscribir en el cuatrimestre siempre estaban disponibles, un 12.3% opinó que estaban en horarios difíciles y un 7.7% que

estaban llenos siempre, lo que indica en un mayor porcentaje que los alumnos(as) que desartaron no confrontaban problemas para inscribirse en los cursos.

CUADRO NO. 22

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según disponibilidad de los grupos de las asignaturas en el cuatrimestre

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|-------------------------------|-----------------------|--------------|
| Estaban disponibles | 52 | 80.0 |
| Estaban llenos siempre | 5 | 7.7 |
| Estaban en horarios difíciles | 8 | 12,3 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 23, se observa que un 63.1% de los encuestados están muy de acuerdo con que el trabajo dentro del salón de clases les resultó razonable, el 35.4% estuvo de acuerdo y el 1.5% ni en desacuerdo ni de acuerdo, lo que indica que un 98.5% de los entrevistados(as) está de muy de acuerdo y de acuerdo con que el trabajo dentro del salón de clases resultaba razonable.

CUADRO NO. 23

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según si el trabajo dentro del salón de clases fue razonable

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|--------------------------------|-----------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 41 | 63.1 |
| De acuerdo | 23 | 35.4 |
| Ni en desacuerdo ni de acuerdo | 1 | 1.5 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No.24, se observa que un 47.7% está muy de acuerdo con que el trabajo fuera del salón de clases resultaba razonable, el 36.9% estuvo de acuerdo y un 15.4% ni en desacuerdo ni de acuerdo, este último porcentaje aunque se da en menor proporción se debe tomar en consideración, ya que la institución debe tomar en cuenta que son personas adultas, que trabajan y que tienen otras responsabilidades.

CUADRO NO. 24

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según si el trabajo fuera del salón de clases fue razonable

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|--------------------------------|-----------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 31 | 47.7 |
| De acuerdo | 24 | 36.9 |
| Ni en desacuerdo ni de acuerdo | 10 | 15.4 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 25, se observa que el 81.5% de los entrevistados(as) considera que la carrera que eligieron le resultó muy interesante, el 13.8% interesante y el 4.6% le resultó medianamente interesante, por lo que significa que los alumnos(as) estaban muy identificados con su carrera.

CUADRO NO. 25

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según su opinión a la carrera

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|--------------------------|-----------------------|--------------|
| Muy interesante | 53 | 81.5 |
| Interesante | 9 | 13.8 |
| Medianamente interesante | 3 | 4.6 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 26, se observa que en cuanto a los servicios de apoyo académico que la UAPA proporciona a través de la biblioteca, orientación profesional, Registro y otros departamentos, los entrevistados(as) consideraron que los mismos son muy buenos en un 49.2%, en un 23.1% lo consideran bueno y satisfactorio respectivamente, un 3.1% excelente y un 1.5% malo. Lo que indica que en un 75.4% los servicios le parecieron muy buenos, buenos y excelente.

CUADRO NO. 26

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según su consideración con relación al apoyo académico que se le proporcionaba (biblioteca, orientación profesional, registro, etc.)

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|----------------|-----------------------|--------------|
| Excelente | 2 | 3.1 |
| Muy bueno | 32 | 49.2 |
| Bueno | 15 | 23.1 |
| Satisfactorios | 15 | 23.1 |
| Malo | 1 | 1.5 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 27, se observa que en cuanto a los servicios de apoyo administrativos que la UAPA proporciona a través del economato, dispensario médico, cafetería, servicios a los participantes y caja, los entrevistados(as) consideran que los mismos son muy buenos en un 58.5%; en igual porcentaje, de un 15.4%, lo consideran bueno y malo; en un 10.8% le parecieron satisfactorios. Lo que indica que en un 73.9% los servicios le parecieron muy buenos y buenos.

CUADRO NO. 27

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según su consideración con relación a los servicios de apoyo administrativos que la UAPA proporciona (economato, servicio médico, cafetería, servicios a los participantes, caja etc.)

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|----------------|-----------------------|--------------|
| Muy bueno | 38 | 58.5 |
| Bueno | 10 | 15.4 |
| Satisfactorios | 7 | 10.8 |
| Malo | 10 | 15.4 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 28, se observa que el 87.7% de los entrevistados(as) considera que el medio ambiente dentro del plantel universitario fue muy agradable, el 9.2% agradable y el 3.1% aceptable.

CUADRO NO. 28

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según su consideración del medio ambiente dentro del plantel universitario

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|---------------|-----------------------|--------------|
| Muy agradable | 57 | 87.7 |
| Agradable | 6 | 9.2 |
| Aceptable | 2 | 3.1 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 29, se observa que el 60% de los entrevistados(as) contestó que la institución donde trabajaba al momento de suspender los estudios le quedaba muy lejos de la uni-

versidad, el 27.7% no trabajaba, el 10.8% cambió de horario y ya no tenía suficiente tiempo para los estudios y al 1.5% no le daban permiso para estudiar.

CUADRO NO. 29

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según la situación en la institución donde trabaja

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|--|-----------------------|--------------|
| No daba permiso para estudiar | 1 | 1.5 |
| Te quedaba muy lejos a la universidad | 39 | 60.0 |
| Cambió de horario y ya no tenías suficiente tiempo para los estudios | 7 | 10.8 |
| No trabajas | 18 | 27.7 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 30, se observa que los entrevistados(as), en cuanto a si los costos de la carrera eran accesibles, un 38.5% estaba muy de acuerdo, en un 36.9% ni en desacuerdo ni de acuerdo, un 13.8% estuvo de acuerdo, un 7.7% en desacuerdo y un 3.1% muy en desacuerdo.

CUADRO NO. 30

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según si los costos de la carrera eran accesibles

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|--------------------------------|-----------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 25 | 38.5 |
| De acuerdo | 9 | 13.8 |
| Ni en desacuerdo ni de acuerdo | 24 | 36.9 |
| En desacuerdo | 5 | 7.7 |
| Muy en desacuerdo | 2 | 3.1 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 31, se observa que el 64.6% estuvo muy de acuerdo en que durante sus estudios se les presentó algún suceso que afectó significativamente su estado emocional, un 32.3% está de acuerdo y un 3.1 muy en desacuerdo. Esto indica que a los entrevistados(as), en un 96.9%, durante sus estudios se les presentó algún suceso que le afectó significativamente su estado emocional.

CUADRO NO. 31

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según si algún suceso le afectó significativamente su estado emocional durante sus estudios

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|-------------------|-----------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 42 | 64.6 |
| De acuerdo | 21 | 32.3 |
| Muy en desacuerdo | 2 | 3.1 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 32, se observa que un 50.8% está muy de acuerdo que durante el tiempo que duró en la universidad, el trabajo, la familia, fueron más importante que el estudio, el 47.7% está de acuerdo y el 1.5% muy en desacuerdo, lo que indica que aprender constituye una ocupación secundaria para los alumnos(as).

CUADRO NO. 32

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según si la familia y el trabajo fueron más importante que el estudio

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|-------------------|-----------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 33 | 50.8 |
| De acuerdo | 31 | 47.7 |
| Muy en desacuerdo | 1 | 1.5 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 33, se observa que los entrevistados(as), en un 40.0%, piensan reingresar a la universidad, un 33.8% en la actualidad no piensa proseguir su carrera, un 23.1% está indeciso y un 1.5% piensa matricularse en otra universidad, lo que indica que un mayor porcentaje de los alumnos(as) que desertan lo hacen con la intención de reingresar a la universidad y continuar sus estudios.

CUADRO NO. 33

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según planes de proseguir en la carrera

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|---|-----------------------|--------------|
| No, en este momento | 22 | 33.8 |
| Sí, pienso reingresar a la universidad | 26 | 40.0 |
| Sí, pienso matricularme en otra universidad | 1 | 1.5 |
| Actualmente estoy indeciso | 15 | 23.1 |
| Sí, ya me matriculé en otra Universidad | 1 | 1.5 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En el cuadro No. 34, se observa que las razones por las que los entrevistados(as) se retiraron de la Universidad, en un 38.5% fue por asuntos económicos, un 29.2% por trabajo, un 21.5% por problemas de salud, un 6.2% por viaje, un 3.1% por problemas personales y un 1.5% por la metodología didáctica. Por lo que las tres principales razones por la que los alumnos(as) se retiran son: por asuntos económicos, por trabajo y por problemas de salud.

Estos resultados coinciden, aunque no con igual porcentaje, con las razones expuesta por Teobaldo, M. (1996, p.7), donde los alumnos abandonan temporalmente sus estudio en un 31% por dificultades de estudio, un 22.5% problemas económico, un 12.4% problemas de salud, un 5.8% por trabajo, un 3.5% servicio militar y un 25% otros (viaje, problemas personales, etc.).

CUADRO NO. 34

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según razones por la que se retiró de la universidad

| Alternativas | Número de alumnos(as) | Porcentaje |
|-----------------------|-----------------------|--------------|
| Asuntos económicos | 25 | 38.5 |
| Trabajo | 19 | 29.2 |
| Viaje | 4 | 6.2 |
| Problema de salud | 14 | 21.5 |
| Problemas personales | 2 | 3.1 |
| Metodología didáctica | 1 | 1.5 |
| Total | 65 | 100.0 |

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos(as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

6. Conclusiones

Después de haber analizado los datos obtenidos, se concluye que:

La tasa de deserción al finalizar el periodo en estudio, alcanza niveles altos de un 54%.

En la entrevista a los(as) alumnos(as) que habían desertado según el cuatrimestre que cursaban, se pudo observar que en el primer año es donde existe mayor deserción, ya que el 70.7% de los encuestados al momento de su abandono cursaban uno de los tres primeros cuatrimestres. Hay que destacar que específicamente en el primer y segundo cuatrimestre, hubo mayor deserción, ya que el 53.8% de los entrevistados cursaban uno de estos cuatrimestres.

El perfil de los alumnos(as) entrevistados(as) que desertan es el siguiente: femenino, soltero, sin hijos, de edad entre los 21-35 años, su último grado al ingresar a la UAPA es bachiller, tienen de 5-10 años de haber cursado el mismo, trabajan y perciben unos ingresos entre US\$139.00-US\$278 dólares.

Según el 81.5% de los entrevistados(as) consideraron que la carrera que eligieron les resultó muy interesante, un 13.8% interesante y un 4.6% les resultó medianamente interesante. Ello significa que los alumnos(as) estaban muy identificados con su carrera.

En los programas académicos que hay mayor deserción corresponden a Derecho, Mercadeo, Administración de Empresas y Ciencias de la Educación, mención Educación Básica. Según los desertores entrevistados la mayoría estaban matriculados en las carreras de Derecho, Administración de Empresas y Mercadeo.

Con respecto al índice académico, los alumnos(as) desertores entrevistados indicaron en un 41.5%, que su índice académico está entre 2.00-2.99, un 30.8% entre 0.00-1.99 y un 27.7% entre 3.00-4.00. Además, especificaron en un 38.5% que su desempeño académico fue bueno, un 26.2% opinaron que fue regular y deficiente respectivamente y un 9.2% excelente, lo que indican que para un 52.4% su desempeño fue de regular a deficiente.

Un 60% de los entrevistados(as) indicó que la institución donde trabajaba al momento de suspender los estudios le quedaba muy lejos de la universidad, un 27.7% no trabajaba, un 10.8% cambió de horario y ya no tenía suficiente tiempo para los estudios y un 1.5% no les daban permiso para estudiar.

Es importante resaltar que el 80% de los entrevistados(as) opinó que los grupos de las asignaturas que deseaban inscribir en el cuatrimestre siempre estaban disponibles, un 12.3% opinó que estaban en horarios difíciles y un 7.7% que estaban llenos siempre, lo que indica en un mayor porcentaje que los alumnos(as) que desertaron no confrontaban problemas para inscribirse en los cursos.

En cuanto a los servicios de apoyo académico que la UAPA proporciona a través de la biblioteca, orientación profesional, Registro y otros departamentos, los entrevistados(as) consideraron en un 75.4% que los servicios les parecieron muy buenos, buenos y excelentes.

En cuanto a los servicios de apoyo administrativos que la UAPA proporciona a través del economato, dispensario médico, cafetería, servicios a los participantes y caja, los entrevistados(as) consideran en un 73.9% que los servicios les parecieron muy buenos y buenos. Hay que tomar en cuenta que un 15.4% lo consideran malo.

Según el 87.7% de los entrevistados(as) considera que el medio ambiente dentro del plantel universitario fue muy agradable.

Los encuestados con respecto al proceso de evaluación de los aprendizajes por los docentes, lo consideraron muy bueno, según

el 100% estuvo muy de acuerdo y de acuerdo. En cuanto a la calidad de los docentes que le impartieron docencia es excelente según el 67.7% que estuvo de acuerdo y muy de acuerdo. Consideran además que el apoyo académico dentro del salón de clases por parte de los docentes fue de excelente calidad según el 93.8%. Sin embargo, un alto porcentaje, el 44.6%, opinó que nunca tuvo apoyo fuera del salón de clases por parte de los docentes, lo que refleja una debilidad propia del sistema institucional.

Los alumnos(as) que desertaron indicaron en un 96.9%, que durante sus estudios se les presentó algún suceso que les afectó significativamente su estado emocional. Es importante mencionar que un 50.8% estuvo muy de acuerdo que durante el tiempo que permaneció en la universidad, el trabajo, la familia, fueron más importantes que el estudio, el 47.7% estuvo de acuerdo y el 1.5% muy en desacuerdo, lo que indica que aprender constituye una ocupación secundaria para los alumnos(as).

Finalmente, las razones por las que los alumnos(as) desertan en un 38.5% fue por asuntos económicos, un 29.2% por trabajo, un 21.5% por problemas de salud, un 6.2% por viaje, un 3.1% por problemas personales y un 1.5% por la metodología didáctica. Por lo que las tres principales razones por la que los alumnos(as) se retiran son: por asuntos económicos, por trabajo y por problemas de salud.

En conclusión, el 73.9% desertan por razones socioeconómicas, el 24.6% por razones personales y el 1.5% por razones institucionales, lo que se confirma que el 98.5% de los participantes desertaron por razones relacionadas con asuntos ajenos a la universidad.

7. Recomendaciones

Después de haber llegado a las conclusiones expuestas anteriormente, es conveniente hacer las siguientes recomendaciones:

- Aprobar políticas que permitan que un participante bajo la condición de prueba académica, o sea, con índice académico entre 0-1.99, llevar una carga menor a la regular, hasta que supere dicha condición.
- Actualizar periódicamente las informaciones de los participantes y las participantes, para que cuando se realicen estudios de esta magnitud, los investigadores no tengan inconvenientes a la hora de comunicarse con los mismos.

- Mejorar los servicios que se ofrecen y la atención a los participantes, capacitando permanentemente al personal.
- Ejecutar un plan de orientación profesional personalizada a los grupos de alumnos(as) de mayor deserción.
- Buscar estrategias que permitan que los alumnos(as) superar las pruebas académicas. Estas podrían ser a través de talleres, cursos, charlas, entre otras, sobre técnicas de hábitos de estudio.
- Aplicar encuestas para recoger las necesidades de los(as) participantes.
- Aplicar encuestas para recoger el nivel de satisfacción de los(as) participantes con los servicios que se les brindan en los diferentes departamentos, escuelas y unidades.
- Gestionar que el pago por concepto de inscripción y asignaturas se realice por Internet para evitar las tediosas filas en caja.
- Ofrecer a los alumnos(as) planes de becas.
- Gestionar estudios de investigación sobre las asignaturas de mayor dificultad para los participantes, con la finalidad de establecer un sistema de tutorías para esas asignaturas.
- Realizar conjuntamente con el Departamento de Registro, la revisión de la programación académica cada cuatrimestre y ajustarla a las necesidades de los alumnos(as).
- Fomentar el desarrollo de una metodología de estudio y de trabajo que sea apropiada a las exigencias del primer año de la carrera.
- Ofrecer cursos de capacitación a los docentes, sobre las funciones del tutor en la Educación a Distancia.

Referencias bibliográficas

- Acosta, Mirian y otros, 2000. *Introducción a la Educación a Distancia*. Santiago, República Dominicana. Ediciones UAPA.
- Brea de Cabral, Mayra, 2005. *Deserción en la educación superior pública en República Dominicana*. Revista Psicología Científica. No. 30 <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Deserci%C3%B3n/Deserci%C3%B3n%20-%20Rep.Dominicana.pdf>

- Brenes Varela, María Isabel(2005). *Rezago y Deserción en la Educación Superior en Costa Rica*. Informe avanzado del Consejo Nacional de Rectores, Oficina de Planificación de la Educación Superior de Costa Rica
- Castillo Sánchez, Mario (2005). *Deserción en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica*. San José, Costa Rica. Tesis
- Estévez, Lucía; Reynoso, Esmeralda(2005). *Nivel de Deserción de los Participantes de la Universidad Abierta Para Adultos, Sede Central durante el Periodo 2004-2005*. Universidad Abierta Para Adultos(UAPA), República Dominicana. Tesis
- Fernández, Alberto, 2000. *La Universidad Pública en tiempos de incertidumbre un debate pendiente*. <http://www.monografias.com/trabajos10/deserc/deserc.shtml>
- García Areito, L. 1988. *Factores que inciden en el rendimiento académico de los alumnos de la UNED española*. Revista de Tecnología Educativa 1 (11).
- García Aretio, L. 1987: *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*, Madrid: ICE-UNED.
- García Aretio, L. 1994: *Educación a distancia hoy*, Colección Educación Permanente, UNED, p. 152.
- Hiraldó, Reyna, Jiminian, Yanet y Jorge, Juana (2006). *Manual de Orientación Universitaria. Departamento de Ciclo Básico*. Universidad Abierta Para Adultos (UAPA). Santiago, Rep. Dominicana.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2006. *INFORME SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. 2000-2005*. La metamorfosis de la educación superior. Primera edición: Caracas. <http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/INFORME%20RAMA%20ESLAT/InformeES-2000-2005.pdf>
- Jiminián, Yanet (2009). *Deserción en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), durante el periodo 2001-2006*. Santiago, Rep. Dominicana. Tesis
- Knut, Walter, 2000. *La educación en Centroamérica: Reflexiones en torno a sus problemas y su potencial*. http://ca2020.fiu.edu/Themes/Knut_Walter/Walter.htm
- Otero, L. (s.f.). *Deserción: un referente conceptual y metodológico para su estudio*. s.l.: Documento.

- Páramo, G. y Correa, C. (1999). *Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización*. Revista Universidad Eafit. Colombia. Abril-Mayo-Junio, 65-78.
- Teobaldo, Marta E. , 1996. *Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario: una combinatoria de enfoques cuantitativos y cualitativos*. <http://www.monografias.com/trabajos10/deserc/deserc.shtml>
- Tierno Jiménez, Bernabé, 1997. *Del fracaso al éxito escolar*. Editora Plaza & Janés. España
- Tinto, V. ,1975, *La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes*. en: *Review of Educational Research*, Vol. 45, No. 1, USA, 1975, pp. 89-195 (trad. de Carlos María de Allende).
- Tinto, Vicent. ,1987. *Abandono de los estudios superiores: Una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM-ANUIES
- Tinto, V. ,1989. *Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva*, en Revista de la Educación Superior , N° 71, ANUIES, México, p. 33-51.
- Tinto, V. ,1989, *Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil, en Trayectoria escolar en la educación superior*, ANUIES-SEP, México.
- Tinto, V.,1992, *El abandono de los Estudios Superiores: Una Nueva Perspectiva de las causas del Abandono y su Tratamiento*, en Cuadernos de Planeación Universitaria, 3 a . Epoca, Año 6, N° 2, Octubre.
- Universidad Abierta Para Adultos (2004). *Estatutos*. Ediciones UAPA. Serie documentos institucionales.
- Vargas, Daniel, 2002. *Informe General de la Educación Superior Dominicana*, CD. SEESCYT.

La deserción estudiantil en la Universidad Tecnológica de El Salvador

Introducción

La Universidad Tecnológica de El Salvador es la universidad privada más grande de El Salvador, con una matrícula que sobrepasa actualmente los 18,000 estudiantes. Es una universidad presencial, con excepción de una carrera de pregrado que se imparte en forma virtual: Licenciatura en *Administración de Empresas no presencial*. Esta carrera inició a partir del ciclo 02 del año 2008.

La Universidad Tecnológica de El Salvador fue fundada en 1981 y desarrolla su labor académica a través de 26 carreras de pregrado, 5 Maestrías y 2 Doctorados, éstos últimos en convenio con dos prestigiosas universidades españolas.

Las licenciaturas e ingenierías que se imparten tienen una duración de 5 años y luego se realiza un proceso de graduación que tiene una duración de 10 meses. Las carreras técnicas tienen una duración de 2 años.

En el año se imparten dos ciclos académicos y un interciclo. Durante el ciclo académico se cancela una matrícula de \$ 75 y 6 cuotas de \$ 55 cada una. El valor de la cuota permite que amplios sectores de la población puedan aspirar a estudios universitarios, tal como lo expone la Misión de la universidad:

“La Universidad Tecnológica de El Salvador existe con el propósito de posibilitar acceso de servicios educativos a amplios sectores poblacionales, creando, desarrollando y difundiendo conocimientos, de alto nivel ético, académico y profesional, a fin de promover los cambios fundamentales que la sociedad necesita.”

Es una universidad acreditada por el Ministerio de Educación, como una institución que cumple con los criterios de calidad establecidos. Su estructura académica comprende 5 decanatos.

La deserción estudiantil en la Universidad Tecnológica

La deserción estudiantil es un fenómeno que afecta en menor o mayor medida a todas las instituciones de educación superior de El Salvador. Además del efecto directo en cada universidad, hay una incidencia a nivel de país, ya que cada estudiante que deserta es un profesional menos que dejará de contribuir con el desarrollo en sus diversas áreas, económica, social, académico, político y cultural. La cantidad de estudiantes que abandonan sus estudios es significativa en las diferentes universidades del país y representa un indicador negativo en el desarrollo educativo.

En el caso de la Universidad Tecnológica de El Salvador, siempre se ha prestado especial atención a las tasas de la deserción estudiantil de cada carrera y se llevan registros desde hace muchos años, lo que permite establecer comparaciones para evaluar los efectos de las medidas que se desarrollan para poder reducirla.

Para tener una idea de cómo se encuentra este fenómeno en la UTEC, se presenta a continuación un cuadro con la tasa de deserción según la cohorte de ingreso del año 2001:

| Número de alumnos de la cohorte de ingreso en el año 2001 | Número de titulados en el año 2006 | Número de titulados en el año 2007 | Numero de titulados en el año 2008 | Número de alumnos que aun permanece en la universidad | Total de titulados o graduados | Total desertores |
|---|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---|--------------------------------|------------------|
| 3603 | 30 | 275 | 269 | 561 | 669 | 2373 (65.86%) |

Puede observarse que, dándole seguimiento a la cohorte de ingreso correspondiente al año de 2001, la tasa de deserción es alta y de 3603 alumnos que ingresaron, han desertado un total de 2373.

La Universidad Tecnológica, también le da seguimiento a las tasas de deserción por carrera, comparándola con los ciclos anteriores. Este tipo de control se realiza considerando al total de estu-

diantes que inscriben en el ciclo y los que terminan, obteniendo por diferencia el porcentaje de la deserción para cada carrera. Como podrá observarse en el cuadro que se presenta a continuación, el porcentaje de deserción calculado de esta manera, se ha ido reduciendo como resultado de las políticas y acciones realizadas. Como ejemplo se presentan los datos de los ciclos 01 (primer semestre) en los últimos 8 años:

| Ciclos | Total inscritos | Nuevos inscritos | Deserción total | Deserción sólo nuevos |
|---------------|------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------------|
| 01-2001 | 16959 | 3681 | 3632 (21.4%) | 1174 (31.9%) |
| 01-2002 | 16162 | 3265 | 2776 (17.2%) | 954 (29.2%) |
| 01-2003 | 15325 | 2910 | 2820 (18.5%) | 894 (31.1%) |
| 01-2004 | 15096 | 3530 | 3386 (22.4%) | 1071 (30.3%) |
| 01-2005 | 14565 | 3221 | 2793 (19.3%) | 1006 (31.2%) |
| 01-2006 | 15094 | 3958 | 2803 (18.6%) | 1108 (28.1%) |
| 01-2007 | 16185 | 4665 | 2532 (15.6%) | 1109 (23.8%) |
| 01-2008 | 17277 | 4488 | 2734 (15.8%) | 1056 (23.5%) |

De acuerdo con la información que se presenta, la tasa de deserción se ha reducido en los últimos 4 años, así tenemos que en el ciclo 01-2008 no terminaron 2734 estudiantes que equivale al 15.8% del total de inscritos, en comparación al ciclo 01-2004 en el que abandonaron 3386 estudiantes, el 22.4% del total de inscritos en ese ciclo.

En el caso de los estudiantes nuevos, se lleva un especial control de la deserción, y se aplican medidas para retener a los estudiantes.

En el cuadro resumen presentado, se puede observar que la deserción de nuevo ingreso se ha reducido considerablemente, de 31.9 % de estudiantes que abandonaron sus estudios en el ciclo 01-2001 al 23.5 % correspondiente al ciclo 01-2008. Esta reducción se debe en mucho a las acciones implementadas por la Vicerrectoría Académica, los decanatos y las unidades académicas involucradas.

Hay que aclarar que en el caso de una carrera que se imparte en forma virtual, Licenciatura en Administración de Empresas no presencial, la tasa de deserción es la más alta de todas las carreras, así tenemos que un 38% de los estudiantes nuevos que se matricularon en el ciclo 02-2008 ya no regresaron para el ciclo 01-2009, en comparación con la tasa promedio de la universidad que fue de 13.76 %, razón por la cual se están implementando acciones para reducirla.

Perfil de los estudiantes de la Universidad Tecnológica

Se presenta a continuación el perfil de los estudiantes que desertan.

- **Sexo.** El mayor porcentaje de los estudiantes que desertaron corresponde al sexo masculino. Esta situación también está relacionada con el hecho de que el porcentaje de estudiantes casados es mayor en el sexo masculino, lo que implica mayores responsabilidades con su grupo familiar.
- **Domicilio.** La mayor concentración de estudiantes corresponde a sectores populares que tienen su domicilio en ciudades como Soyapango, Mejicanos, Ciudad Delgado, Ilopango, San Martín y otros; sin embargo, hay que aclarar que la población estudiantil procede de todo el país.
- **Trabajo.** La situación laboral de los estudiantes desertores indica que la mayoría trabajaba. Aunque en los últimos ciclos el porcentaje de quienes trabajan se ha reducido, así tenemos:

| Año | % que trabaja | % nuevos que trabajan | % antiguos que trabajan |
|------|---------------|-----------------------|-------------------------|
| 2006 | 52.5 % | 20.5 % | 79.5% |
| 2007 | 48.0 % | 25.1 % | 74.9 % |
| 2008 | 47.6 % | 22.4 % | 77.6 % |

Según los datos, en los últimos 3 años se ha reducido el porcentaje de los estudiantes que trabajan. Esta situación incide en forma negativa en algunos casos debido a que un buen porcentaje de la población estudiantil depende de sus padres para costearse los

estudios y cuando éstos tienen dificultades financieras, sus hijos dejan de estudiar.

- **Ingresos.** Los niveles de ingresos están concentrados en salarios de \$ 201 a menos de \$ 600. Solamente un 11 % tiene salarios entre \$ 601 a \$ 800 .
- **Horas trabajadas semanalmente.** La mayoría de los estudiantes que desertaron trabajan de 41 a 45 horas semanales y un buen porcentaje trabaja más de 45 horas, lo cual dificulta su asistencia a la universidad.

De acuerdo con este perfil, los estudiantes de la Universidad Tecnológica, provienen en su mayoría de sectores de capas medias, con aspiraciones por alcanzar un mejor desarrollo académico y personal, pero con limitaciones económicas que en muchos casos constituyen un obstáculo para el logro de sus metas.

Principales causas de la deserción

Según estudios realizados, son varias las causas por las que desertan los estudiantes de la Universidad Tecnológica de El Salvador, sobresaliendo las causas de tipo económico, laboral, salud, personales y en menor medida por factores que tienen que ver con lo académico.

1. Deserción por causas económicas

La principal causa de deserción tiene que ver con la situación económica del país y del estudiante en particular, que no le permitió cancelar las cuotas de estudio y optó por retirarse de la universidad.

En algunos casos, los estudiantes que desertaron fueron despedidos en su trabajo o se quedó sin empleo alguno de sus padres que costeaban los estudios del alumno. En la mayoría de los casos, dado el incremento en los costos de la canasta básica, el estudiante ya no pudo costearse los estudios para dar prioridad a los gastos de su grupo familiar.

Una situación que también exponen algunos estudiantes es que dejaron de recibir la remesa que cada mes enviaba su familiar desde los Estados Unidos, debido a dificultades para obtener empleo.

Considerando que una buena cantidad de estudiantes se desplazan desde el interior del país, también exponen dificultades para cubrir los costos del transporte.

2. Deserción por motivos laborales

Un buen porcentaje de nuestros estudiantes ya no pudieron continuar sus estudios debido a situaciones relacionadas con su trabajo, especialmente por cambio en su horario laboral o por incremento en la jornada de trabajo; en algunos casos se han dado despidos en su lugar de trabajo, redistribuyendo las tareas en los que continúan trabajando en la empresa y debido a esa situación hay una sobrecarga de trabajo, asumiendo además otras responsabilidades que no han permitido al estudiante cumplir con su horario de clases, llevándolo a tomar la decisión de retirar el ciclo académico.

Según investigación realizada, el estudiante le da más importancia al trabajo que al estudio, lo cual podría ser comprensible ya que sin el ingreso proveniente del trabajo no podría costear lo demás.

3. Causas de tipo personal o familiar

Según lo planteado por algunos estudiantes, éstos ya no pudieron continuar con sus estudios debido a problemas personales relacionados con su grupo familiar. En unos casos los estudiantes expusieron que su familia estaba siendo extorsionada por delincuentes, lo que había llevado a cambiar de domicilio para proteger la vida. En otros casos, el problema tiene que ver también con lo económico al exponer que uno de los padres se quedó sin empleo lo que llevó al estudiante a asumir mayores responsabilidades económicas en el hogar.

Para los estudiantes, la familia fue más importante que el estudio a la hora de tomar la decisión de abandonar los estudios, puesto que dejaron de asistir a las clases para poder atender a algún familiar enfermo, padre, madre o hijo.

4. Problemas de salud

Otra causa de deserción fueron problemas con la salud del estudiante: enfermedades virales, accidentes o por una intervención

quirúrgica. Las enfermedades virales tienden a desarrollarse más debido a descuidos y a falta de una cultura de prevención. Un buen porcentaje de estudiantes abandonan sus estudios debido a que su salud se vio afectada.

5. Salir del país

Un buen porcentaje de estudiantes abandonaron sus estudios porque tienen planes de viajar fuera del país, concretamente a los Estados Unidos, buscando mejorar su situación económica y la de su grupo familiar. La migración es un fenómeno muy fuerte en Centroamérica y en particular en El Salvador y nuestros estudiantes no escapan a él.

6. Causas de tipo académico

Según lo expuesto por los estudiantes, algunos de ellos dejaron de asistir porque no les gustó la carrera seleccionada y estaban evaluando cambiar de carrera; otros casos se debieron a que obtuvieron bajas calificaciones y optaron mejor por suspender sus estudios. Curiosamente el porcentaje de estudiantes que desertaron por causas de tipo académico es bajo en comparación con otros factores.

Con respecto a la carrera no presencial, además de las causas de tipo económico, una fuerte causa de deserción es la insuficiente cultura educativa para llevar a cabo un proceso de aprendizaje autónomo y autodirigido por parte del estudiante y al desconocimiento del modelo de aprendizaje no presencial con sus ventajas y exigencias por lo que no se lograron ambientar al entorno a distancia. A esta situación, hay que agregar que a un porcentaje significativo (el 30 %) se le presentaron dificultades técnicas o administrativas como las siguientes:

- El equipo informático que utiliza el estudiante presentó dificultades de conexión con Internet.
- Un buen porcentaje tuvo dificultades con las evaluaciones en línea y con las tareas por considerar muy poco tiempo.
- Un porcentaje menor no pudo abrir los archivos.
- Entrega tardía de tareas.

Políticas y acciones realizadas para reducir las causas de la deserción

Dada la importancia que tiene para la universidad el tema de la deserción estudiantil, la Vicerrectoría Académica impulsa una serie de acciones con el propósito de lograr una mayor retención de estudiantes y consecuentemente una reducción en la tasa de estudiantes que abandonan sus estudios. Estas acciones que ha continuación se exponen, están dando resultados positivos.

1. **Para las causas de tipo económico**, la universidad tiene una política de otorgar prórroga en el pago de las cuotas a sus estudiantes, permitiendo así que un buen porcentaje pueda realizar sus exámenes y cancelar posteriormente. Se lleva un control a través de un programa informático de los estudiantes a quienes se les entrega prórroga. Por otra parte, los exámenes se programan de tal manera que los estudiantes puedan realizar el pago de la cuota antes de examinarse.

También la universidad otorga medias becas a una buena cantidad de estudiantes, luego de analizar la situación económica del estudiante y el rendimiento académico.

2. **Con respecto a las causas de tipo laboral**, especialmente cuando al estudiante le cambian el horario de trabajo, la universidad a través de la unidad de Administración Académica, es consecuente con el estudiante y le cambia el horario de las clases para que éste pueda seguir estudiando. Esta acción se aplica aún cuando se haya agotado el periodo para hacerlo. En este aspecto, la universidad es flexible y eso contribuye a reducir la deserción.

Por otra parte, cuando el estudiante no realiza sus exámenes parciales debido a situaciones laborales, puede realizar los exámenes en forma diferida de acuerdo a un calendario ya establecido. Esta medida también contribuye a evitar que el estudiante abandone sus estudios.

3. Como una medida para reducir la **deserción por motivos de enfermedad o problemas de salud**, la universidad brinda a sus estudiantes los servicios de una clínica médica que atiende la medicina preventiva y curativa, contribuyendo así

a mantener una población estudiantil saludable en la medida de lo posible. Durante el ciclo se desarrollan jornadas de salud preventiva y se invita a profesionales de la medicina de diferentes especialidades como odontólogos, oftalmólogos y otros para que brinden atención a los estudiantes que participan en gran cantidad. En estas jornadas médicas, además de la atención, las empresas que participan regalan muestras médicas a los estudiantes. Estas acciones han contribuido a reducir la tasa de deserción relacionada con problemas de salud.

4. **La deserción por motivos académicos** es menor debido a las acciones que se realizan, por ejemplo se brinda orientación a los aspirantes para que puedan seleccionar adecuadamente la carrera; para ello se aplican pruebas de orientación profesional a una gran cantidad de estudiantes de último año de bachillerato quienes se presentan a las instalaciones de la universidad mediante un programa de visitas previamente establecido. Esta acción lleva a una selección exitosa de la carrera, traduciéndose en una gran satisfacción y sentido de pertenencia del estudiante con su carrera, así tenemos que en una consulta a los estudiantes, a más del 80 % le parece muy interesante la carrera inscrita.

Asimismo, la universidad aplica una prueba diagnóstica a los estudiantes de nuevo ingreso con el objeto de conocer el nivel de entrada. Como respuesta a deficiencias detectadas en la prueba diagnóstica, se imparten cursos de nivelación y de refuerzo con el objetivo de reforzar las áreas deficitarias detectadas.

Por otra parte, en todas las carreras se imparte en primer ciclo una asignatura que se llama Seminario Taller de Competencias, que pretende fortalecer en los estudiantes el empoderamiento de competencias básicas de conocimientos y habilidades que facilitan al estudiante el proceso de adaptación y transición universitaria. Entre las competencias básicas a fortalecer están las siguientes: técnicas de estudio, orientación universitaria, informática básica, técnicas de lectura, inglés básico y matemática básica. Dependiendo de la carrera así es el énfasis en las competencias a fortalecer. Esta asignatura está dando excelentes resultados.

Se desarrolla además un Programa de tutores, a través del cual se le da seguimiento al desarrollo académico y se atienden los problemas de adaptación de los nuevos estudiantes. El programa de tutores depende de la Unidad de Bienestar Estudiantil pero se trabaja de forma coordinada con los decanatos y otras unidades académicas. Los tutores son docentes a tiempo completo que realizan esta función con grupos de clases de las asignaturas ejes de cada carrera y se encargan de monitorear a los estudiantes que les han asignado. Cada tutor tiene instalado en su computadora un programa de cómputo que permite procesar y consultar información sobre horarios de clases, notas obtenidas durante el ciclo, pagos de cuotas, dirección particular del estudiante y situación laboral para los casos de quienes trabajan. Los tutores están en comunicación con los estudiantes brindándoles orientación para que superen las dificultades que se les presentan.

Otro aspecto que está contribuyendo a reducir la deserción por causas académicas, es que un gran porcentaje de los estudiantes se sienten satisfechos con la calidad de los docentes que les impartieron clases y consideran que las tareas y exámenes que realizaron fueron pertinentes a los programas. Este aspecto es importante que se destaque, ya que la calidad de los docentes tiene mucho que ver con los estrictos procesos de selección que llevan los decanatos en coordinación con la Dirección de recursos humanos y por otra parte, los docentes están en constante capacitación y formación. Además de que se les capacita, reciben incentivos posteriormente. Por ejemplo, se motiva a los docentes para que se inscriban en la Maestría en Educación universitaria que la Universidad Tecnológica imparte y luego cuando ya se gradúan, reciben estímulos adicionales. Se cuenta además con un programa de evaluación docente.

Asimismo, los estudiantes también manifiestan sentirse satisfechos con los servicios académicos y administrativos que recibieron. En este aspecto, la universidad se ha preocupado por brindarles un excelente soporte en lo que respecta a los servicios bibliotecarios y laboratorios para las diferentes carreras. Los estudiantes ponderan muy bien los servicios de apoyo administrativo como el proceso de inscripción en línea el cual les permite inscribir en forma ágil, cómoda y fácil desde cualquier computadora conectada a Internet.

En el caso de la deserción de la carrera no presencial, se están realizando acciones para lograr una mayor comunicación que permita a la universidad conocer qué piensa el estudiante de la modalidad. Es importante destacar los resultados de una encuesta al respecto:

- El 98 % recomendaría a sus amigos que estudien esta modalidad.
- El 55 % manifiesta sentirse muy cómodo y maneja fácilmente la modalidad.
- Un 66 % considera que los contenidos están bien distribuidos y son pertinentes.
- Un 71% manifiesta que la respuesta del docente es inmediata y solamente un 6% respondió que es tardía.
- Solamente un porcentaje pequeño (6%) no está satisfecho con los foros y chats.
- Los estudiante califican muy bien a la modalidad virtual, así tenemos que un 26 % le asigna nota de 8.0, el 46% califica con nota de 9.0 y el 23% asigna nota de 10.0
- El porcentaje de tiempo dedicado al aula virtual es mayor en los estudiantes del ciclo II en comparación con el ciclo I, así tenemos que el 28% de los estudiantes de segundo ciclo dedica 2 horas diarias al aula virtual en comparación con el 6% del primer ciclo; y el 38% de segundo ciclo dedica una hora diaria, en cambio en el primer ciclo es el 16%.

Conclusiones y recomendaciones

Considerando que la deserción es un fenómeno que afecta a las instituciones universitarias en general con efectos negativos en el desarrollo académico, económico, social y cultural en los distintos países de iberoamérica, es de vital importancia compartir las acciones que las universidades implementan a fin de reducir las tasas elevadas de deserción.

En el caso de la Universidad Tecnológica de El Salvador, las acciones descritas anteriormente han sido en buena medida exitosas ya que han contribuido con la retención de los estudiantes; sin embargo, la dirección de la universidad continúa prestando especial interés a este fenómeno a efecto de continuar reduciendo la deserción en cada ciclo académico, especialmente en estos tiempos en

que la crisis económica global golpea a los países en general y a los menos desarrollados con mayor intensidad.

Aunque la Universidad Tecnológica de El Salvador, es una institución de educación superior que atiende a sus estudiantes en forma presencial, a diferencia de UAPA, hay acciones que se implementan que pueden ser útiles para otras instituciones; igualmente, las medidas implementadas por otras instituciones presenciales o virtuales deben ser compartidas por las demás universidades en la medida en que su implementación haya sido exitosa para contrarrestar los efectos de la deserción.

Con respecto a la carrera no presencial que ofrece la universidad, aunque su deserción es alta, los estudiantes activos manifiestan sentirse satisfechos, lo cual podría interpretarse que la atención que se le está dando a esta carrera por parte del decanato de Ciencias Empresariales está teniendo efectos positivos. Sin embargo, se requieren más acciones para reducir la deserción.

Nivel de deserción de la cohorte de ingreso del año 2001

| Cód. | CARRERAS | A Número de alumnos de la cohorte de ingreso en el año 2001 | C Número de titulados en el año 2006 | D Número de titulados en el año 2007 | E Número de titulados en el año 2008 | Número de alumnos que aún permanece en la universidad | G Total de titulados G= C+D+E | Total de deser- tores D= (A-G) - F |
|------|---|--|---|---|---|--|---|--|
| 11 | Lic. Administración de Empresas | 324 | 15 | 35 | 45 | 120 | 106 | 98 |
| 12 | Lic. Contaduría Pública | 242 | 1 | 36 | 26 | 56 | 71 | 115 |
| 13 | Lic. Mercadotecnia | 256 | 0 | 15 | 23 | 62 | 49 | 145 |
| 15 | Lic. Admón. Énfasis en Computac. | 304 | 9 | 24 | 12 | 2 | 45 | 257 |
| | Total F. Ciencias Empresariales | 1126 | 25 | 110 | 106 | 240 | 271 | 615 |
| 17 | Lic. Informática | 264 | 0 | 19 | 17 | 39 | 39 | 186 |
| 22 | Ingeniería Industrial | 209 | 0 | 8 | 13 | 39 | 29 | 141 |
| 25 | Ing. Sistemas y Computación | 684 | 4 | 34 | 21 | 58 | 79 | 547 |
| | Total F. Informática y Ciencias Aplicadas | 1157 | 4 | 61 | 51 | 136 | 147 | 874 |
| 31 | Lic. Idioma Inglés | 164 | 0 | 8 | 5 | 18 | 18 | 128 |
| 32 | Lic. Psicología | 84 | 0 | 5 | 7 | 17 | 16 | 51 |
| 34 | Lic. Relaciones Públicas y Comunic. | 382 | 1 | 41 | 32 | 51 | 77 | 254 |
| 37 | Lic. Arqueología | 15 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 12 |
| 39 | Lic. Historia | 15 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 13 |
| 40 | Lic. Antropología | 9 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 6 |
| | Total F. Ciencias Sociales | 669 | 1 | 57 | 45 | 88 | 117 | 464 |
| 51 | Lic. Ciencias Jurídicas | 651 | 0 | 47 | 67 | 97 | 134 | 420 |
| | Total F. Derecho | 651 | 0 | 47 | 67 | 97 | 134 | 420 |
| | TOTALES UTEC | 3603 | 30 | 275 | 269 | 561 | 669 | 2373 |

Nota: el año 2005 no se incluye porque no hubo graduados carnet 2001.

DESERCIÓN FINAL POR CARRERAS SOLO NUEVO INGRESO PERIODO 2006-2008

| CARRERAS | CICLO 01-2006 | | | | | CICLO 01-2007 | | | | | CICLO 01-2008 | | | | | |
|------------------------------------|-----------------|------------|------------|--------------|-----------------|---------------|------------|--------------|-----------------|-------------|---------------|--------------|-----------------|------------|------------|-----------|
| | Total inscritos | Terminaron | No termin. | % Deserc. | Total inscritos | Terminaron | No termin. | % Deserc. | Total inscritos | Terminaron | No termin. | % Deserc. | Total inscritos | Terminaron | No termin. | % Deserc. |
| 4 Lic. Admón. Global de Negocios | | | | | | | | | 33 | 24 | 9 | 27.27 | | | | |
| 5 Lic. Admón. Empresas Turísticas | | | | | | | | | 136 | 105 | 31 | 22.79 | | | | |
| 6 Téc. Administración Turística | | | | | 61 | 47 | 14 | 22.95 | 142 | 113 | 29 | 20.42 | | | | |
| 8 Técnico en Ventas | 46 | 26 | 20 | 43.48 | 44 | 30 | 14 | 31.82 | 109 | 77 | 32 | 29.36 | | | | |
| 11 Lic. Administración de Empresas | 426 | 329 | 97 | 22.77 | 462 | 331 | 131 | 28.35 | 300 | 222 | 78 | 26.00 | | | | |
| 12 Lic. Contaduría Pública | 252 | 207 | 45 | 17.86 | 264 | 234 | 30 | 11.36 | 235 | 196 | 39 | 16.60 | | | | |
| 13 Lic. Mercadotecnia | 298 | 212 | 86 | 28.86 | 324 | 268 | 56 | 17.28 | 306 | 252 | 54 | 17.65 | | | | |
| 15 Lic. Admón. Empr. Énfasis Comp. | | | | | 56 | 49 | 7 | 12.50 | 119 | 94 | 25 | 21.01 | | | | |
| 20 Lic. Negocios Internacionales | | | | | | | | | 46 | 32 | 14 | 30.43 | | | | |
| TOTAL F. C. EMPRESARIALES | 1022 | 774 | 248 | 24.27 | 1211 | 959 | 252 | 20.81 | 1426 | 1115 | 311 | 21.81 | | | | |
| 17 Lic. Informática | 202 | 117 | 85 | 42.08 | 236 | 174 | 62 | 26.27 | 170 | 126 | 44 | 25.88 | | | | |
| 22 Ing. Industrial | 171 | 125 | 46 | 26.90 | 203 | 160 | 43 | 21.18 | 228 | 165 | 63 | 27.63 | | | | |
| 25 Ing. Sistemas y Computación | 542 | 385 | 157 | 28.97 | 608 | 463 | 145 | 23.85 | 556 | 435 | 121 | 21.76 | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--------------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| 26 | Téc. Ing.Redes Computacional. | 215 | 154 | 61 | 28.37 | 230 | 159 | 71 | 30.87 | 173 | 115 | 58 | 33.53 |
| 27 | Téc. Ingeniería de Software | 68 | 38 | 30 | 44.12 | 88 | 57 | 31 | 35.23 | 76 | 50 | 26 | 34.21 |
| 28 | Téc. Ingeniería de Hardware | 72 | 47 | 25 | 34.72 | 76 | 47 | 29 | 38.16 | 94 | 67 | 27 | 28.72 |
| 38 | Arquitectura | 50 | 29 | 21 | 42.00 | 65 | 37 | 28 | 43.08 | 59 | 41 | 18 | 30.51 |
| 60 | Técnico en Diseño Gráfico | 163 | 109 | 54 | 33.13 | 223 | 163 | 60 | 26.91 | 268 | 186 | 82 | 30.60 |
| TOTAL F. INFORMATICA Y C.APLIC. | | 1483 | 1004 | 479 | 32.30 | 1729 | 1260 | 469 | 27.13 | 1624 | 1185 | 439 | 27.03 |
| 9 | Técnico en Relaciones Públicas | 55 | 44 | 11 | | 66 | 54 | 12 | 18.18 | 59 | 43 | 16 | 27.12 |
| 31 | Lic. Idioma Inglés | 299 | 233 | 66 | 22.07 | 393 | 306 | 87 | 22.14 | 347 | 278 | 69 | 19.88 |
| 32 | Lic. Psicología | 149 | 106 | 43 | 28.86 | 175 | 140 | 35 | 20.00 | 182 | 134 | 48 | 26.37 |
| 34 | Lic.Comunicaciones | 438 | 331 | 107 | 24.43 | 485 | 377 | 108 | 22.27 | 367 | 314 | 53 | 14.44 |
| 36 | Técnico en Periodismo | 51 | 38 | 13 | 25.49 | 60 | 42 | 18 | 30.00 | 63 | 50 | 13 | 20.63 |
| 37 | Lic., Arqueología | 11 | 7 | 4 | 36.36 | 10 | 8 | 2 | 20.00 | 13 | 11 | 2 | 15.38 |
| 39 | Lic. Historia | | | | | | | | | | | | |
| 40 | Lic. Antropología | 10 | 7 | 3 | | 11 | 8 | 3 | 27.27 | 12 | 8 | 4 | 33.33 |
| TOTAL F. CIENCIAS SOCIALES | | 1013 | 766 | 247 | 24.38 | 1200 | 935 | 265 | 22.08 | 1043 | 838 | 205 | 19.65 |
| 51 | Lic. Ciencias Jurídicas | 440 | 310 | 130 | 29.55 | 525 | 402 | 123 | 23.43 | 395 | 294 | 101 | 25.57 |
| TOTAL F. DERECHO | | 440 | 310 | 130 | 29.55 | 525 | 402 | 123 | 23.43 | 395 | 294 | 101 | 25.57 |
| TOTALES UTEC | | 3958 | 2854 | 1104 | 27.89 | 4665 | 3556 | 1109 | 23.77 | 4488 | 3432 | 1056 | 23.53 |

La deserción y el rezago en la Educación Superior a Distancia: signos promisorios en una Universidad Pública Mexicana

*Judith Zubieta García^α
Francisco Cervantes Pérez^β
Claudia Rojas Soto^γ*

Resumen

A medida que las modalidades no presenciales se han convertido en una opción esperanzadora para atender algunos de los enormes problemas del Sistema de Educación Superior Mexicano, a últimas fechas han aumentado las críticas y las sospechas de que su práctica dista mucho de constituir una solución real. Las instituciones públicas de educación superior están realizando esfuerzos porque los estudios que se ofrecen en esta modalidad cumplan con criterios de actualidad, calidad y pertinencia; no obstante, todavía falta mucho camino por recorrer para que la educación a distancia se consolide como una opción aceptada socialmente con la misma validez y rigor que la que se ofrece en los tan cuestionados modelos presenciales.

En este estudio presentamos evidencias empíricas que, a pesar de confirmar algunos de los factores que han sido identificados en la literatura como causantes de la deserción y el rezago en la educación a distancia, también ponen al descubierto elementos para el

- α Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM y Seretaria de Innovación Educativa, CUAED-UNAM; zubieta@unam.mx
- β Investigador del Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico de la UNAM y Coordinador de Universidad Abierta y Educación a Distancia, CUAED-UNAM; francisco_cervantes@cuaed.unam.mx
- γ Profesora de la Fac. de Psicología de la UNAM y Jefa del Depto. de Seguimiento y Evaluación, CUAED-UNAM; claudia_rojas@cuaed.unam.mx

diseño de estrategias que deben echarse a andar para atenuarlos. Si bien algunas medidas de carácter remedial se han implementado con resultados alentadores, las estadísticas que aquí se incluyen provienen del seguimiento puntual de la primera generación de estudiantes de licenciatura de la UNAM en la modalidad a distancia, para la cual no se instrumentaron medidas o iniciativas de carácter correctivo.

Antecedentes

En el año 2005, la UNAM puso en marcha una oferta educativa en la modalidad a distancia para personas residentes en el estado de Tlaxcala y su región circunvecina. Se trata de seis licenciaturas cuyos planes de estudio fueron revisados a profundidad y cuyas asignaturas fueron trabajadas minuciosamente en equipos conformados por expertos en cada una de las disciplinas abordadas (profesores previamente formados *ex profeso*), por diseñadores instruccionales (pedagogos y psicólogos educativos), diseñadores gráficos y por programadores a cargo de poner en línea tanto los materiales didácticos que el grupo diseñaba como la programación misma de cada curso.

A cuatro años de haber iniciado sus estudios, la cohorte conformada por los 256 estudiantes inscritos en esta generación, los registros muestran que sólo 15 cumplieron con la totalidad de los requisitos de egreso que marcan sus respectivos planes de estudio, una vez que ha concluido el tiempo señalado como reglamentario para estudiantes de tiempo completo. Conviene señalar, sin embargo, que de conformidad con la Legislación Universitaria, los alumnos inscritos en las modalidades abierta y a distancia de la UNAM cuentan con dos veces el plazo contemplado en el plan de estudios para concluirlo. Esto quiere decir, que los 241 estudiantes que no han egresado aún son considerados vigentes y en pleno derecho de continuar inscritos y de terminar sus estudios de licenciatura en los tiempos reglamentarios.

A continuación se presentan los datos correspondientes a esta cohorte, sin desagregar la licenciatura de que se trata en tanto que no se han encontrado diferencias significativas entre ellas en materia de deserción o de rezago.¹

1. Las seis licenciaturas que se ofrecen son: Administración Pública, Ciencias de la Comunicación (Periodismo), Contaduría, Derecho, Economía y Psicología.

El ingreso y el perfil del estudiantado de primer ingreso

La generación referida en el estudio de caso que se presenta en este trabajo surgió de un proceso de selección consistente en la presentación de un examen general de conocimientos, aplicado de manera presencial en el propio estado de Tlaxcala, y de la aprobación de los cursos propedéuticos que se impartieron entre octubre y diciembre de 2004. En virtud de que se trataba de la primera convocatoria que emitía la UNAM para estudios de licenciatura en la modalidad a distancia, una convocatoria que ofrecía 310 lugares logró atraer la atención de un total de 773 personas que se registró en calidad de Aspirantes. De este número, 714 concluyeron el procedimiento de ingreso y sólo 277 resultaron seleccionados. De ellos, finalmente 256 realizaron los trámites de inscripción.

Los datos anteriores revelan que de cada 100 aspirantes a estudiar una de las seis licenciaturas que se ofrecen en la modalidad a distancia en Tlaxcala, 92% presentan examen de ingreso; 36% resultan seleccionados y apenas un 33% culmina el proceso de inscripción. Aunque estos porcentajes pudieran ser engañosos en tanto provienen de una primera generación, es preciso comentar que los datos provenientes de generaciones posteriores muestran incrementos pequeños, pese a que se modificaron los cursos propedéuticos con el propósito de apuntalar el apoyo hacia el estudiante para mejorar su desempeño académico.

Resulta evidente que no todas las personas que fueron seleccionadas con el examen de ingreso procedieron a inscribirse a sus respectivas licenciaturas, lo cual podría interpretarse como un primer momento en el fenómeno de abandono o deserción, que no será analizado en el presente trabajo. Sin tener evidencias empíricas de las razones que llevaron a estas personas a desistir, ni de los perfiles de quienes así lo hicieron, lo poco que se puede decir de esta pérdida es que, muy probablemente, se encuentra asociada a la falta de experiencia en la modalidad, aunque seguramente los propedéuticos desestimularon a quienes pensaron que ésta sería una vía fácil y expedita para obtener un título universitario.

Más adelante se discutirán los perfiles y características de los estudiantes de esta primera cohorte, en función de sus características sociodemográficas, su grado de avance y desempeño, al tiempo que se analizarán las mermas que ésta ha ido experimentando,

mismas que, con la cautela debida, podrían estarse aproximando al fenómeno denominado “deserción”.

A continuación se presentan algunas características sociodemográficas de los integrantes de esta primera generación, compuesta por aquéllos que lograron culminar satisfactoriamente el procedimiento de ingreso antes descrito. Conviene señalarlas en tanto que revelan perfiles diferentes de los que presentan los estudiantes que solicitan ingreso a la UNAM en cualquier licenciatura del sistema presencial.

Edad al primer ingreso

A menudo se señala que la Educación a Distancia es una opción viable para personas adultas que trabajan, y cuyos compromisos laborales no les permiten asistir a la escuela. Los datos provenientes de los estudiantes de la primera generación de Tlaxcala muestran que, efectivamente, la edad promedio al ingreso supera ligeramente los 28 años, con una desviación estándar de 10 años. El grupo etáreo más numeroso se encuentra entre los 21 y los 30 años, mientras que los de 20 y menos representan menos de la quinta parte.

Lo anterior viene a corroborar que la oferta universitaria en esta modalidad, a pesar de estar limitada a sólo seis licenciaturas, representa una espléndida oportunidad para contribuir en la atención del enorme rezago educativo que experimentan todos los estados de la República Mexicana, al menos para esta generación.

Los sesgos de género y los compromisos maritales

Todo parece indicar que esta modalidad reproduce los patrones que se observan en el Sistema Educativo Mexicano, en el sentido de que las mujeres no responden con la misma velocidad o entusiasmo a las oportunidades que se les presentan para elevar su escolaridad. Así, el 60% de esta primera generación se encontraba constituido por varones y el 40%, por mujeres, aproximadamente.

Como más adelante se verá, estos porcentajes se van nivelando conforme se avanza en los estudios, lo que pudiera significar, por un lado, un mayor compromiso por parte de las alumnas, o bien, una mejor manera de administrar los tiempos, combinada con una

mayor disciplina para el estudio; por otro lado, también reproduce los roles que inevitablemente nuestra sociedad asigna a hombres y mujeres, en donde el hombre, ante todo, debe trabajar.

En lo referente al estado civil, poco más de la mitad de los integrantes de esta cohorte declararon ser solteros, mientras que los casados o en unión libre representaron casi el 40% y los divorciados, viudos o separados, apenas un 4%. Cabe comentar que esta distribución está íntimamente vinculada a la distribución por edades que se comentó en el apartado anterior y también lo está en relación con los indicadores de paridad de la generación. En efecto, casi el 40% de los estudiantes de esta generación declaró tener hijos.

La condición laboral y su relación con el rezago en el Sistema Educativo

Una última variable que confirma lo señalado en párrafos anteriores es la condición laboral de los estudiantes. En esta primera generación, más de las cuatro quintas partes de sus integrantes declaró tener trabajo, lo cual claramente indica que hay una población interesada en realizar estudios superiores y que, por motivos de trabajo, no lo ha hecho.

Lo comentado hasta este momento de ninguna manera implica que la educación a distancia que ofrece la UNAM esté destinada a atender la demanda de sectores específicos de la población; por el contrario, como se mostrará más adelante, también atiende a personas que desean cursar una segunda carrera, probablemente más afín con las características de su empleo.

Para terminar con esta breve descripción de las características iniciales de la población estudiantil perteneciente a esta primera generación, sólo resta afirmar que ninguna de las variables analizadas opera como predictor confiable del desempeño académico o del avance o abandono que pueden ocurrir durante cualquier semestre, independientemente del camino que ya se haya recorrido.

Permanencia en el Sistema, ¿indicador de rezago o deserción?

Al igual que se registró una pérdida entre la etapa de selección y la de ingreso al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), infortunadamente no todos los alumnos inscritos en el primer semestre pudieron responder a la demanda de tiempo y esfuerzo que sus estudios a distancia les impusieron. En efecto, al iniciar el segundo semestre, se empezó a registrar un fenómeno que en la UNAM se ha denominado “abandono temporal”; es decir, estudiantes que a pesar de haber acreditado al menos una asignatura, suspendieron sus estudios y no han vuelto a inscribir asignatura alguna hasta la fecha.

Los datos muestran que sólo el 63% (es decir, 161 alumnos) presenta créditos correspondientes a asignaturas aprobadas; es decir, hay un 37% del total de alumnos inscritos que no han podido acreditar una sola materia. Sin embargo, conviene recordar que estos alumnos sin créditos aún cuentan con una “segunda oportunidad” que les brinda la Legislación Universitaria al contemplar el doble del tiempo regular para la conclusión de sus estudios en las modalidades abierta y a distancia.

Dado que, como se vio anteriormente, se trata de población adulta con responsabilidades sociales definidas, resulta difícil construir hipótesis sobre el comportamiento que tendrá más adelante, en particular en torno a la decisión de proseguir o no con sus estudios superiores. Si se considera que siguen siendo estudiantes universitarios y que se encuentran en pleno derecho de retomar sus estudios, es claro que no se puede hablar de deserción *strictu sensu*; al menos, no todavía.

Cuadro No. 1.
Transición de la 1ª. Generación del SUAYED en Tlaxcala.

| Generación | Alumnos inscritos | Alumnos sin créditos | Alumnos con créditos | Alumnos con Suspensión Temporal en los semestres: | | | | | | | | Total ST | Vigentes al 2009-2 |
|---------------------------------|-------------------|----------------------|----------------------|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------|--------------------|
| | | | | 2005-2 | 2006-1 | 2006-2 | 2007-1 | 2007-2 | 2008-1 | 2008-2 | 2009-1 | | |
| 2005 | 256 | 95 | 161 | 7 | 9 | 10 | 11 | 8 | 5 | 8 | 7 | 65 | 96 |
| Del 100% que inicia -> | | | | 1% | +2% | +2% | +3% | +8% | +3% | +5% | +8% | 32% | 68% |
| Del 100% que inicia -> (acum..) | | | | 1% | 3% | 5% | 8% | 16% | 19% | 24% | 32% | | |

En el Cuadro 1 se resume el “proceso de decantación” por el que ha transitado la primera generación de estudiantes del SUAyED de la UNAM en Tlaxcala. Infortunadamente, no se pudo localizar a los 65 estudiantes que se encuentran en “suspensión temporal” (es decir, que tienen todo el derecho y, por ende, la oportunidad de retomar los estudios que dejaron inconclusos), vale la pena elaborar algunos comentarios sobre la posibilidad de su retorno y, consecuentemente, de su egreso y titulación.

Efectivamente, pareciera poco probable que los 16 estudiantes que suspendieron sus estudios en el primer año manifestaran explícitamente su compromiso por regresar a los estudios y concluir su licenciatura en los tiempos previstos; caso similar es el de los otros 21 que engrosaron esa lista y abandonaron los estudios al término del segundo año, independientemente del desempeño académico que hayan alcanzado. Lo anterior se antoja certero en virtud de los hallazgos provenientes de estudios realizados en otras latitudes. Por ejemplo, Benítez *et al* (2000) demuestran que a mayor número de materias pendientes de aprobación, menor el rendimiento académico.²

Tratándose de educación superior, los estudiantes tienen la capacidad de decidir el número de asignaturas en las que se inscriben cada semestre. Lamentablemente, cualquier estudiante siempre está expuesto al riesgo de no acreditar asignaturas, a pesar de haberse inscrito a ellas. Esto genera que se vayan acumulando “materias pendientes” que, unidas a aquéllas a las que no se inscribieron, poco a poco suman un peso que, adicional a las responsabilidades provenientes de su trabajo y familia, obliga al alumno a abandonar. El abandono temporal no siempre se da con la esperanza de buscar la primera oportunidad para regresar.

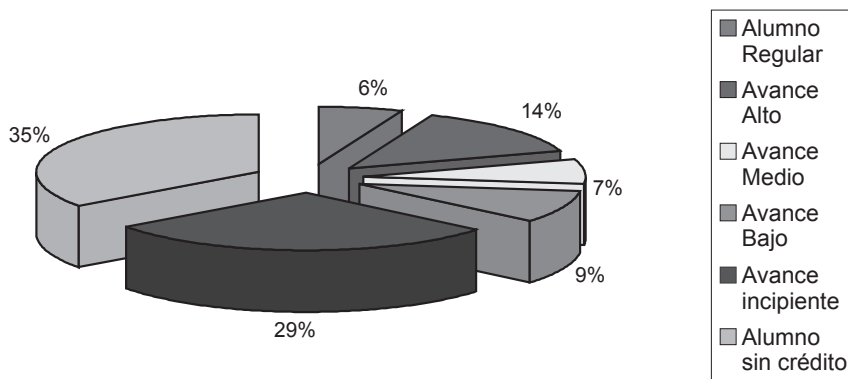
Sin lugar a dudas, iniciativas encaminadas a incrementar la motivación de los estudiantes pueden dar buenos resultados, sobre todo si se hacen oportunamente y si se acompañan con estrategias

2. Cf. Benítez, M.E., M.C. Giménez y R.M. Osicka (2000), “Las Asignaturas Pendientes y el Rendimiento Académico: ¿Existe Alguna Relación?”, consultado en <http://www1.unne.edu.ar/cyt/humanidades/h-009.pdf>

de seguimiento y monitoreo individual. En generaciones posteriores a esta primera, la tasa de suspensión temporal de los alumnos de la licenciatura en Psicología del SUAyED ha disminuido, indiscutiblemente a partir de este tipo de acciones.³

Figura 1.

Situación de los alumnos de primer ingreso al término del tiempo regular.



Alumno Regular es aquél que tiene un porcentaje mayor o igual al que le correspondería haber acreditado en tiempos regulares;

Alumnos con Avance Alto es aquél con un porcentaje de avance menor al que le correspondería, pero mayor al 80% de éste;

Alumnos con Avance Medio es el que tiene un porcentaje de avance ubicado entre el 60 y el 80%;

Alumnos con Avance Bajo es aquél que tiene un porcentaje de avance entre el 40 y el 60%;

Alumnos con Avance Incipiente es el que el que tiene un porcentaje de avance menor o igual a 40%.

En el apartado siguiente se presentan algunas características del perfil de los alumnos que, habiendo resultado seleccionados y culminado satisfactoriamente el proceso de inscripción, no han podido acreditar una sola materia de la licenciatura que inicialmente manifestaron querer cursar; es decir, las referencias se hacen

3. Véase: Zubieta, J., O. Contreras, C. Rojas y G. Moreno, "El rezago educativo en la Educación a Distancia: Estrategias para su remisión." *Mimeo*; Ponencia presentada en el 1er. Congreso Internacional Virtual Educa, Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chis., septiembre de 2009.

respecto del 37% de la cohorte en estudio (es decir, 95 alumnos), independientemente de la carrera en la que se hayan inscrito.

Grandes rasgos de los alumnos sin créditos

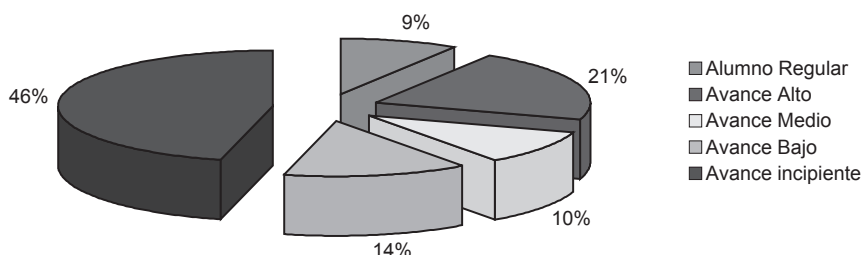
A diferencia del perfil de toda la generación que fue descrito anteriormente, este grupo está compuesto por más hombres que mujeres (76% de hombres contra 24% de mujeres). La mitad de ellos se encuentran entre los 21 y los 30 años de edad, seguidos por una tercera parte del grupo 31 a 40. Los integrantes más jóvenes (de 20 años o menos) son los de menor peso específico (apenas el 1%), seguidos por el grupo conformado por los de más de 50 años (5%).

Bajo cualquier óptica resulta deplorable que la condición laboral sea una variable que ineludiblemente se asocie a la ausencia de créditos. En realidad, más de las cuatro quintas partes de este grupo declaró trabajar, lo que pone en relieve la necesidad de instrumentar mecanismos de orientación al estudiantado para que, una vez identificada la situación de riesgo, se intervenga. De ahí la relevancia de la figura del tutor, profesional encargado de dar seguimiento y acompañar al estudiante durante sus estudios en la modalidad. Una intervención oportuna podría sugerir, por ejemplo, una disminución en la carga académica del siguiente periodo de inscripción, de tal suerte que con ella se logre reducir el número de asignaturas pendientes.

El grado de avance como indicador de un rezago reversible

Una vez que en la actualidad ha concluido el tiempo regular para que un alumno de tiempo completo en el sistema presencial concluya sus estudios, la merma acumulada durante los semestres de duración de las seis licenciaturas del SUAyED en Tlaxcala representa el 37% del total de alumnos inscritos, pero casi el 60% del total de alumnos que lograron acreditar al menos una asignatura. Esto quiere decir que de un total de 256 alumnos inscritos, 95 no han podido acreditar una sola asignatura del plan de estudios respectivo y, de los 161 que sí tienen créditos registrados, sólo 96 se consideran vigentes.

Figura 2.
Situación de los alumnos con créditos al término del tiempo regular.



El panorama que describe la Figura 2 es bastante prometedor en virtud de que casi el 10% de los estudiantes con créditos son alumnos regulares; es decir, a pesar de tratarse mayoritariamente de personas con obligaciones laborales y familiares, su desempeño escolar ha sido lo suficientemente bueno como para cumplir también con la carga académica de un alumno de tiempo completo. Por su parte, los alumnos con avances alto y medio tienen muchas posibilidades de concluir sus estudios dentro de los tiempos reglamentarios, siempre y cuando logren compatibilizar los tiempos que esta modalidad impone con los que demandan sus otras actividades. Se trata de estudiantes que han acreditado más de la mitad de las asignaturas de sus respectivas carreras, lo cual significa que bien pueden hacer un esfuerzo similar al realizado para culminar sus estudios sin claudicar.

La situación contraria la representa el 46% de los estudiantes que, habiendo acreditado poco menos de la mitad de las asignaturas, se encuentran en situación de rezago (avance incipiente). Estos estudiantes merecen atención especial por parte de los tutores, con el propósito de definir un plan de acción que les permita recuperar el paso para estar en condiciones de concluir sus estudios a tiempo; la alternativa es, evidentemente, darse de baja y engrosar las filas de la deserción.

Al analizar los factores que podrían estar incidiendo en el grado de avance, llama la atención que la mayoría de los estudiantes no cuenta con experiencia previa en sistemas abiertos o en educación a distancia. Del total de alumnos regulares que registra esta

generación, más del 80% respondió no tener experiencia previa en modalidades no presenciales.

Una posible explicación de esta situación se encuentra en los propedéuticos. Si bien es cierto que estos cursos representan una gran ayuda para los alumnos de primer ingreso, independientemente de la experiencia previa y del conocimiento y uso que hagan de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), también es cierto que la forma en la que la UNAM ha desarrollado esta modalidad asigna una gran importancia al diseño instruccional.

Perfiles sociodemográficos de los alumnos con créditos

No obstante estos esfuerzos institucionales, los perfiles de los estudiantes en ocasiones permiten pronosticar su desempeño. Como se comentó en párrafos anteriores, dentro de las variables que se han medido destaca su condición laboral. Ciertamente esta modalidad resulta muy atractiva para personas que trabajan, pero aún así, en esta primera generación –en la que el 65% de sus integrantes han acreditado al menos una asignatura–, sólo el 21% trabaja.

Estas evidencias parecieran corroborar que el trabajo es uno de los más claros enemigos de la educación, particularmente en el caso de los varones. Sin duda, la forma en la que tradicionalmente se han establecido los roles de género asignan una mayor responsabilidad laboral en los varones, mientras que las mujeres pueden o no asumirla. La generación bajo estudio acusa este comportamiento. Como se recordará de apartados anteriores, en el momento de la inscripción se registró un número mayor de hombres que de mujeres, desbalance que también se observa entre los alumnos que no han acreditado asignaturas.

Otra variable que reporta un comportamiento interesante es el estado civil. Si bien los alumnos solteros representan el 57% de este grupo, más de la mitad de ellos se encuentran en un nivel incipiente de avance. Vale la pena comentar que los alumnos regulares se distribuyen uniformemente en dos grupos: el de los solteros y el de los casados. Entre estos últimos, el 35% reporta un avance incipiente, porcentaje similar al de quienes se encuentran en situación de avance alto y medio. Esto quiere decir que la supuesta madurez asociada a estados civiles y las numerosas

responsabilidades no necesariamente se encuentra en correspondencia con el grado de avance escolar, a pesar de que los grupos formados por los separados y los que están en unión libre sean los únicos en los que no se encuentran alumnos regulares.

En cuanto a la edad, todo parece indicar que, a pesar de que los menores de 30 años constituyen el grupo más numeroso, también es el que reporta el mayor porcentaje de rezago. En efecto, los alumnos con avance incipiente son más numerosos en edades jóvenes, mientras que los estudiantes de mayor edad reportan comportamientos más equilibrados entre los cinco niveles de avance considerados.

Otro factor que pudiera estar incidiendo en el grado de avance radica en la relación que los estudiantes perciben que existe entre sus estudios y su trabajo. En esta materia, menos del 40% de los alumnos con créditos señala que no existe tal relación, mientras que el 60% restante sí la encuentra. En el caso de los alumnos regulares, este último porcentaje se acerca al 80%, lo cual podría estar indicando que el vínculo entre los estudios y el trabajo es positivo para el desempeño de un estudiante en la modalidad a distancia. Los datos provenientes de los alumnos con avance incipiente también apuntan en la misma dirección; es decir, hay un 64% de ellos que reconoce esta relación. Cabe agregar que si un alumno no advierte relación entre sus estudios y su trabajo, es probable que avance más lentamente que el que sí la reconoce.

Finalmente, pareciera conveniente indagar si la condición laboral es la misma para todos aquéllos que reportan trabajar y si existen diferencias en el avance escolar que puedan estar asociadas al número de horas que se laboran. Lamentablemente, los datos no muestran que haya una relación entre estas dos variables pero sí anulan el supuesto implícito de una relación inversa entre ellas. Por mencionar algunas cifras, baste con señalar que la cuarta parte de los alumnos regulares trabajan entre 11 y 20 horas, mientras que el 13% labora más de 40 horas a la semana. Por su parte, 44% de los alumnos con avance incipiente laboran menos de 30 horas a la semana, lo que podría dar lugar a diversas interpretaciones sobre el manejo del tiempo y las prioridades en el uso de éste por parte de los estudiantes. Sin embargo, no se cuenta con información que sustente estas sugerencias.

A manera de conclusiones

Si bien no ha habido políticas públicas claras hacia las modalidades no presenciales, es evidente que mucho camino queda por andar antes de que la sociedad reconozca y valore la educación a distancia. Las instituciones de educación superior tienen así un enorme reto por delante, en tanto que en ellas recae la responsabilidad de garantizar la calidad y el rigor de su oferta educativa en esta modalidad innovadora y de vanguardia. A pesar de que son pocas evidencias disponibles por lo reciente de su adopción y formalización, las generaciones que han incursionado en ella demuestran comportamientos que no resultan muy distintos de los registrados en la educación presencial.

Los resultados provenientes de diversas generaciones, aunque en el presente trabajo sólo se hizo referencia a la primera, ponen de manifiesto que es posible mejorar las tasas de retención y la eficiencia terminal de las licenciaturas mediante programas de seguimiento y monitoreo estudiantil. Ello pone de relieve la función del tutor que, a diferencia del asesor cuya función principal es solventar dudas, debe mantenerse cerca del estudiante para impedir que el número de materias reprobadas o pendientes sea un factor decisivo en su grado de avance o en su desempeño académico.

En breve, podemos afirmar que el grado de avance de un estudiante del SUAyED de la UNAM depende, como era de esperarse, de su perfil sociodemográfico pero también de la guía oportuna y permanente de un tutor que intervenga en el momento de decidir el número de asignaturas a inscribir. A pesar de no tener evidencia empírica que lo sustente, la motivación es una pieza clave en el rendimiento escolar de una persona, particularmente cuando sus obligaciones laborales y familiares parecieran no favorecer esa dirección.

El ritmo al que un alumno avanza en un programa a distancia puede volverse la piedra angular para la culminación de sus estudios o bien para el atraso y la deserción. La disponibilidad de tiempo de un estudiante, determinada por sus características sociodemográficas y por su propio compromiso e interés, debe ser el elemento alrededor del cual se realice su planeación escolar.

Fatores de evasão em EAD no Brasil: o caso da UNISULVIRTUAL

*Dr. João Vianney
Dra. Patrícia Lupion Torres
Ms. Dênia Falcão de Bittencourt*

1. Introdução

A evasão de alunos em cursos universitários não pode e não deve ser entendida como um fenômeno simplesmente numérico, nem na educação presencial e nem na educação a distância. Diversos são os fatores inter-relacionados que influenciam o processo de evasão e estes fatores são ainda muitas vezes multiplicativos. Os números são decorrentes da confluência destes diversos fatores e são tão somente indicadores de problemas (CAMPOS, 2001, p. 2). Assim para sua real compreensão, faz-se necessário um estudo continuado, consolidando séries históricas e as conjugando com as diversas variáveis que podem ser intervenientes nesta questão.

Os estudos para identificar os fatores de retenção ou de evasão de estudantes universitários em cursos de graduação a distância são ainda incipientes no Brasil. O início dos cursos superiores a distância aconteceu apenas na segunda metade da década de 1990, com a conclusão das primeiras turmas apenas no início dos anos 2000. Porém, os primeiros projetos executados envolviam a formação superior mínima para habilitar professores que já estavam exercendo a profissão em escolas de ensino fundamental, ou de profissionais de outras categorias e que precisavam concluir a

formação universitária para permanecer em atividade. Este fator de serem parte de um grupo-alvo já empregado no setor da formação que frequentavam, e de ter uma vinculação com a conclusão do curso para a permanência no emprego contribuía sobremaneira para a redução da evasão, o que tornavam as pesquisas sobre evasão nestes cursos dotadas de um viés não aceito para a comparação internacional de estudos científicos cuja base de dados era oriunda de instituições que atendiam clientelas diversas e não corporativas.

No Estado de Minas Gerais, por exemplo, o projeto Veredas, coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais, que ofereceu habilitação em Pedagogia para professores que atuavam no Ensino Fundamental, iniciou as atividades em 2002 com 14.196 matrículas, sendo que ao final de 2004 registrava a perda de apenas 172 alunos, significando uma evasão de apenas 1,2% em dois anos de estudo (ABREU, 2004). Ainda na mesma linha de atendimento corporativo com baixíssimos índices de evasão, um curso de graduação em Administração Financeira, oferecido pela Universidade do Sul de Santa Catarina, no campus UnisulVirtual, para formar 500 funcionários da Caixa Econômica Federal em municípios de todo o País contou, ao final de 24 meses de estudos, com evasão média anual de apenas 3%. Estes dados apurados, ainda que relevantes, não podem ser cotejados com outras pesquisas que não aquelas que apuram programas corporativos.

Diversos estudos internacionais apresentam taxas de evasão em cursos a distância como sendo superiores as taxas de cursos presenciais. No Brasil, segundo pesquisa de Roberto Leal Lobo (2007) aplicada à base de dados do Censo do Ensino Superior no período de 2000 a 2005 para os alunos de cursos presenciais a taxa de evasão anual ficou na casa de 22%, considerada a média de todos os cursos oferecidos por instituições públicas e privadas. Isto significa que de cada 100 ingressantes, ao final do primeiro ano restariam 78 em sala de aula. Ao final do segundo ano, 61. Ao final do terceiro ano, 48 estudantes. E, na conclusão de um curso de 4 anos de duração, por exemplo, a formatura de apenas 38 alunos. Se considerada a duração de 4 anos para um curso de graduação, uma evasão total de 62% ao final do ciclo, em relação ao contingente inicial. A expectativa, portanto, e de acordo com a

tendência internacional de resultados desfavoráveis para a educação superior a distância, é de que a evasão poderia ser ainda maior na educação a distância no Brasil.

Em uma investigação realizada com estudantes na tradicional instituição de ensino inglesa, Open University, constatou-se como as principais causas que levariam o aluno a evadir-se de um curso a distância a dificuldade de escolher o curso certo entre a gama dos ofertados, o custo do curso, as mudanças na vida pessoal e o tempo do curso. (TRESMAN, 2002).

Coelho (2002) apresenta como suposições para as causas de evasão nos cursos a distância oferecidos com o uso de suporte por internet online learning:

- a falta da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos, pois neste tipo de relacionamento julga-se haver maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos no processo educacional,
- insuficiente domínio técnico do uso do computador, principalmente da Internet, ou seja, a incapacidade em lidar com as novas tecnologias cria dificuldades em acompanhar as atividades propostas pelos cursos a distância como: receber e enviar *e-mail*, participar de *chats*, de grupos de discussão, fazer *links* sugeridos, etc;
- ausência de reciprocidade da comunicação, ou seja, dificuldades em expor idéias numa comunicação escrita a distância, inviabilizando a interatividade;
- a falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física, construída socialmente e destinada muitas vezes, à transmissão de saberes, assim como ocorre no ensino presencial tradicional, faz com que o aluno de EAD não se sinta incluído num sistema educacional.

Santos *et al.* (2008, p. 3) apresentam outro estudo realizado por Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) onde os autores classificam em três categorias os fatores que historicamente determinam os níveis de evasão em cursos universitários na modalidade a distância:

- (1) fatores internos relacionados às percepções do aluno e seu *locus* de controle – interno-externo;
- (2) fatores relativos ao curso e aos tutores;
- e (3) fatores relacionados a certas

características demográficas dos estudantes, como idade, sexo, estado civil, número de filhos, tipo de trabalho ou profissão, entre outras.

Ainda sobre este estudo Almeida e Ildete (2002, p. 2), destacam que “as mulheres persistem mais que os homens nos cursos” e que os níveis de evasão “são influenciados por fatores ligados ao desempenho do tutor.”

Em decorrência da breve história da EAD no ensino superior brasileiro, ainda são poucos os estudos realizados no Brasil, entre os quais podemos citar: Campos (2001); Coelho (2002); Maia, Meirelles e Pela (2004); Maia (2005); Almeida e Ildete (2005); Santos et al. (2008) e Neves e Mercado (2008). Em um destes estudos Favaro e Franco (2006, p. 2) relatam dados de

uma pesquisa realizada pela FGV-EAESP - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, em 2005, sobre o índice de evasão em educação superior a distância, os cursos totalmente a distância têm maior evasão (30%) que os cursos semipresenciais (8%). Os cursos de extensão e especialização têm 25% de evasão. Entre as escolas privadas e públicas também há uma diferença. Enquanto nas públicas tem 11% de evasão, nas privadas o percentual é de 23%. A maior diferença existente está entre os cursos certificados pelo MEC (21%) e os cursos com certificação própria (62%).

Em outra pesquisa realizada no Brasil, Neves e Mercado (2008) relatam que no curso por eles pesquisado as principais causas da evasão apontadas pelos alunos são decorrentes de problemas de ordem pessoal, de infra-estrutura e de suporte pedagógico.

Para Maia (2004, p. 3) a evasão também pode “ser influenciada por necessidades individuais e regionais e pela avaliação do curso.” A autora ainda sugere que a fim de se diminuir estas taxas, deve-se observar os seguintes fatores que influenciam diretamente no êxito de um curso: “uma definição clara do programa, a utilização correta do material didático, o uso correto de meios apropriados que facilitem a interatividade entre professores e alunos e entre os alunos e a capacitação dos professores.”

Neste trabalho buscou-se apresentar uma breve contextualização do cenário da EAD no ensino superior brasileiro, a insti-

tuição pesquisada e as principais causas da evasão em cursos a distância em uma instituição de ensino superior de médio porte do estado de Santa Catarina no sul do Brasil.

2. Contextualizando a ead no Ensino Superior no Brasil

A educação a distância surge no Brasil em 1904, apoiada em um modelo de 1ª geração, com o ensino por correspondência, ofertado por instituições privadas de educação não-formal, que ofertavam cursos profissionalizantes, sem exigência de escolarização anterior.

Nas décadas de 1970 e 1980, demarcando a chegada da 2ª geração de EAD ao país, fundações privadas e organizações não governamentais iniciam a oferta de cursos supletivos a distância, com aulas via satélite complementadas por kits de materiais impressos.

Apenas na década de 1990, é que se desenvolve a experiência com ensino superior a distância no Brasil. Tal experiência surge por iniciativa direta de algumas poucas universidades tradicionais: Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal de Mato Grosso; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de São Paulo; Universidade Anhembi Morumbi; Pontifícia Universidade Católica de Campinas; e Centro Universitário Carioca.

A primeira pesquisa realizada para dimensionar o crescimento da educação a distância no ensino superior brasileiro, realizada em 2002, num levantamento financiado pela Unesco¹, apontava um total de 84.700 matrículas em cursos de graduação e de pós-graduação a distância, sendo 40.714 delas em cursos de graduação. Cinco anos depois, em 2007, o Censo do Ensino Superior conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) apurava já um total de 369.766 alunos matriculados em cursos de graduação a distância, como registra a tabela a seguir:

1. O estudo 'A Universidade Virtual no Brasil' foi desenvolvido por solicitação do IESALC - Instituto da Unesco para o Estudo do Ensino Superior na América Latina e Caribe. Foi publicado em 2003 pelo IESALC e pela editora da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tabela 1
Participação da EaD no total de matrículas de alunos de cursos de graduação no Brasil

| Ano | Cursos a distância | Matrículas | Participação da EaD no total de matrículas de alunos de cursos de graduação no Brasil |
|--------------------------|--------------------|--|---|
| 2000 | 10 | 1.682 | |
| 2001 | 16 | 5.359 | |
| 2002 | 46 | 40.714 | |
| 2003 | 52 | 49.911 | 1,3% |
| 2004 | 107 | 59.611 | 1,4% |
| 2005 | 189 | 114.642 | 2,6% |
| 2006 | 349 | 207.206 | 4,4% |
| 2007 | 408 | 369.766 | 7,50% |
| | | Dados do Censo do Ensino Superior 2006. Fonte: INEP Crescimento no ano de 2007: | |
| Número de alunos 369.766 | | alcançando 7,5% do total de alunos | |

O crescimento de matrículas no ensino universitário por EAD, em especial no período de 2003 a 2007, pode ser visualizado também no aumento do número de instituições que obtiveram do Ministério da Educação o credenciamento para a oferta de cursos superiores a distância. No período de 1998 a 2003 apenas 20 instituições estavam a credenciadas. Já no período de 2004 a 2007, houve um crescimento de 54,8% no número de credenciamentos de instituições pelo MEC. Ao final de 2007 estavam credenciadas 257 instituições. Segundo dados do censo do INEP, 97 instituições ofereceram, em 2007, cursos de graduação a distância. (2007, p. 19). O crescimento está relacionado, portanto, ao aumento do número de universidades, centros universitários e faculdades habilitadas a atuar por EAD.

Tabela 2
Crescimento do número de instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino (MEC e CEEs)

| | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | Evolução no período 2004-2007 (em %) |
|---|------|------|------|------|--------------------------------------|
| Número de instituições credenciadas ou com cursos autorizados | 166 | 217 | 225 | 257 | 54,8 |

Fonte: AbraEAD/2008

Em pouco mais de uma década, desde 1996 até 2009, a educação a distância no Brasil desenvolveu desde cursos da primeira geração de EAD até cursos de quarta geração. É neste cenário que a Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, instituição onde foi desenvolvida esta pesquisa, começa a atuar em 2002 com educação a distância.

2.1 A UnisulVirtual

A Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, é uma instituição comunitária fundada em 1964 pelo poder público municipal de Tubarão (SC). Em 1967 foi transformada fundação de ensino superior. Foi reconhecida como universidade pelo Ministério da Educação em 1989. Em junho de 2009 possuía 10.370 alunos matriculados em cursos superiores a distância, e outros 17.800 alunos em cursos superiores oferecidos pelos campi do ensino presencial no Estado de Santa Catarina, totalizando 28.130 alunos.

Desde 1998, eram desenvolvidas pesquisas aplicada à educação a distância na UNISUL objetivando a preparação para atuar em EAD. No ano de 2000 a UNISUL associou-se à Rede Brasileira de Educação a Distância, mantenedora do Instituto Universidade Virtual Brasileira.

Em 2001 foi criada a UnisulVirtual, unidade dedicada à educação superior a distância, que começou a desenvolver cursos de extensão com objetivo de consolidar a qualificação das diversas equipes técnicas e docentes.

Em 2002 a UNISUL foi credenciada pelo Ministério da Educação para atuar em cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância

(Portaria MEC 2.132/2002), e já em novembro fez o lançamento do primeiro curso de pós graduação *lato sensu*.

No momento do credenciamento da UNISUL, o cenário brasileiro da Educação a Distância encontrava-se em expansão e havia uma vasta gama de modelos pedagógicos implantados. Instituições públicas e privadas ofertavam cursos seqüenciais de graduação, cursos de formação específica, cursos de pós graduação ou ações voltadas para políticas públicas, com foco na formação de professores leigos para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Todo este fervilhar de projetos serviu de objeto de prospecção, estudo e análise para o planejamento estratégico da UnisulVirtual. A UnisulVirtual deveria construir o seu próprio foco, a sua própria identidade, para tal era preciso definir: o perfil de atuação, o modelo pedagógico e as dos cursos, o público-alvo da instituição e o catálogo de produtos, tudo isto, sem atuar de maneira sobreposta ou concorrencial aos cursos do ensino presencial.

Em 2003 a instituição obteve a extensão dos credenciamentos para criação e oferta de cursos seqüenciais de formação específica (Portaria MEC 238/2003), e também para a oferta de cursos de graduação a distância (Portaria MEC 1.067/2003). A Unisul atende também o Parágrafo 3º do Artigo 80 da LDB², nos termos da Resolução 151/2002 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, por compor o sistema estadual de educação de Santa Catarina.

No segundo semestre de 2003 a UNISUL desenvolveu produtos diferenciados, iniciou a oferta de cursos seqüenciais e de disciplinas a distância nos cursos presenciais, dentro dos critérios da Portaria 2.253/2001.

No primeiro semestre de 2004 foram lançados cursos tecnólogos e ocorreu a expansão da oferta de disciplinas a distância. A partir daí iniciou-se o atendimento corporativo em todo o país, sob demanda, com a oferta de cursos seqüenciais, tecnólogos e de pós-graduação.

3. Intervenção e Resultados

Definiu-se por adotar neste estudo a abordagem metodológica denominada Pesquisa Descritiva, pelo fato de a mesma permitir a

2. § 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

observação e a descrição de processo sem contudo interferir no andamento do processo educacional. Optou-se por desenvolver um estudo de caso – um dos tipos de estudos descritivos – que responde e pode sustentar esta pesquisa de caráter reduzido de simples busca de dados, que contribui para elucidar e analisar percepções e informações fornecidas por alunos evadidos. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Triviños explica que neste tipo de estudo “os resultados são válidos só para o caso que se estuda, não se pode generalizar o resultado atingido no estudo...”, embora o mesmo autor destaque que “os resultados atingidos podem permitir a formulação de hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas” (TRIVIÑOS, 1987, p.111).

Preti (2002, p.10), ainda afirma que, neste tipo de pesquisa estudam-se “intensivamente o ‘background’, a situação atual e as interações ambientais de uma instituição ou comunidade, de uma unidade social de um evento, de um grupo ou até de um só sujeito.”

Já Costa e Costa (2001, p. 62), destacam que o estudo de caso “é um estudo limitado a uma ou poucas unidades, que podem ser uma pessoa, uma família, um produto, uma instituição, uma comunidade ou mesmo um país. É uma pesquisa detalhista e profunda.”

Cabe ainda ressaltar que os estudos de caso podem se basear em qualquer mescla de provas [...] qualitativas. (YIN, 2005, p. 34).

Busca-se com esta metodologia, que permite ampla liberdade teórico-metodológica ao pesquisador, responder preliminarmente a questões levantadas pelo grupo de pesquisadores, sobre as possíveis causas de evasão na UNISULVIRTUAL no período de 2004 a 2008.

3.1 População e Amostra

A delimitação do universo considerado neste estudo referem-se a uma população de perfil homogêneo composta pelos (192) estudantes que integraram os grupos observados.

A avaliação quantitativo-qualitativa centrou-se em dados determinados por uma amostra por conveniência. Foi encaminhado por meio eletrônico 1 questionário a 1750 ex-discentes evadidos, dos quais 192 responderam de modo voluntário, sendo assim a representação de respondentes de 11%. A pesquisa foi realizada no período de 06/04/2009 a 17/04/2009.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, trabalhou-se com 20 cursos de graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Os 192 discentes evadidos que constituíram a amostra principal da pesquisa realizada estão assim distribuídos, tal como se verifica na tabela 3:

Tabela 3
Os cursos e o semestre da evasão

| Curso | Em branco | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º | Total geral | % |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|-------------|-------------|
| Administração | 0 | 2 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 4% |
| Administração AMAN | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1% |
| Administração Legislativa | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 7 | 4% |
| Administração Pública | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 16 | 8% |
| Ciências Contábeis | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 7 | 4% |
| Comércio Exterior | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2% |
| Filosofia | 0 | 4 | 7 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 | 7% |
| Gestão Ambiental | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1% |
| Gestão de Cooperativas | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1% |
| Gestão de Micro e Pequenas Empresas | 0 | 6 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 | 6% |
| Gestão de Tecnologia da Informação | 1 | 6 | 12 | 11 | 4 | 2 | 0 | 0 | 1 | 37 | 19% |
| Gestão de Varejo e Serviços | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1% |
| Gestão Financeira | 1 | 2 | 8 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 15 | 8% |
| logística | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1% |
| Marketing e Vendas | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1% |
| Matemática | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 2% |
| Multimídia Digital | 0 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 3% |
| Pedagogia | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 5 | 3% |
| Segurança Pública | 0 | 2 | 6 | 6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 | 8% |
| Turismo | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 7 | 4% |
| Web Design e Programação | 0 | 5 | 3 | 5 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 18 | 9% |
| Em branco | 2 | 3 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 7% |
| Total Geral | 8 | 43 | 70 | 40 | 14 | 7 | 5 | 2 | 3 | 192 | 100% |

Observa-se na tabela 3 que variavam as áreas de conhecimento e que a representatividade dos agrupamentos enfatiza o segmento de discentes oriundos das áreas de gestão e administração.

A composição da amostra se traduz, então e inicialmente, dos discentes ingressantes no período de 2004 a 2008.

Verifica-se na tabela 4 que as faixas etárias dos discentes pesquisados mostrava uma concentração de alunos nas faixas compreendidas dos 26 aos 40 anos, correspondendo a 68% do total dos respondentes.

Tabela 4
Idade quando ingressou no curso UV

| | Evasão | |
|------------------|---------------|-------------|
| Em branco | 13 | 7% |
| Até 20 anos | 6 | 3% |
| de 21 a 25 anos | 18 | 9% |
| de 26 a 30 anos | 33 | 17% |
| de 31 a 35 anos | 35 | 18% |
| de 36 a 40 anos | 34 | 18% |
| de 41 a 45 anos | 28 | 15% |
| de 46 a 50 anos | 13 | 7% |
| Acima de 50 anos | 12 | 6% |
| Total | 192 | 100% |

Considerou-se a idade em relação a 03/2003, sendo que, nesse momento, os discentes mais jovens apresentavam na faixa etária de até 20 anos e os mais velhos apresentavam idade superior a 50 anos.

A maioria dos discentes pertence ao sexo masculino (71%), tem sua origem urbana (93%), é casado (59%), possuía até o ensino médio quando ingressou na UV (74%), encontrava-se empregado (84%), tinha carga horário de trabalho acima de 40 horas de jornada semanal (53%), e tinha patamar de remuneração acima de R\$ 1.850,00 conforme constata-se nas tabelas 5, 6, 7, 8 e 9.

Tabela 5. Sexo

| | Evasão | |
|--------------|------------|-------------|
| Em branco | 4 | 2% |
| Feminino | 52 | 27% |
| Masculino | 136 | 71% |
| Total | 192 | 100% |

Tabela 6. Localização

| | Localização | |
|--------------|-------------|-------------|
| Em branco | 8 | 4% |
| Urbana | 179 | 93% |
| Rural | 5 | 3% |
| Total | 192 | 100% |

Tabela 7. Estado civil

| | Evasão | |
|---------------|------------|-------------|
| Em branco | 5 | 3% |
| Solteiro(a) | 42 | 22% |
| Casado(a) | 114 | 59% |
| Divorciado(a) | 12 | 6% |
| União estável | 19 | 10% |
| Total | 192 | 100% |

Tabela 8**Nível de escolaridade quando ingressou na UV?**

| | Evasão | |
|------------------|------------|-------------|
| Em branco | 9 | 5% |
| Ensino Médio | 143 | 74% |
| Bacharelado | 12 | 6% |
| Técnico Superior | 8 | 4% |
| Licenciatura | 5 | 3% |
| Pós-Graduado | 15 | 8% |
| Total | 192 | 100% |

Tabela 9
Qual era a situação de trabalho enquanto estudante?

| | Evasão | |
|--------------|------------|-------------|
| Em branco | 15 | 8% |
| Com Trabalho | 161 | 84% |
| Sem Trabalho | 16 | 8% |
| Total | 192 | 100% |

4. Análises Preliminares e Conclusões Circunstanciais

Para tornar possível o estudo dos dados colhidos por meio do questionário foi criado um arquivo que continha as respostas do questionário enviado por e-mail para todos os evadidos onde foram consolidados dados de diversas pesquisas de acompanhamento da performance do sistema realizadas na Instituição. Tais dados possibilitam estabelecer as conclusões e recomendações a seguir apresentadas.

As respostas dos discentes a afirmativa “Sua adaptação na Universidade foi fácil” apresentada no questionário de pesquisa levam a crer que os alunos realmente não encontraram dificuldade no seu processo de adaptação, 72% estavam muito de acordo e de acordo, e somente 11 % manifestaram estar em desacordo e muito em desacordo.

Tabela 10
Sua adaptação na universidade foi fácil?

| | Resp. | % |
|--------------------------------|------------|-------------|
| Em branco | 9 | 5% |
| Muito de acordo | 55 | 29% |
| De acordo | 83 | 43% |
| Nem em desacordo nem de acordo | 20 | 10% |
| Em desacordo | 17 | 9% |
| Muito em desacordo | 8 | 4% |
| Total | 192 | 100% |

Bem como, ainda 68% dos discentes responderam que estavam muito de acordo e de acordo que o processo de avaliação da aprendizagem proposto pelos professores foi muito bom. E 14% se posicionaram que estavam nem em desacordo nem de acordo, e 11% em desacordo e muito em desacordo.

Tabela 11

O processo de avaliação da aprendizagem pelos professores foi muito bom?

| | Resp. | % |
|--------------------------------|--------------|-------------|
| Em branco | 11 | 6% |
| Muito de acordo | 47 | 24% |
| De acordo | 85 | 44% |
| Nem em desacordo nem de acordo | 27 | 14% |
| Em desacordo | 12 | 6% |
| Muito em desacordo | 10 | 5% |
| Total | 192 | 100% |

Em um processo auto-avaliativo 72% dos discentes evadidos considerou o seu desempenho acadêmico de boa e excelente qualidade, denotando que este também não foi fator de influência de seu processo de evasão. Somente 14% considerou regular e 3% e 1 deficiente e muito deficiente.

Tabela 12

Teu desempenho acadêmico foi?

| | Resp. | % |
|------------------|--------------|-------------|
| Em branco | 18 | 9% |
| Excelente | 39 | 20% |
| Bom | 100 | 52% |
| Regular | 27 | 14% |
| Deficiente | 6 | 3% |
| Muito deficiente | 2 | 1% |
| Total | 192 | 100% |

Percebe-se ainda, pelas respostas dadas, que 75% dos alunos consideram que a qualidade dos conteúdos das disciplinas que cursou foi relevante e de qualidade, os planos e programas de ensino eram adequadas as suas expectativas e as atividades, trabalhos e avaliações requeridos eram pertinentes aos programas e disciplinas.

Desta forma é possível afirmar que no caso da UnisulVirtual a adaptação na Universidade, a qualidade de conteúdos, planos e programas de disciplinas, assim como o processo de avaliação da aprendizagem realizado pelos professores não tem sido um fator de destaque que influencia a decisão de evasão.

Quando questionados sobre a frequência de apoio dado, os alunos responderam que receberam orientações por meio da tutoria e da assessoria durante o desenvolvimento da disciplina. O professor na educação *on line*, deve exercer os papéis de animador, coordenador, gestor, orientador, facilitador e avaliador, sendo ele o responsável pela coordenação pedagógica das atividades da turma dentro de uma proposta elaborada, definida e negociada coletivamente. Em decorrência deste novo papel assumido pelo professor, era preciso, pois, determinar a qualidade do apoio acadêmico por parte dos docentes. Na resposta discente constatou-se que para a maioria dos alunos o professor forneceu apoio acadêmico de excelente qualidade, já que 66% dos discentes responderam estar muito de acordo e de acordo com esta afirmação.

Tabela 13
O apoio acadêmico por parte dos docentes foi de excelente qualidade?

| | Resp. | % |
|--------------------------------|--------------|-------------|
| Em branco | 11 | 6% |
| Muito de acordo | 48 | 25% |
| De acordo | 79 | 41% |
| Nem em desacordo nem de acordo | 30 | 16% |
| Em desacordo | 15 | 8% |
| Muito em desacordo | 9 | 5% |
| Total | 192 | 100% |

Uma leitura coordenada das respostas oferecidas pelos alunos investigados, tanto nas respostas objetivas à pergunta “Quais foram as causas pelas quais você se desligou do seu curso”, quanto nas respostas aos quesitos de avaliação geral dos cursos, dos recursos de mediação e da instituição apontam para uma heurística coesa em torno da compreensão de que as principais causas de abandono estão relacionadas a questões particulares do estudante, e não a causas originadas por uma insatisfação em relação à metodologia da modalidade da educação a distância ou ao serviço prestado pela instituição.

Assim, as hipóteses listadas por Coelho acerca da falta de contato face-a-face entre professores e alunos, ou do analfabetismo tecnológico dos estudantes estão descartadas.

As respostas quanto a qualidade dos serviços de apoio administrativos (pagamento, registro, matrícula etc.) apontam que estes podem ser um fator que influenciou a decisão de evasão, conforme constata-se na tabela 14.

Tabela 14
Os serviços de apoio administrativos (pagamento, registro, matrícula etc.) proporcionado pela Universidade Ihe pareceram:

| | N. | % |
|---------------|------------|-------------|
| Em branco | 8 | 4% |
| Excelente | 28 | 15% |
| Muito Bom | 32 | 17% |
| Bom | 35 | 18% |
| Satisfatórios | 29 | 15% |
| Ruim | 24 | 13% |
| Muito Ruim | 36 | 19% |
| Total | 192 | 100% |

Os motivos apresentados pelos alunos para seu desligamento dos cursos da UNISUL virtual encontram-se relacionados na tabela 15.

Tabela 15**Quais foram as razões pelas quais você se desligou do seu curso na Unisul Virtual?**

| Razões | N. | % |
|--------------------------------------|-----------|----------|
| Assuntos econômicos | 102 | 23,3% |
| Outras | 64 | 14,6% |
| Trabalho | 62 | 14,2% |
| Problemas pessoais | 48 | 11,0% |
| Metodologia de ensino-aprendizagem | 28 | 6,4% |
| Falta de comunicação com o professor | 27 | 6,2% |
| Problema de saúde | 24 | 5,5% |
| Programação acadêmica | 22 | 5,0% |
| Viagem | 20 | 4,6% |
| Solidão e desânimo | 16 | 3,7% |
| Hábito de estudos | 14 | 3,2% |
| Pouca preparação dos professores | 11 | 2,5% |

Os alunos foram precisos em demarcar que os principais fatores de deserção foram - em primeiro lugar, o da ordem financeira, de não poder arcar com o custo dos cursos dos cursos, na faixa de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais), equivalente a 175 dólares norte-americanos ao mês, conforme constata-se nas considerações discente:

“Meu salário reduziu em 80% e no momento não tenho condições de pagar as mensalidades, pretendo terminar o curso no ano que vem.”

“Somente falta de recursos pessoais para continuar estudando.”

“Problemas pessoais (financeiros) decorrentes de divórcio litigioso acumulado com outros problemas profissionais. Essencialmente, grave crise financeira e sua consequência o que impôs suspensão dos pagamentos das mensalidades e refinanciamento da dívida junto ao escritório jurídico de cobrança.”

“No momento estou passando por dificuldades financeiras, pretendo retornar no próximo semestre.”

“Por estar sem trabalhar tive dificuldades financeiras, quando tentei retornar, após pagar a dívida, havia perdido os prazos para 2009/1.”

“Estou construindo para ter rendas de aluguel. Estou com 47 anos e quero ter esta renda o mais rápido possível. Daí dificultou o acerto com a faculdade.”

“Perda de emprego anterior com conseqüências financeira.”

“Fiquei repentinamente desempregado.”

“Tenho uma pequena Empresa, e a mesma entrou em sérias dificuldades consumindo muito o meu tempo e daí dificuldades nas finanças.”

A segunda causa apontada com objetividade foi “trabalho”, que pode ser compreendida como a falta de tempo ou outra dificuldade de ordem laboral para se dedicar aos estudos:

“Devido meu trabalho tomar quase todo meu tempo, sempre perdia os prazos determinados pela UNISUL.”

“Eu perdi o prazo para inscrição no Segundo Semestre devido a uma viagem de trabalho.”

“O motivo do meu trancamento foi unicamente a falta de tempo devido a minhas atividades.”

“Tive que assumir um cargo de muita responsabilidade que me consome energia e tempo além de ter nascido minha filha.”

“Mudanças de horários de trabalho e acúmulo de função.”

E, em terceiro lugar como causalidade objetiva os alunos elencam problemas de cunho pessoal:

“Estive muito doente, passava por um processo profissional que também exigia um grau de estudo muito intenso e não conseguia cumprir o tempo de estudo necessário para vencer as disciplinas propostas mesmo reduzindo a quantidade de disciplinas por semestre.”

“Iniciei tratamento para hepatite C, o que alterou minha capacidade de concentração, raciocínio e condição de saúde. Com efeitos colaterais como depressão e dores de cabeça intensas.”

“Passei por sérias complicações de saúde e fiquei sem dinheiro para custear a faculdade.”

“Minha filha ficou doente, mudança de residência.”

“Fui acometido de um AVC e posteriormente fui submetido a uma angioplastia coronariana, o que me levou a parar temporariamente os estudos.”

Evidente que nenhum destes quesitos está vinculado à modalidade da educação a distância em si, e são aspectos da ordem particular do estudante, e que poderiam estar manifestos igualmente no ensino presencial.

Os quesitos afeitos de maneira própria à educação a distância ficaram em percentuais muito inferiores, como, por exemplo, a “metodologia de ensino-aprendizagem”, e “falta de comunicação com o professor”.

Estes dados, em contraponto aos dados da pesquisa que avaliou a integração dos alunos ao método, à instituição, às equipes de apoio e a outros fatores mostra que, mesmo em uma condição de satisfação geral com as condições de oferta, a pertinência do curso e de integração ao método a deserção ocorre por imperativos de ordem particular, como os já apontados na dificuldade financeira, de conjugação com o trabalho e com problemas pessoais. A conclusão, porém, não poderia ser meramente a de se renunciar à leitura de que ainda em contingentes inferiores, a pesquisa aponta para a necessidade de aprimoramento na metodologia, no relacionamento professor-alunos e na criação de novas estratégias de pertencimento do aluno em relação à comunidade universitária a que está vinculado, como proposições tentativas de redução da evasão.

5. Recomendações

A produção de séries históricas acerca da evasão de alunos no ensino superior a distância no Brasil será fundamental para entender quais os verdadeiros fatores que estão na categoria de determinantes para a interrupção das atividades. Os dados iniciais, dos cursos deflagrados nos primeiros dez anos da educação a distância no País carecem de consistência pelo fator já apontado de que as primeiras clientelas atendidas estavam marcadas por fortes interesses corporativos, o que implicava em elevada aderência dos

estudantes aos programas ofertados, conduzindo a desvios nas análises acerca de evasão.

No entanto, observa-se uma recorrência na indicação do fator financeiro para a interrupção das atividades, mesmo em cursos oferecidos a preços que poderiam ser considerados mais acessíveis. Uma inovação metodológica que pudesse identificar se esta alegação financeira é apenas uma máscara de defesa utilizada para os respondentes é necessária para ultrapassar esta possível barreira e chegar, portando, ao cerne dos fatores que mais contribuem para a evasão no ensino superior a distância.

Referências

- ABREU, Cláudia Bergerhoff Leite. Educação a Distância e o Projeto Verdades: Relação entre Teoria e Prática. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. 7., Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: 2004.
- ALMEIDA, Onília Cristina de Souza. *Evasão em cursos a distância: Análise dos motivos de desistência*. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738PM.pdf>>. Acesso em: 15 Jun. 2009.
- ALMEIDA, Ivana Carneiro; ILDETE, Maria. *Educação a Distância: Um estudo dos motivos de desistência de um curso a distância via Internet*. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/54200862040PM.pdf>>. Acesso em: 15 Jun. 2009.
- ABRAEAD2008. *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2008*. Coord.: Fábio Sanchez. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico censo da educação superior*. p. 19-20, 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf>. Acesso em: 29 Mai. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 03 Jun. 2009.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC n.º 2.132*, de 23 de Julho de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC n.º 1.067*, de 8 de Maio de 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC n.º 238*, de 21 de Fevereiro de 2003.
- BRASIL. Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil n.º 201*, Brasília, DF, 19 de out. 2001. Seção 1, p. 18.
- BRASIL. *Resolução n.º 151/2002 CEE/SC*.
- CAMPOS. Vanessa T. B. Evasão de alunos nos cursos de graduação na Universidade Federal de Uberlândia – MG (1990-1999). In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES E V MOSTRA DE ARTES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS. 5., 2001, Ouro Preto, *Anais...* Ouro Preto: 2001. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1104.htm#_ftn1>. Acesso em: 04 Jun. 2009.
- COELHO, M. L. *A evasão nos cursos de Formação Continuada de professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet*. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.
- COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima B. da. *Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas*. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.
- FAVARO, R. V. M.; FRANCO, S. R. K. *Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância*. CINTED-UFRGS. v. 4, n. 2, p. 2, Dezembro, 2006. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25103.pdf>>. Acesso em: 03 Jun. 2009.
- LOBO, Roberto Leal *et. al.* *A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 2007.
- MAIA. Marta de Campos. *Pesquisa revela índice de evasão em educação superior a distância*. Portal WebAula, Brasília 27/04/05. Disponível em: <<http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=530>>. Acesso em: 29 Mai. 2009.
- _____.; MEIRELLES, Fernando de Souza; PELA, Sílvia Krueger. Análise dos índices de evasão nos cursos Superiores a Distância do Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 10., 2004, Salvador. *Anais...* Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Tecnologia/Artigos/AN%C1LISE%20>

DOS%20%CDNDICES%20DE%20EVAS%C3O%20NOS%20CURSOS%20SUPERIORES%20A%20DIST%C2NCIA%20DO%20BRA-SIL.htm>. Acesso em: 29 Mai. 2009.

_____; MEIRELLES, Fernando de Souza. Tecnologia de informação e comunicação e os índices de evasão nos cursos a distância. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12., 2005, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: 2005. v. 1. p. 1-1.

MALHOTRA, N. *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

NEVES, Yara Pereira da Costa e Silva; MERCADO, Luís Leopoldo. *Evasão nos cursos à Distância: relato de caso*. Disponível em: <<http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2006/ponencias/art107.pdf>>. Acesso em: 15 Jun. 2009.

PRETI, Oreste. *A aventura de ser estudante: um guia metodológico*. 4 - Os caminhos da Pesquisa. 4. ed. Cuiabá: EDUFMT, 2002.

SANTOS, Elaine Maria *et al.* *Evasão na Educação a Distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção*. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf>>. Acesso em: 15 Jun. 2009.

TRESMAN, S. *Towards a Strategy for Improved Studenty Retention in Programmes of Open, Distance Education: A case Study from the Open University*. UK, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNEY, J.; TORRES, P. L.; SILVA, E. *A universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país*. Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

XENOS, M.; PIERRAKEAS, C. e PINTELAS, P. A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Infomatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*, v. 39, n. 4, p. 361-377, 2002.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

El abandono en la educación a distancia: estudio en la Universidad de La Habana

Dra. María Yee Seuret
Facultad de Educación a Distancia. Universidad de La Habana
CUBA

Resumen

Desde el curso académico 1979-80 en la Universidad de La Habana se ofrecen las dos modalidades: presencial y a distancia. Para explicar la dimensión del fenómeno del abandono en dicha institución, se hace referencia a las tasas alcanzadas en las tres décadas de funcionamiento de la Facultad de Educación a Distancia de la Universidad de La Habana, que ha sido posible calcular con la información disponible.

A los efectos de este trabajo, el análisis del abandono se ha estructurado en tres períodos:

- de 1979 a 1989.
- de 1989 a 1999.
- De 1999 a 2009

Porque la deserción, fracaso, o abandono de los estudios es uno de los problemas más persistentes en todos los sistemas educativos y uno de los principales que afrontan las instituciones universitarias, en el año 2000 se concluyó una investigación, cuyos resultados se presentaron en la tesis doctoral titulada *“El análisis del abandono de los estudiantes y su contribución a la renovación y mejora de los programas de educación a distancia”* (YEE, 2000), que incluía los dos primeros períodos. El presente trabajo tiene en cuenta los resultados de dicha investigación, los cuales se completan con el estudio del período 1999-2009.

Además, incluye las consideraciones que hacen diferentes autores sobre el término abandono, así como las teorías más conocidas sobre este fenómeno.

1. Introducción

La deserción, fracaso, o abandono de los estudios es uno de los problemas más persistentes en todos los sistemas educativos. El abandono voluntario es uno de los principales que afronta actualmente la institución universitaria a nivel mundial.

Ya desde 1985 MIALARET en su libro *“Introducción a las Ciencias de la Educación”*, al estudiar el panorama que presentaban estas ciencias expone algunos de los grandes problemas que se le plantean a las ciencias de la educación en su conjunto y uno de los que aparece relacionado es el fracaso escolar, al respecto señala:

“... el fracaso escolar es posiblemente un problema que preocupa a casi todos los países. Estudiado a través de sus diversas variables, repetición, abandonos y fracaso en los exámenes, constituye la gangrena de la mayoría de los sistemas. Raros son los países que no constatan este problema...” (MIALARET, 1985:91).

Sin embargo, esta situación no se ha visto traducida, en la mayoría de las universidades, en una mayor participación en investigaciones que contribuyan a explicar la naturaleza de este fenómeno, conocer la cuantía de su incidencia, determinar las características y actitudes comunes de los que abandonan, así como las conductas que conllevan a dejar los estudios.

En el ámbito de las instituciones de educación a distancia, el abandono constituye un problema, en el que salvo algunas excepciones se observa escasez de investigación o la realización de estudios muy limitados. No obstante, siempre ha sido motivo de preocupación, ya en 1983 en el Congreso Internacional de Universidades Abiertas y a Distancia, cuyo principal objetivo era la evaluación de los rendimientos de la enseñanza superior a distancia, al hacer la apertura del evento la Dra. Elisa Pérez Vera planteaba:

“Un punto capital, que a veces suena a escándalo, es el alto grado de abandonos que sufre la enseñanza a distancia. En las medidas para profundizar en sus condiciones, en su sentido, y en su rápida reducción, todos estamos comprometidos...”. (PÉREZ VERA, 1984:9).

Porque los abandonos son siempre una pérdida tanto humana como institucional, todos los educadores e instituciones de educación a distancia debemos trabajar para intentar minimizar estas

pérdidas. Este trabajo considera parte de los resultados de investigación presentados en la tesis doctoral *“El análisis del abandono de los estudiantes y su contribución a la renovación y mejora de los programas de educación a distancia”* (YEE, 2000) dedicado a indagar sobre el comportamiento de este fenómeno y sus causas en esta modalidad en Cuba, los cuales se han completado al incluir el análisis del período 1999-2009.

2. El concepto de abandono de los estudios

En el Diccionario de la Real Academia Española (1992:3) el término **abandono** es la acción y efecto de abandonar, y tiene diferentes acepciones entre las que cabe señalar, de acuerdo al tema que estudiamos las siguientes:

“Dejar alguna cosa emprendida ya; como una ocupación, un intento, un derecho, etc.”.

“Descuidar uno sus intereses u obligaciones”.

“Caer de ánimo, rendirse en las adversidades y contratiempos”.

Deserción, abandono, fracaso de los estudios son rótulos que aluden a “no estudiar más” o “no concurrir más a la Universidad”.

La noción de abandono es diferente según el sentido que se considere del mismo, es un término muy ambiguo debido a la falta de acuerdo en el significado y alcance del término “abandono de los estudios”., y esto en opinión de TINTO (1975), es una de las principales causas del poco éxito en los estudios realizados sobre este fenómeno.

Ya en 1980, Keegan advertía la necesidad de ser prudentes con la noción del término abandono, por la confusión que podía ocasionar al utilizarlo como criterio indicativo del éxito o del fracaso de algunas instituciones educativas a distancia.

Para explicar este fenómeno se utilizan diferentes términos, algunos de los cuales son: *“failure”* (fracaso), *“drop-out”* (abandono), *“wastage”* (mermas), son los más utilizados, pero también se utilizan con menos frecuencias *“withdrawal”* (retiro), *“attrition”* (desgaste), *“rejected undergraduate”* (rechazo antes de graduarse), *“retirement”* (retiro) y *“student mortality”* (bajas estudiantiles), estos últimos son más utilizados por algunos autores de Australia y América.

GLATTER Y WEDELL (1971), utilizan los términos de abandono y desgaste y lo definen de la forma siguiente:

Abandono: representa la proporción de estudiantes que se matricularon en un curso y que se alejaron de él antes del examen final.

Desgaste: es la proporción de estudiantes que se matricularon en un curso pero no lograron finalizarlo con éxito, bien porque se retiraron antes de presentarse a examen o bien por haberlo suspendido.

WOODLEY Y PARLETT (1983), en el estudio que realizaron sobre el abandono en la Open University, presentan el término abandono con varias acepciones, en correspondencia con el contexto de esa universidad; abandono inicial y retirados.

Los **abandonos iniciales** (non-startet) son aquellos que no cumplimentan el proceso final de matrícula, los retirados son aquellos estudiantes que habiéndose matriculado definitivamente no realizan el examen final del curso.

Consideran la **tasa de fracaso** como la proporción de estudiantes que presentándose a examen no logran superar el curso.

LATIESA (1986) plantea una concepción amplia del abandono, al incluir en él a estudiantes que desaparecen definitivamente del ámbito universitario y a aquellos que dejan los estudios para orientarse hacia otras carreras. Esta autora no tiene en cuenta la posibilidad de que el estudiante regrese a la universidad en un espacio de tiempo más o menos prolongado.

GRANADOS (1990) considera abandonar la universidad al hecho de, habiendo estado matriculado en ella, dejar de inscribirse en la carrera elegida o cambiar de institución, transcurriendo al menos tres años, sin incorporarse a esos estudios, en esa misma institución.

GUILLAMÓN (1991), a pesar de la escasa exactitud del término "abandono de los estudios" de acuerdo al origen de la decisión define dos tipos de abandono.

- a) **Abandono impuesto**, esta decisión viene por imperativo de la institución docente y generalmente está relacionado con

sanciones disciplinarias o con un insuficiente rendimiento académico.

- b) **Abandono voluntario**, es aquel que ocurre cuando un estudiante que habiendo estado matriculado uno o varios cursos, decide sin haber finalizado los estudios no renovar su matrícula.

El abandono atendiendo al carácter de la decisión adopta, según este autor, tres modalidades: *abandono temporal*, *abandono permanente* y *traslado a otra institución*.

El abandono voluntario, tanto permanente como temporal lo clasifica según la actividad académica desarrollada en:

- **abandono sin comenzar**, cuando el estudiante abandona los estudios sin haber realizado alguna actividad académica.
- **abandono con actividad**, cuando antes de dejar los estudios el estudiante ha realizado alguna actividad académica y existe constancia de ello en la institución.

Es evidente, que resulta imprescindible lograr una mayor precisión en el significado del término “abandono de los estudios”, para enunciar su definición, tanto desde el punto de vista formal como operativo, lo que permitiría entonces poder hacer comparaciones con otras investigaciones y con las tasas de abandono de otras instituciones universitarias.

En nuestro caso, definiremos como “abandono de los estudios” el de todo aquel estudiante que, estando matriculado en un curso académico, decide sin haber concluido los estudios no renovar matrícula al siguiente, aún cuando haya realizado alguna actividad académica.

3. Teorías sobre el abandono

Las principales aportaciones teóricas sobre este tema fueron ofrecidas por SPADY (1970), es el primero que traslada la teoría del suicidio de DURKHEIM (1961) al abandono y sostiene que al examinar una institución educativa considerándola como un sistema social, con sus estructuras y valores propios, es factible tratar el abandono de forma similar a como Durkheim entendía el suicidio.

A los planteamientos de Spady le siguieron otros trabajos de investigación sobre este tema, pero de todos estos argumentos teóricos el que mayor repercusión tiene es el de TINTO (1975), el cual

toma también como marco de referencia la teoría de Durkheim, pero considera que es necesario tener en cuenta otros factores que amplíen la visión y posibiliten la comprensión de este fenómeno. Estos nuevos factores, según Tinto, se refieren a las características individuales, al ámbito de la motivación y a las expectativas personales.

En su modelo propone que los atributos individuales y los compromisos iniciales influyen en el rendimiento del estudiante y en la interacción entre éste y los sistemas académico y social. Mientras mayor sea el grado de integración del estudiante en el sistema académico y social, mayor será el compromiso de éste con la institución y con el objetivo de concluir los estudios.

Pero el modelo de Tinto, fue diseñado para una institución de educación superior convencional, por ende, como él mismo señaló debe ser objeto de modificaciones para poder ser aplicado en la educación a distancia. Es así que otros autores que le precedieron trataron de hacer posible la utilización del modelo de Tinto a la educación a distancia.

Después de validarse el modelo de Tinto mediante varios trabajos en instituciones convencionales por BAUMGART y JHONSTONE (1977), PASCARELLA y otros (1977, 1978, 1979, 1980) y BEAN (1980), MUNRO en 1981 lo aplicó a una muestra multiinstitucional, utilizando los datos del Estudio Longitudinal Nacional en los Cursos de High School de 1972. Pero su estudio si bien amplió el campo de prueba e hizo aportes que apoyan el modelo de Tinto, no contempló factores sociales institucionales, por lo que no fue posible valorar la influencia de la integración social del estudiante en su decisión de Persistencia-Abandono.

Esto contribuyó posteriormente a que PASCARELLA y CHAPMAN (1983) y PASCARELLA, DUBY e IVERSON (1983) trataran de completar la validación del modelo de Tinto para instituciones no residenciales, donde la integración social del estudiante debe tener una menor incidencia que en las instituciones para las cuales fue definido el modelo original.

El modelo de Tinto, aunque no está diseñado para la educación a distancia, presenta una estructura que facilita el análisis y comprensión del abandono como proceso y de los factores que influyen en las decisiones de persistencia-abandono y ha servido de base a muchos estudios realizados posteriormente.

GRANADOS (1992) a partir de las aportaciones de investigaciones precedentes como las de PASCARELLA (1983) y SWEET (1986) propone un modelo sobre el abandono en las universidades abiertas, indicando que el núcleo central del mismo es el **compromiso** del alumno con su **meta final** y **con la institución**, cuando por alguna razón se rompen algunos de estos compromisos se produce el abandono.

Los planteamientos fundamentales del modelo de Granados son:

- Mientras se mantenga el compromiso, el estudiante estará sometido a tensiones procedentes de su integración académica y social, que pueden provocarle sensaciones íntimas que fortalezcan o debiliten su vínculo.
- Presenta una serie de características contextuales que aunque no sean determinantes en la persistencia-abandono, pueden condicionar el compromiso y sobre todo sus interacciones.
- Necesidad de compatibilizar la integración social del estudiante en las diferentes áreas en las que pueda estar comprometido, para evitar que ocurra una atención mayor a una en perjuicio de otra.
- Se debe considerar las particularidades de cada universidad al operativizar el modelo.

Esta autora con un alto sentido innovador trata de plantear, a partir del modelo de Tinto, un modelo que haga posible el estudio del abandono en las instituciones de educación a distancia. Desarrolla el análisis del abandono en las Facultades de Letras de la UNED de España.

También otros autores han desarrollado investigaciones sobre el abandono o deserción en las universidades a distancia, es así que:

KEEGAN Y RUMBLE (1982) han comparado universidades a distancia, evaluándolas teniendo en cuenta criterios *cuantitativos* respecto a diversas tasas de admisión, deserción, duración de estudios.

DANIEL (1984) destaca como una de las variables de estudio para valorar la eficacia de las instituciones a distancia, el abandono, las tasas y sus causas.

GARCÍAARETIO (1993) al presentar los posibles ámbitos de investigación en educación a distancia, incluye en el ámbito externo el estudio de los que abandonaron.

Desde TINTO (1975), seguido de WOODLEY y PARLETT (1983), PASCARELLA y CHAPMAN (1983), SWEET (1986), LATIESA (1986), GARCÍA ARETIO (1987), JÍMENEZ FERNÁNDEZ (1987), GRANADOS (1992), RAMÍREZ (1994), KEMPFER (1996), ALVAREZ (2006), CABRERA (2008), etc. han sido diversos los autores que han estudiado el abandono tanto de universidades convencionales como a distancia. Pero como señala GUILLAMÓN (1991:57):

“Desde la línea de estudio iniciada por Tinto, la aspiración de la investigación sobre abandono de los estudios se hace más amplia y varía su enfoque, procurando describir las variables que intervienen en el fenómeno insertándolas en modelos descriptivos y explicativos del abandono de los estudios...”

El problema del abandono es, sin duda, uno de los que más preocupa actualmente, pero el abandono de los estudios no es un hecho puntual, es un proceso en el cual se evalúan diferentes factores. Por tanto, su explicación no puede basarse en un factor único, sino que es el resultado de la interrelación conjunta de multitud de razones objetivas e individuales.

El abandono de los estudios puede ser explicado a la luz de dos factores:

1. Circunstancias o condiciones desfavorables en la Universidad que expulsan al estudiante.
2. Condiciones o consideraciones del mundo exterior a la Universidad que constituyen una fuerza de atracción y que apartan al estudiante de su objetivo original (LATIESA, 1992:37).

Estos trabajos, sin duda, han contribuido a elevar el nivel de conocimientos sobre este fenómeno. Sin embargo, el abandono de los estudios ha sido una preocupación que ha estado latente en la mayoría de las instituciones educativas y en los investigadores de esta esfera, no han abundado las investigaciones que contribuyan a esclarecerlo y lo que es más importante ayudar a prevenirlo.

4. El abandono en la educación distancia: estudio realizado en la Universidad de La Habana

Desde el curso académico 1979-80 en la Universidad de La Habana se ofrecen las dos modalidades: presencial y a distancia. Para explicar la dimensión del fenómeno del abandono en dicha institución, se hace referencia a las tasas alcanzadas en las tres décadas de funcionamiento de la Facultad de Educación a Distancia de la Universidad de La Habana, que ha sido posible calcular con la información disponible.

A los efectos de este trabajo, el análisis del abandono se ha estructurado en tres períodos:

- de 1979 a 1989.
- de 1989 a 1999.
- de 1999 a 2009

Las diferencias existentes entre estos períodos en cuanto a diversidad de planes de estudios y programas, recursos disponibles, medios instruccionales utilizados, niveles de matrícula, etc. se deben tener en cuenta al realizar el análisis del abandono de los estudios en nuestra Facultad.

Período de 1979 a 1989

Características.

A principios de este decenio, se comenzó a ofrecer la educación a distancia al existir una gran demanda de estudios de nivel superior y resultar insuficientes las capacidades de la educación presencial para ofrecer una respuesta a esta necesidad de la población. Este período se caracteriza por:

- Altos niveles de matrícula, 23,070 estudiantes matriculados en el curso 1979-80.
- Oferta de tres carreras: Derecho, Historia, Contabilidad, que se amplían en años posteriores al ofrecerse las de Finanzas, Economía, Información Científico-Técnica y Bibliotecología (ICTB).
- Diseño de los planes de estudios de la educación a distancia a partir de los de la presencial, con algunos elementos originales como es la estructura por ciclos y grupos de asignaturas.

- El material didáctico escrito, es el soporte básico, el mismo de la educación presencial.
- No se considera la figura del profesor-tutor, ni se ofrece servicio de orientación a los estudiantes de forma presencial.
- Amplia utilización de los medios masivos de comunicación: televisión, radio y prensa escrita para ofrecer orientación y asesoría a los estudiantes.
- Oferta de las asignaturas por grupos, hasta completar todas las del plan de estudios, en el curso académico 1983-84.
- Elaboración de materiales escritos específicamente para la educación a distancia con la edición de las Recomendaciones Prácticas para el estudio de las asignaturas, documento que a manera de conversación didáctica trataba de introducir al estudiante en el estudio de las asignaturas.
- Iniciar a finales de este período el primer perfeccionamiento a los planes de estudio.
- Ampliar el claustro y modificar la estructura organizativa de la Facultad.
- Confección de Bancos de Preguntas, mediante los cuales elaborar los temarios a utilizar en los exámenes.
- Iniciar el trabajo de investigaciones.
- Formación especializada en educación a distancia, de los docentes de la Facultad.

Abandono

En la primera década, 1979-1989, caracterizada por altos niveles de matrícula, se nota que al concluir el primer año de estudios el abandono fue aproximadamente del 80%, tasa que se mantuvo con cierta regularidad en el período. Esto puede tener su explicación, si se tiene en cuenta que se trataba de una modalidad nueva en el país de la cual no se tenía mucha información, en que la mayoría de los matriculados superaba los treinta años de edad y llevaban varios años alejados de cualquier tipo de estudio.

Durante estos primeros años, el abandono fue de aproximadamente el 60%, tasa muy similar a la de otras instituciones de educación a distancia.

La tasa de abandono global en el período 1979-89 fue de aproximadamente el 66%.

A partir del segundo año de estudios, aunque persiste el abandono, la situación es otra, ya que el número de estudiantes que dejan los estudios es menor y nunca llega a rebasar el 50 por ciento.

A partir del tercer año de estudios, la situación del abandono mejora significativamente al alcanzar una tasa que no supera el 30%. En los restantes años de estudios resulta poco significativo el abandono, pues las tasas están entre un 5-15 por ciento.

Es necesario plantear, que si bien la tasa de abandono a partir del tercer año de estudios es significativamente menor, su dinámica es menos estable que en los dos primeros años.

Al analizar la dinámica de la tasa de abandono se observa, que esta se reduce en la medida que aumenta el número de años de estudios y esto resulta lógico, si se tiene en cuenta que en los años superiores el estudiante se encuentra más adaptado a esta modalidad de estudios y ha logrado vencer algunos de los obstáculos que conlleva el aprendizaje autónomo.

Período de 1989 a 1999

Características

Este período está caracterizado por una serie de medidas encaminadas a perfeccionar nuestro modelo.

Las principales características de este período son:

- El país atraviesa una crítica situación económica denominada “Período Especial”
- Perfeccionamiento sistemático de los programas y planes de estudio.
- Orientación sistemática a los estudiantes mediante las asesorías de los profesores de la Facultad.
- Se suprimen los programas radiales y se ofrece el servicio de orientaciones grabadas en audiocassete. Se deja de utilizar el video.
- Hay un mayor uso de la Red de Bibliotecas y se perfecciona su funcionamiento.
- Se comienzan a editar y distribuir las Guías de Estudio elaboradas específicamente para la educación a distancia.
- Fortalecimiento del trabajo científico-investigativo con la realización de eventos, el intercambio académico con otras

instituciones y el desarrollo de proyectos de colaboración bilateral.

- Se realiza un ajuste en la Programación de las Convocatorias de exámenes.
- Introducción de forma oficial de la figura del profesor-tutor.
- Introducción de la práctica pre-profesional en tres de las cinco carreras.
- Se establece la Dirección por Objetivos y se define la estrategia de la FED-UH hasta el año 2000.
- Se perfecciona y fortalece la estructura organizativa de la Facultad.
- Se inicia el Programa de Maestría en Educación a Distancia, así como otros programas de postgrado y Extensión Universitaria.

Abandono

En el segundo período de funcionamiento, 1989-1999, ocurre una significativa disminución en la tasa de abandono de los estudios, ya que la más alta ocurre en el curso 1989-90 al alcanzar el 68%. Los años posteriores oscila entre el 46 y el 65%.

En este período, la tasa de abandono global fue del 54%, cifra significativamente menor que la obtenida durante 1979-89.

El abandono en el primer año de estudios, en los cinco cursos académicos iniciales del período continuó manteniendo una tasa de alrededor del 80%. En el curso 1994-95, alcanza un 70%, cifra alrededor de la cual oscilará en los restantes cinco cursos, lo que evidencia que su dinámica en los últimos años ha sido a disminuir. Sin embargo, a pesar de esta tendencia aún continúa siendo alto el índice de abandono de los estudiantes que matriculan por primera vez.

También la tasa de abandono en el segundo año de estudios se reduce, ya que es ligeramente superior al 30%, mientras en el tercer año es menor al 25%. Para este período el abandono sin comenzar es de aproximadamente el 50% de los que dejan los estudios.

Investigación

Al concluir las dos primeras décadas de funcionamiento de la Facultad de Educación a Distancia, se finalizó la investigación *“El análisis del abandono de los estudiantes y su contribución a la renovación y mejora de los programas de educación a distancia”* (YEE, 2000), mediante la cual se pudo conocer las características de los estudiantes que abandonaron, las tasas de abandono y los factores que lo provocaron, lo que permitió aplicar un programa de mejora en el período 1999-2009.

En Cuba, donde la política educacional garantiza que la educación sea un derecho de todos, sin costo alguno para el estudiante, se confirma que la mayor tasa de abandono, como plantean diferentes autores, se alcanza en el primer año de estudios, en la educación a distancia ha llegado a alcanzar el 80% o más.

La investigación realizada mostró las siguientes características de los abandonos:

- La mayoría de los estudiantes que dejan los estudios tienen entre 20 y 39 años.
- Con relación al estado civil se constata que la mayor incidencia la tienen los solteros y los casados con hijos.
- El peso fundamental de los estudiantes que salen del sistema tienen vínculo laboral.
- La mayoría de los que abandonaron ingresó con título de Bachiller (37%) y de Técnico de Nivel Medio Superior (31%).
- Es necesario señalar que en ambos períodos se observa que el fenómeno del abandono alcanza las tasas más altas en las carreras de perfil económico -Contabilidad y Economía- y es mayor en las mujeres que en los hombres.
- Se aprecia una correspondencia poco definida del abandono con relación a los años que median entre la matrícula en el nivel superior y la culminación de los estudios en el nivel precedente. Así en el primer período los que matriculan al año siguiente abandona uno de cada cuatro; los que ingresan entre uno y tres años después no continúa uno de cada tres y sólo lo hacen dos de cada cinco de aquellos que matriculan después de seis años de haber concluido los estudios precedentes. En el caso del segundo período analizado, se

corresponde con los que ingresan a la educación a distancia entre uno y tres años después.

- El análisis de la conducta académica seguida por los que dejaron los estudios, indica que, en ambos períodos, el mayor porcentaje lo tienen los que estudiaban entre una y tres horas a la semana.
- El análisis de las muestras de ambos períodos, indica que la situación académica de los que dejaron los estudios se caracteriza porque más de las tres cuartas partes lo hizo sin tener asignaturas aprobadas y aproximadamente el 85% lo hizo durante el primer curso. Este comportamiento ratifica el planteamiento de que la mayor tasa de abandono ocurre en el primer año y que la mayoría lo hace sin haber realizado actividades académicas.

El abandono, como cualquier fenómeno social, es el resultado de la interrelación conjunta de multitud de factores objetivos y personales. La muestra estudiada ha suministrado valiosa información sobre aquellos aspectos que han constituido las principales dificultades o limitaciones afrontadas durante el tiempo que estuvieron en la FED-UH, a la vez que ofrecen una evaluación, utilizando una escala de 5 a 1 puntos, de aquellos factores que consideran han incidido en su abandono de los estudios:

- El aislamiento y soledad en que se realiza el estudio considerado por el 82% como una de las mayores dificultades, confirma que el estudiante que recibe nuestra Facultad no viene preparado para asumir los retos de la educación a distancia, ya que en los niveles precedentes siempre ha contado con el vínculo profesor-estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La ausencia del vínculo profesor-estudiante evaluadas como deficiente por más del 70%, indica que el criterio seguido por la Facultad, durante el primer período, ha sido una debilidad del sistema que ha limitado, en cierta medida, el desempeño académico de los estudiantes y los llevó a abandonar los estudios.
- La falta de información sobre la educación a distancia, unida al poco tiempo disponible para estudiar, fueron dificultades que en buena medida contribuyeron al abandono de algunos estudiantes.

- La ubicación de los textos disponibles en las Bibliotecas Municipales y en la Sala de Lectura de la Facultad, medida aplicada para aliviar las dificultades creadas con la reproducción y venta de los textos, ha sido insuficiente, es por ello que una parte de los encuestados los incluye entre las dificultades que más afectan al estudiante.

La población estudiada plantea como causantes de su decisión de dejar los estudios y por ende factores desencadenantes de abandono a diversos aspectos, la mayoría de índole institucional:

- En el período 1979-89, la falta de un servicio de orientación y la no existencia de un proceso de retroalimentación fue determinante en la decisión de dejar los estudios, lo que se refleja en la consideración que hace el 56% de la muestra sobre estos factores.
- En 1989-99, las dificultades para obtener los textos y la cantidad de contenidos que se examina por asignatura fueron factores que llevaron a que más del 50% de los encuestados dejaran los estudios.
- Los resultados de la investigación muestran que en ambos períodos las obligaciones laborales de nuestros estudiantes, ha sido un factor desencadenante de abandono, ya que el 61% y el 55% en el primero y segundo período respectivamente, así lo considera. Esta situación es indicativa de que los estudiantes no han logrado compatibilizar el estudio con sus actividades de trabajo.
- Hay dos factores como son “La atención a la familia” y “La poca motivación para continuar estudiando” que, aunque de índole personal, deben ser observados de cerca para brindarles una mayor atención y orientación, de manera que el estudiante pueda compartir sus estudios con sus otras obligaciones.

Los resultados anteriores muestran que los principales factores que provocan el abandono son de índole institucional. Se evidencia que a pesar de que en el segundo período se han dado pasos importantes encaminados a brindar el servicio de orientación y la tutoría a los estudiantes, aun no se ha logrado satisfacer las necesidades y requerimientos de estos, por lo que este aspecto continuó siendo objeto de mejora. El otro factor está vinculado a las dificultades para obtener la bibliografía.

Período de 1999 a 2009

Características

- Mejora la situación económica del país.
- Se continúa el perfeccionamiento sistemático de los planes de estudio y programas.
- Se fortalece la orientación y asesoría a los estudiantes.
- Se ofrecen dos nuevas carreras: Turismo y Estudios Socioculturales.
- Descentralización de la Red de Centros de Educación a Distancia y reorganización de acuerdo a las características de cada región.
- Incorporación de la Educación a Distancia a las Sedes Universitarias Municipales (SUM), con la oferta de tres carreras: Derecho, Contabilidad y Finanzas y Estudios Socioculturales.
- A partir del curso 2006-2007 la Facultad de Educación a Distancia de la Universidad de La Habana sólo tiene estudiantes continuantes.
- Fortalecimiento de la actividad de posgrado con la oferta de diplomados, maestría y doctorados.
- Desarrollo de las TIC, que incluyó la formación de profesores para su aplicación en la docencia.

Abandono

La última década ha supuesto un período determinante para la Educación Superior Cubana. La universalización de la enseñanza superior, constituye un reto que ha conllevado a realizar importantes transformaciones, que continúan en la actualidad, una de ellas es llevar la educación a distancia a los municipios, mediante la incorporación de esta modalidad a las Sedes Universitarias Municipales (SUM), lo cual implicará un perfeccionamiento de la misma, en el que necesariamente serán objeto de análisis aquellos factores que provocan el abandono de los estudios.

En este último período, el análisis no incluye los últimos tres cursos porque la Facultad no ha tenido nuevos ingresos, sólo ha matriculado a estudiantes continuantes, ya que a partir del curso 2006-2007 los que matriculen por primera vez lo hacen en las SUM.

El período se caracteriza porque continúa disminuyendo la tasa de abandono, la más alta del período es del 54% en el curso 2004-05 y las más bajas ocurren en los dos últimos cursos analizados con 36% y 28% respectivamente.

La tasa de abandono global fue del 46%, que evidencia una sensible reducción respecto a los períodos anteriores.

El abandono al concluir el primer año de estudios está alrededor del 70%, excepto en los cursos 2000-01 y 2001-2002 que alcanza el 84% y el 56% respectivamente.

Del total de estudiantes que matricularon en las SUM en el curso 2006-07 y 2007-08 el 80% y el 71% respectivamente abandonó al concluir el primer año de estudios, la mayoría sin haber realizado actividades académicas. Sobre el comportamiento del abandono en la SUM, de reciente creación, será preciso continuar investigando, y trabajando para lograr reducir su tasa, pues como planteaba Keegan (1996) en una entrevista “Si un sistema quiere tener éxito ha de tener en cuenta a los cuatro tipos de alumnos a distancia: los que necesitan y requieren apoyo, los que no lo necesitan y lo requieren, los que lo necesitan pero no lo requieren y los que ni lo necesitan ni lo requieren.

Bibliografía

ALVAREZ, P.R. Y COLAB. Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. En http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000100002&script=sci_arttext. Consultado en mayo 9 de 2009.

BAUMGART, N., JOHNSTONE, J. (1977): Attrition at an Australian University: a case study, *Journal of Higher Education*.

BEAN, J. (1980): Dropout and turnover, the synthesis and test o a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*.

CABRERA, L. Y COLAB. (2008) El problema del abandono de lose studios universitarios. En <http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVE-v12n2 1.htm>. Consultado en mayo8 de 2009.

DANIEL. J. S. (1984): “The future of Distance Teaching Universities in a Worldwife Perspective”. En *Evaluación del Rendimiento de la Enseñanza Superior a Distancia*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1992): Real Academia de la Lengua Española. Madrid, Vigésima Primera Edición, Tomo 1.
- DURKHEIM, E. (1961): *Suicide*. Glencoe: The Free Press.
- GARCÍA ARETIO, L. (1987): Eficacia de la UNED en Extremadura. Mérida. UNED.
- GARCÍA ARETIO, L. (1993): "Sobre qué y cómo investigar en Educación a Distancia". En Memoria Congreso Internacional sobre Investigación en Educación a Distancia. San José, Costa Rica.
- GLATTER, R., WEDDEL, E. (1971): *Study by correspondence*. Londres. Longman.
- GUILLAMÓN, J.R. (1991): Consideraciones acerca de la Investigación sobre el abandono de los estudios. Madrid. Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, Vol. IV No. 1. AIESAD.
- GRANADOS GARCÍA-TENORIO, P. (1990): Análisis del fenómeno del Abandono en las Universidades Abiertas. En *Investigar para Mejorar la Calidad de la Universidad*, coordinador García Aretio, L. Madrid, IUED, UNED.
- GRANADOS GARCÍA-TENORIO, P. (1992): Abandono de estudios en las Facultades de Letras de la UNED. Madrid, Estudios de Educación a Distancia No. 17. UNED.
- INFORMES ESTADÍSTICOS CURSO 1979 A 1999. La Habana. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.
- INFORMES ESTADÍSTICOS CURSO 1979 A 1999. La Habana. Facultad de Educación a Distancia de la Universidad de La Habana.
- JÍMENEZ FERNÁNDEZ, C. (1987): Abandono estudiantil en la Universidad a Distancia. Un estudio empírico sobre su evolución y predicción. Revista de Educación.
- KEEGAN, D. (1980): Drop.outs of the Open University. *The Australian Journal of Education*.
- KEEGAN, D. (1980): On the nature of a distance education, Hagen, Ziff.
- KEEGAN, D. y RUMBLE, G. (1982): "The Fernuniversität of Federal Republic of Germany". En Rumble, G. y Harry, K. *The Distance Teaching Universities*. Londres: Croom Helm.
- KEEGAN, D. (1996): Entrevista de la revista RED, Madrid, RED No. 18.
- KEMPFER, H. (1996): How to reduce dropouts in distance education. San José, Costa Rica. EUNED.

- LATIESA, M. (1986): Estudio longitudinal de una cohorte de alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid. Análisis de la deserción universitaria. En *Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad*. Madrid, CIDE.
- LATIESA, M. (1992): *La deserción Universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos*. Madrid, Siglo XXI de España Editores S:A:
- MIALARET, G. (1985): *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Suiza, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Atar S.A., Ginebra.
- MOORE, M.G. (1996): *Distance Education. A. Systems View*. Wadsworth Publishing Company. I.T.P.
- MUNRO, B. (1981): Dropouts from higher Education: path analysis of a national sample. *American Educational Research Journal*.
- PASCARELLA, E. TEREZINI, P. (1977): Patterns of student. Faculty informal interaction beyond the classroom and voluntary freshman-attrition. *Journal of Higher Education*.
- PASCARELLA, E. TEREZINI, P. (1978): The relation of students precollege characteristics and freshman year experience to voluntary attrition. *Journal of Higher Education*.
- PASCARELLA, E. TEREZINI, P. (1979 a): Student faculty informal contact and college persistence: A further investigation. *Journal of Educational Research*.
- PASCARELLA, E. TEREZINI, P. (1979 b): Interaction effects in Spady's and Tinto's conceptual models of college dropout. *Sociology of Education*.
- PASCARELLA, E. TEREZINI, P. (1980): Predicting freshman persistence and voluntary drop-out decision from theoretical model. *Journal of Higher Education*.
- PASCARELLA, E. CHAPMAN, P.W. (1983): A multi-institutional path analytic validation of TINTO's model of College Withdrawal. *American Education Research Journal*.
- PASCARELLA, E., DUBY, R., IVERSON, B. K. (1983): A test and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in a commuter institution setting. *Sociology of Education*.
- PÉREZ VERA, E. (1983): *Palabras de apertura de la Rectora de la UNED. En Evaluación del Rendimiento de la Enseñanza Superior a Distancia*. Madrid, UNED.

- RAMÍREZ, H. (1994): Programs and Drop-out in Universidad Estatal a Distancia (UNED) of Costa Rica. *The American Journal of Distance Education* Vol. 8. No. 3.
- SPADY, W. (1970): Drop-out from Higher Education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1.
- SWEET, R. (1986): Student dropout in distance education: An application of Tinto's model. *Distance Education. An International Journal*. Volume 7, No. 2.
- TINTO, V. (1975): Dropout from Higher Educational: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*.
- WOODLEY, A., PARLETT, M. (1983): Student dropout. *Teaching at a distance*.
- YEE SEURET; M., MIRANDA JUSTINIANI, A. (1993): Los abandonos ¿por qué regresan? *Memorias II Taller Internacional de Educación a Distancia*, Facultad de Enseñanza Dirigida, Universidad de La Habana. Editorial Universitaria S.L. San Luis, Argentina
- YEE SEURET; M. (2000): El análisis del abandono de los estudiantes y su contribución a la renovación y mejora de los programas de educación a distancia. Tesis Doctoral. UNED. España.
- YEE SEURET; M. (2003): *Somos diversos pero igualmente valiosos: atención a los abandonos*. ANUIES, ISBN 970-704-059-9. México

Deserción en las Instituciones de Educación Superior a Distancia en Bolivia

Alvaro E. Padilla Omiste, M.Sc.

Resumen

El presente estudio emplea tres diferentes aproximaciones para obtener información relacionada con la deserción y abandono en los programas de educación a distancia ofertados por las universidades bolivianas: encuestas dirigidas a gestores y participantes que abandonaron programas, entrevistas con académicos actores o entendidos en modalidades alternativas de formación profesional y de postgrado; y estudio de documentación y páginas web de las más destacadas universidades bolivianas que con mejor posibilidad pueden acometer este tipo de desarrollo e innovación académica. Aunque no se logró establecer el número de programas en curso ni las cifras y/o causa de los abandonos, se ha logrado sintetizar una reflexión que prevé que, cuando la educación semi-presencial se establezca definitivamente en las universidades bolivianas, se mejorarán los índices de graduación y eficiencia académica de las mismas

Abstract

The study uses different approaches in order to obtain information related with desertion in virtual distance academic programs of Bolivian universities: survey, interview and web search. In spite of the fact that not quantitative information was obtained, qualitative inputs of academic staff of the universities provided general

* División de Programas de Postgrado
Universidad Militar de las Fuerzas Armadas.
Escuela de Comando y Estado Mayor.

information related with the state of the art of virtual education at Bolivian universities and some inputs useful for attempting further projections of the national academic development.

1. Antecedentes

El nivel de la educación superior en Bolivia está integrado por la educación superior universitaria, responsabilidad de las universidades, públicas y privadas, así como la educación superior no universitaria.

Las universidades públicas y autónomas se rigen de acuerdo a los mandatos de la Constitución Política del Estado y según sus propios estatutos y reglamentos. Las universidades privadas se rigen por lo estipulado en el texto constitucional y se norman de acuerdo al Reglamento General de Universidades Privadas, aprobado por el Poder Ejecutivo y sus propios reglamentos, aprobados por el Ministerio de Educación.

El nivel superior de la educación en Bolivia, comprende la formación técnica-profesional de tercer nivel, la tecnológica, la humanística, artística y científica, incluyendo la capacitación y la especialización de postgrado. Integran el nivel superior las universidades públicas, las universidades privadas, los institutos normales superiores, los institutos técnicos públicos y privados, los institutos de formación de las Fuerzas Armadas de la Nación y de la Policía Nacional.

Son funciones de las universidades públicas y privadas, la docencia, la investigación científica, la interacción social y la difusión cultural, desarrolladas a través de sus actividades científicas, académicas y administrativas.

El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) es el Organismo Central del Sistema de la Universidad Boliviana, que, de acuerdo al Art. 185 de la Constitución Política del Estado, planifica, programa, coordina y ejecuta las disposiciones del Congreso Nacional de Universidades y las Conferencias, en estricta sujeción al Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana.

Adicionalmente a la educación superior universitaria, el Sistema Educativo Nacional (SEN) comprende los programas de educación superior no universitaria que ofrecen los institutos de formación técnica y tecnológica, conducentes a la formación de técnicos

medios (2 años de estudio) técnicos superiores (3 años de estudio). Estos programas tienen un carácter terminal y no conducen a otras opciones de educación superior. El objetivo de la educación superior no universitaria es brindar formación profesional y práctica, de acuerdo con los intereses de los educandos y la potencial estructura ocupacional del país.

En un estudio inicial (1) se hacía referencia a que las universidades bolivianas recién incursionaban en experiencias de “educación superior virtual”, con un desarrollo muy desigual en la infraestructura de soporte requerida para implementar esta modalidad de la educación, y que apenas cuatro universidades manifestaban estar desarrollando modelos de educación semipresencial, contando entre ellas dos universidades públicas, una privada y una de régimen especial. Ello mostraba el escaso interés de las instituciones de educación superior bolivianas, poco interesadas en innovar sus modalidades de desarrollo académico apoyadas en la virtualidad.

Contrariamente a la situación anotada, se evidenciaba un interés gubernamental manifiesto para dotar al país de una política e instrumentos que fomenten, permitan y normen el desarrollo y aplicación local de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, NTIC’s en todas las áreas de actividad ciudadana, incluida la educación. Tal interés se demostraba en los avances del “Programa Nacional de Gobernabilidad” (PRONAGOB), a cargo de la Vicepresidencia de la República, durante una anterior gestión de gobierno. Desafortunadamente, lejos de mostrar avances a la fecha, parece haberse detenido, cuando no retrocedido o desaparecido (1).

Otro estudio posterior (2), concluye que pese a no disponerse aún de los recursos humanos suficientes y de una infraestructura física y tecnológica adecuada para la organización y funcionamiento de programas académicos a distancia, las universidades públicas y privadas bolivianas, habían avanzado significativamente en los últimos años en materia de educación a distancia, particularmente en la educación virtual de postgrado.

Así mismo, se evidencia cómo un buen número de universidades públicas cuentan con páginas web muy bien diseñadas y varias de ellas con plataformas virtuales, en base a las cuales se cuenta con una oferta de programas de cursos de postgrado a distancia, bajo modalidad semipresencial o presencial, gracias al significativo desarrollo y uso del las NTIC’s.

Existe una universidad virtual de postgrado y varias universidades que ofertan cursos de educación postgradual a distancia, muchas de ellas en acuerdo con universidades del exterior de país.

Se han desarrollado varias tesis y trabajos de investigación educativa, que han culminado con propuestas formales sobre educación a distancia, en especial a nivel de postgrado, habida cuenta de las dificultades que encuentran los profesionales bolivianos para acceder a una flexibilidad laboral que les permita participar en programas de formación continua¹.

Es interesante hacer referencia en este punto a trabajos como el de Puerta V. (3) que presenta una nueva modalidad alternativa de cursado, brindando los lineamientos y recursos necesarios para implementar una modalidad semipresencial para un programa a nivel de Maestría en Ciencias de la Educación basado en un modelo de uso intensivo de las NTIC's como herramientas para una reingeniería en los procesos académicos y la innovación didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en una institución², caracterizada por una permanente movilización de sus recursos humanos, que afecta a una formación postgradual exclusivamente diseñada sobre bases presenciales.

Pese a su crecimiento, la oferta de programas y/o actividades de educación a distancia (especialmente los denominados “virtuales”) es aún comparativamente escasa y no responde siempre a los niveles de exigencia y calidad esperados por la sociedad ni han mostrado crecer en su competitividad en comparación a lo que ocurre con los programas “presenciales”.

El Sistema de la Universidad Boliviana y las Universidades Privadas coinciden en reconocer como modalidades válidas para los programas de postgrado la presencial y la semipresencial, esta última con las modalidades “a distancia” y “virtual”, que están respaldados por las Resoluciones de Reuniones Académicas Nacionales y reglamentaciones específicas del Sistema de la Universidad Boliviana (2).

Pese a existir un marco normativo y regulatorio favorable, interés en muchas de las universidades y un manifiesto propósito

1. Y menos aún contar con un apoyo financiero.

2. El Ejército Boliviano.

gubernamental en fomentar la educación a distancia³, Bolivia continúa a la saga de los países vecinos y del continente en materia de educación a distancia y en el aprovechamiento de las ventajas comparativas que ofrece la educación virtual.

En relación a la deserción estudiantil universitaria, en la modalidad presencial clásica que caracteriza a la gran mayoría de los programas de formación profesional a nivel de Grado, de las universidades bolivianas, Rivera E, et. al., 2005, estiman tasas de eficiencia de titulación muy bajas (entre 19% y 27%) en las universidades del Sistema de la Universidad Boliviana (gratuita), para el periodo de tiempo comprendido entre los años 1996 y 1999, con elevados indicadores de deserción y de repitencia a nivel global (entre 36% y 40%) así como indicadores de deserción específica entre el 50 % y 60% (4).

La situación en las universidades privadas en el tema de deserción en los programas de educación superior muestra algunas diferencias. Daza R, Padilla A y Roca V, aunque con bases de información no coincidentes en el tiempo con la empleadas por Rivera E, concluyen preliminarmente que la eficiencia de graduación en las universidades privadas es muy superior a la de las universidades del SUB (5). Uno de los factores que contribuyen a estas diferencias, especialmente a las menores tasas de deserción en las universidades privadas, respecto de la públicas, debe ser, sin duda alguna, el hecho de que los estudios en las universidades privadas son pagados.

2. Metodología

Dadas las experiencias logradas en trabajos anteriores, para el presente estudio, se aplicó una metodología que combinó los siguientes instrumentos:

- A. Un formulario de encuesta esencialmente basado en los términos de referencia del “Estudio sobre deserción en las instituciones de educación superior a distancia de Latinoamérica y del Caribe” enviado oportunamente por VirtualEduca, el cual contenía dos partes:

3. Como un Proyecto de Ley específico para la organización de universidades virtuales que las faculta a ofrecer de programas a nivel de Licenciatura y Técnico Superior, que hace más de un año no logra ser aprobado y promulgado por las instancias correspondientes.

- 1) Un cuadro para calcular la tasa de deserción en “programas de educación a distancia”, que comprendía datos relacionados con el número de alumnos(as) de la cohorte de ingreso en el año 2001 (u otros años) y el número de titulados en los años 2005 al 2008, así como del número de alumnos(as) que aun permanece en la universidad
- 2) Un cuestionario con 24 preguntas tipo Likert, para conocer las razones de la deserción estudiantil,

En el formulario se solicitaba a las universidades procurar aplicar la encuesta a una muestra aleatoria de casos de estudiantes que hubieran desertado.

- B. Entrevistas personales, telefónicas o por correo electrónico, a autoridades universitarias o responsables académicos de instituciones de educación superior respecto del contenido temático del estudio.
- C. Revisión, en formato físico (informes institucionales) o digital (CD-ROM y/o páginas web).

3. Resultados

De los tres instrumentos anotados, se han logrado los siguientes resultados:

3.1. Encuestas

Las encuestas fueron enviadas, en formato electrónico impreso y/o digital, a la totalidad de las universidades públicas bolivianas y a las universidades privadas, cuyos correos y responsables de posibles casos de estudio fueron accesibles al investigador, o que como resultado de estudios precedentes, se asumía podrían estar desarrollando programas de educación a distancia. La muestra alcanzó a 35 universidades (54% de las universidades del país⁴).

Ninguna de las universidades devolvió los formularios de encuesta y apenas 5 informaron que no lo hacían por no estar ofertando programas a distancia. Una explicación para la no respuesta a las encuestas podría también deberse a que al estar desarrollándose recientemente los cursos y programas a distancia, no hay lugar a la aplicación del formulario enviado. Adicionalmente y tal como ocurrió anteriormente (1), las autoridades universitarias bo-

4 64 universidades, entre públicas, privadas y de régimen especial.

livianas no siempre muestran una apertura adecuada para tocar aspectos tan delicados como el que motivó este trabajo.

3.2. Entrevistas

Se entrevistó a un número casual de autoridades, responsables o académicos de universidades, aprovechando los contactos personales del investigador, antes que acudir a canales formales de comunicación.

Las respuestas permitieron captar la siguiente información:

- A. Los entrevistados explicaron que la imposibilidad de proporcionar la información solicitada se debía a dos motivos:
 - a) Que las universidades en cuestión no tenían ofertas de programas y/o cursos a distancia.
 - b) Que, de existir, las ofertas eran muy recientes y por lo tanto era imposible evidenciar *a priori*, rezagos u abandonos por parte de los cursantes. Esto es congruente con las conclusiones de un estudio anterior realizado por el mismo investigador (1).
- B. Los informantes manifiestan que la mayoría de los programas proyectados o en curso, corresponden a modalidades semipresenciales.
- C. Respecto de las tasas de deserción y abandono en los programas de educación a distancia, de tipo semipresencial, las opiniones están divididas. Por un lado, se espera que como quiera que el acceso a dichos cursos es pagado, las tasas de abandono serán más bajas, lo cual dependerá, por supuesto, de una variedad de factores, entre ellos el modelo académico adoptado.

En el otro lado, hay opiniones en sentido de que en Bolivia, como en gran parte de los países del tercer mundo, existe una elevada tasa de “analfabetismo digital”, lo que, seguramente, influirá en las tasas de deserción en los cursos a distancia mediados por las NTIC's.

3.3. Otras fuentes de Información

El recurso que proporcionó una mejor cantidad de datos e información, fue el análisis de documentos obtenidos de las instituciones de educación superior y el acceso y estudio de las páginas Web de las instituciones. La Tabla 1 resume la información lograda de tal estudio.

Tabla 1.
Resumen de la revisión de páginas web de Universidades Bolivianas

| Nombre de la Universidad | Sedes | Página Web | Ranking WEB | | | | | Modelo Acad. Virtual |
|--|--|-----------------------|-------------|------------------|--------------|-----------------|---------------------|----------------------|
| | | | Mundial (6) | Pacto Andino (7) | Nacional (8) | Plataf. Virtual | Oferta Progs. Virt. | |
| Universidad Mayor de San Simón, UMSS | Cochabamba | www.umss.edu.bo | 2394 | 17 | 1 | Si | No | |
| Universidad Aquino de Bolivia, UDABOL | Santa Cruz de la Sierra | www.udabol.edu.bo | | | 2 | Si | No | |
| Universidad Mayo de San Andrés, UMSA | La Paz | www.umsa.bo | 6244 | 87 | 3 | Si | No | |
| Universidad Católica Boliviana San Pablo, UCB | La Paz, Cochabamba, S. C. de la Sierra, Tarija | www.ucb.edu.bo | 4210 | 49 | 4 | Si | No | |
| Universidad Privada del Valle, UNIVALLE - | Cochabamba, La Paz, Trinidad | www.univalle.edu | | | 5 | Si | No | |
| Universidad Autónoma René Gabriel Moreno UAGRM | Santa Cruz de la Sierra | www.uagrm.edu.bo | | | 6 | Si | No | |
| Universidad Privada Boliviana, UPB | Cochabamba | www.upb.edu | 5870 | 77 | 7 | Si | Si | |
| Universidad de Loyola Bolivia | La Paz | www.loyola.edu.bo | | | 8 | Si | No | |
| Universidad Privada Domingo Savio, UPDS | Santa Cruz de la Sierra | www.upds.edu.bo | | | 9 | Si | No | |
| Universidad Virtual, UVIRTUAL | Santa Cruz de la Sierra | www.uvirtual.org | | | 10 | Si | Si | |
| Universidad Autónoma Juan Misael Saracho, UAJMS | Tarija | www.ujms.edu.bo | 6210 | 86 | 11 | Si | No | |
| Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra, UPFA | Santa Cruz de la Sierra | www.upsa.edu.bo | | | 12 | Si | No | |
| Universidad Autónoma Tomás Frías, UATF | Potosí | www.uatf.edu.bo | | | 13 | Si | No | |
| Universidad Salesiana de Bolivia, USB | La Paz, Cochabamba | www.usalesiana.edu.bo | | | 14 | Si | Si | |
| Universidad Andina Simón Bolívar, UASB | Sucre | www.uasb.edu.bo | 5393 | 68 | 15 | Si | Si | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|--------------------------------|------|----|----|----|----|----|-------|
| Universidad NUR | Santa Cruz, Cochabamba, La Paz | www.nur.edu | 6504 | 93 | 16 | Si | Si | Si | Si |
| Universidad San Francisco Xavier, USFX | Sucre | www.usfx.edu.bo | | | 17 | Si | Si | Si | Cisco |
| Universidad Adventista de Bolivia, UAB | Cochabamba | www.uab.edu.bo | | | 18 | Si | Si | No | No |
| Universidad Privada Franz Tamayo, UNIFRANZ | La Paz, Cochabamba, S. C. de la S, El Alto | www.unifranz.edu.bo | | | 19 | Si | Si | No | No |
| Universidad de los Andes | La Paz | www.udeiosandes.edu.bo | | | 20 | Si | Si | No | No |
| Universidad Nuestra Señora de La Paz, UNSLP | La Paz | www.unslp.edu.bo | | | 21 | Si | Si | No | No |
| Universidad Técnica de Oruro, UTO | Oruro | www.uto.edu.bo | | | 22 | No | No | No | No |
| Universidad Tecnológica Boliviana, UTB. | La Paz | www.utb.edu.bo | | | 23 | Si | Si | No | No |
| Universidad Evangélica Boliviana, UEB | Santa Cruz | www.ueb.edu.bo | | | 24 | Si | Si | No | No |
| Universidad San Francisco de Asís, USFA | La Paz | www.usfa.edu.bo | | | 25 | Si | Si | Si | No |
| Universidad Nacional Ecológica, UNE | Santa Cruz de la Sierra | www.uecológica.edu.bo | | | 26 | No | No | No | No |
| Universidad Nacional del Oriente, UNO | Santa Cruz de la Sierra | www.uno.edu.bo | | | 27 | No | No | No | No |
| Universidad La Salle, ULS, | La Paz | www.uls.edu.bo | | | 28 | Si | Si | No | No |
| Universidad Simón I. Patifio, USIP | Cochabamba | www.usip.edu.bo | | | 29 | No | No | No | No |
| Universidad Unión Bolivariana, UB | La Paz | www.ub.edu.bo | | | 30 | No | No | No | No |
| Universidad Real, UReal | La Paz | www.universidadreal. edu.bo | | | 31 | Si | Si | Si | No |
| Universidad Técnica Privada Cosmos | Cochabamba | www.unitepc.edu.bo | | | 32 | No | No | No | No |

(6) Basado en: Ranking Web of Bolivian Universities –July 2009 URL disponible en: <http://www.webometrics.info/>

(7) Basado en: Ranking Web of Latin American Universities –July, 2008. URL disponible en: <http://www.webometrics.info/>

(8) Basado en: http://www.mirabolivia.com/webpages_categ.php?id_categ=40&pag=1

Para la confección de la Tabla 1 se procedió a revisar la información presentada por las universidades en sus páginas web. Se trabajó en aquellas que eran visibles en el periodo de tiempo en que se realizó el análisis, en especial (mayo-julio de 2009). Se escogió este periodo de tiempo por considerar que en el mismo las universidades se encontraban desarrollando la totalidad de sus actividades.

Si bien la tabla no proporciona información sobre la matrícula en cursos y programas de formación a distancia, de la misma permite lograr información muy interesante:

- a) De las 64 universidades existentes en el país, 32 (el 50%) tienen páginas web fácilmente accesibles; esto es, muestran una apertura a la virtualidad.
- b) De las 32 universidades seleccionadas por contar con páginas web, 7 pueden ser ubicadas en rankings mundial de universidades, elaborados con varios indicadores, principalmente el de visibilidad de su producción académica, que puede perfectamente tener un paralelismo con sus capacidades para un desarrollo de programas a distancia, en particular los de modalidad semi-presencial, basados en el uso de las NTIC's.
- c) De las 32 universidades, sólo 5 no demuestran contar con una "plataforma virtual", lo que muestra un buen desarrollo infraestructural y de gestión basado en el uso de las NTIC's, esencial para una oferta moderna de programas de formación a distancia.
- d) Sólo 8 de las 32 universidades estudiadas (25%) evidencian ofertas concretas de programas o cursos de formación "a distancia" en "campus virtuales"; casi todos ellos a nivel de postgrado.
- e) Apenas 6 de las 32 universidades muestran evidencias del empleo de algún modelo académico "virtual" que sustenta su oferta.

Conclusiones

- 1) No se ha logrado establecer el grado de deserción de los participantes en programas a distancia que ofrecen las universidades bolivianas, seguramente debido a que la mayoría de los mismos son más bien recientes y el estudio buscaba trabajar con cohortes próximas a los que iniciaron estudios hacia el año 2001 (un estudio muy detallado por el mismo autor, el año 2003 no logró detectar un solo programa a distancia en marcha en universidades bolivianas).
- 2) La ausencia de respuestas a las encuestas, evidencia la debilidad de las universidades bolivianas en programas de educación a distancia, en particular los de modalidad semi-presencial, basados en el uso de la virtualidad.
- 3) Se evidencia una vez más la escasa cooperación de un buen número de universidades para proporcionar información, especialmente en temas tan sensibles como el abordado. Por el contrario, se ha encontrado gran apertura por parte de muchos académicos de las universidades más prestigiosas del país, para la discusión y el logro de aportes para este trabajo.
- 4) La infraestructura requerida por las universidades para la organización de programas y cursos a distancia ha mejorado notablemente el último quinquenio, pero se siente la ausencia o precariedad de modelos académicos, esenciales para la elaboración y consolidación de una oferta académica que permita lograr perfiles de egreso de calidad similar o superior a programas presenciales.
- 5) Pese a que la educación superior boliviana vive grandes incertidumbres de orden político, social y económico, se sigue contando con un marco regulador y normativo apropiado y existen evidencias de que el mismo seguirá siendo favorable al desarrollo de programas y cursos de educación a distancia.
- 6) El diálogo con los académicos de las universidades públicas y privadas abordadas y la revisión de los indicadores disponibles, permiten predecir que la educación a distancia, en su modalidad semi-presencial y auxiliada por las NTIC's permitirá, no solo mejorar la calidad de la educación superior boliviana, sino mejorar sus índices de desempeño; esto es,

que la deserción estudiantil de programas de formación a distancia será considerablemente menor a los actuales índices de deserción propios de los programas presenciales.

Referencias

- Padilla Omiste A. Diagnóstico de la Educación Superior Virtual en Bolivia. En: Silvio J, Rama C, Lago MT, et al. Editores. Tendencias de la Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe. México, D.F.: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC/UNESCO); 2004. p. 85 - 111.
- Padilla Omiste Á. Normativa para la Regulación de la Educación a Distancia en Bolivia. En: Mena M, Rama C, Facundo Á, Editores. El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Bogotá: Ediciones Hispanoamericanas Ltda.; 2008. p. 93 - 108.
- Puerta Martínez V. Modalidad Semipresencial para la Maestría en Ciencias de la Educación “Mención en Educación Superior” de la Universidad Militar de las Fuerzas Armadas. [Tesis de Grado]. Cochabamba: Universidad Militar de las Fuerzas Armadas, UMFA; 2008.
- Rivera E, Roca N, et al. Estudio sobre Repitencia y Deserción en la Educación Superior en Bolivia. Educación Superior Igual para Todos. Caracas: IESALC, UNESCO; 2005.
- Daza Rivero R, Padilla Omiste A, Roca Urioste V. Informe de la Educación Superior en Bolivia. Editora “J.V.” ed. Cochabamba, Bolivia: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón; 2008.
- CINDOC. Ranking Web of Bolivian Universities 2008 [july 2009]; Disponible en: <http://www.webometrics.info/>.
- CINDOC. Ranking Web of Latin American Universities 2008 [july, 2008]; Disponible en: <http://www.webometrics.info/>.
- Nacional GW. Lista de páginas web categoría: Universidades 2009 [cited 2009 july, 2009]; Disponible en: http://www.mirabolivia.com/webpages_categ.php?id_categ=40&pag=1.

Deserción Educación a Distancia Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, ULADECH – Católica

*Mg. Carmen Barreto Rodríguez
Lic. Armando Mendiburú Mendocilla*

I. Introducción

La deserción estudiantil universitaria es un fenómeno presente en todas las modalidades de estudio; sin embargo, cuando se trata de la deserción en la educación a distancia, constituye una doble preocupación, porque uno de los roles más importantes que cumple esta modalidad es la de incluir en el sistema, a personas que por diversas razones no pudieron ni pueden acceder a la educación presencial, siendo que muchos de ellos ya pasaron lo que tradicionalmente se llamaba “la edad de estudio”. Por esta razón, para la ULADECH CATÓLICA, este tema reviste una gran trascendencia.

La deserción educativa es un fenómeno que se caracteriza por el abandono que hace un estudiante de la institución educativa. Es la interrupción de los estudios o actividades académicas por parte del estudiante condicionado por una serie de factores, que pretendemos develar. Toda deserción es un fracaso en el esfuerzo de formar el capital humano, por lo tanto genera frustraciones y un derroche de recursos que afectan el cumplimiento de la misión institucional. De ahí la especial atención que ponemos en este fenómeno.

El estudio que ahora presentamos es una investigación pionera en Chimbote que pretende contribuir al conocimiento de la deser-

ción universitaria a distancia. Por ello nos trazamos el siguiente objetivo:

| |
|--|
| Establecer el perfil del estudiante que deserta y los factores sociales e institucionales asociados |
| Realizar recomendaciones que ayuden a afrontar el problema de la deserción |

II. Conceptos básicos, antecedentes y contexto histórico

Para nuestro caso la deserción estudiantil universitaria a distancia, puede definirse como la no matriculación o el abandono de los estudios. Para evitar asignar la carga al estudiante debemos considerar los factores condicionantes

En efecto, la utilización del término “desertor” o “deserción” conlleva a asignar la carga al estudiante, por lo que, precisamente, hay que considerar los factores asociados. Concordamos con Mario Castillo (2008), cuando afirma que la mayoría de las investigaciones en este campo, llegan solamente a una descripción de la situación, sin ahondar en el asunto, y la mayoría de estos estudios se enfoca a la educación primaria o secundaria. A nivel universitario casi siempre se reportan porcentajes brutos de deserción como resultado de estudios de investigación transversal.

El mismo autor realiza un recuento de algunas investigaciones sobre el tema, resaltando las siguientes: En el año 1996, se hicieron estudios sobre las tasas de deserción en la universidad Alemana de Leipzig. En Estados Unidos se realiza en el año 1999 una investigación, utilizando datos del Centro Nacional de Estadísticas Educativas, para identificar los factores que contribuyen a que un alumno se gradúe y encuentra que los recursos académicos y la asistencia a clases son los factores que más se correlacionan con la graduación; en el 2001 DesJardin, utilizando los mismos datos, determina que el promedio de ingreso es el mejor predictor para la culminación de los estudios con éxito.

En Argentina se reportan tasas de deserción del 43% para los jóvenes universitarios; en este sentido la Lic. Marta Teobaldo (2004) realizó un estudio con el propósito de exponer las razones

por las cuales abandonan los estudios los estudiantes de primer año del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Un hallazgo interesante es que los estudiantes indican que el factor económico no es determinante en la decisión de continuar en la universidad; la autora considera que es necesario aprender el oficio de estudiante universitario, para mantenerse en la universidad, es decir, el estudiante tiene que adaptarse a nuevos estilos y modelos de docentes, diferentes normativas y en general al funcionamiento de la institución.

En Perú se reportan tasas de deserción universitarias superiores al 40%, y específicamente en el área de la Salud en los estudiantes de Enfermería del 75%. En este punto Hernán Sanabria (2002) de la Universidad Nacional de San Marcos, realizó en el año 2002 un estudio en estudiantes de enfermería en cuatro universidades del Perú, y concluyó que existe una alta asociación entre deserción y los factores vocacional y económico, así como una leve a moderada asociación del factor rendimiento con la deserción.

La educación a distancia tiene algo más de 200 años de existencia. Inicia con la llamada educación por correspondencia que se originó en Europa. Posteriormente en el Siglo XIX se extendió a las ciudades industriales de Norte América en respuesta a la necesidad de atender a las personas que no podían acceder a la escuela tradicional.

En la segunda mitad del Siglo XX se dio un crecimiento explosivo de la educación a distancia en todo el mundo: En América Latina, los sistemas de educación a distancia se ha visto como un afán de superar el subdesarrollo, al percatarse que la educación constituye un factor importante para alcanzar el desarrollo. Para satisfacer la demanda en educación en AL se experimentó con nuevas formas de instrucción siendo la educación a distancia una de las más importantes. La Universidad Nacional Autónoma de México, ha sido pionera en esta modalidad de instrucción.

En América del Sur destacan la Universidad Nacional Abierta de Venezuela que desde 1978 pone en operación la educación a distancia. En Colombia las pioneras son la Universidad de Antioquia y la Universidad Javeriana. En el Perú destaca el Centro de Teleducación de la Universidad Católica. En Ecuador existe un proyecto bilingüe de las Escuelas Radiofónicas de los Centros Shuar

y en Argentina la Universidad de Buenos Aires cuenta con estudios libres que utilizan esta modalidad de educación. En Centroamérica y El Caribe merece especial mención la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.

En síntesis, la educación a distancia en América Latina y el mundo goza de un estatus, habiendo permitido la inclusión de miles de personas al romper los viejos paradigmas de que la educación sólo podía darse en presencia de un profesor.

III. Muestra e instrumento

La recolección de datos se realizó en base a un cuestionario de 24 preguntas, el mismo que fue sugerido y validado por la Universidad Abierta para Adultos (UAPA). La encuesta fue administrada tomando en cuenta una relación de alumnos desertores del ámbito de Chimbote y nuevo Chimbote se eligió siguiendo un orden, sin embargo, no resultó fácil por la negativa de algunos y la migración de otros.

Las encuestas fueron procesadas por la Mg. Carmen Barreto Rodríguez y el informe fue elaborado por el Lic. Armando Mendi-buru Mendocilla.

En total se logró entrevistar a 57 personas de los cuales 21 son mujeres y 36 son varones, de acuerdo a la información contenida en el siguiente Cuadro N° 1.

Cuadro N° 1
Estudiantes desertores según sexo

| Sexo | N° de estudiantes | % |
|--------------|-------------------|--------------|
| Mujeres | 21 | 36.8 |
| Hombres | 36 | 63.2 |
| Total | 57 | 100.0 |

IV. Resultados y análisis

4.1. Características socio demográficas de los alumnos que desertaron

De alumnos desertores del SUA de Chimbote y Nuevo Chimbote, debemos afirmar que la mayoría son hombres, representan el 63.2%, mientras que las mujeres representan el 36.8% tal como se muestra en el Cuadro N° 1.

Del mismo modo, el 89.5% reside en la zona urbana en tanto una minoría se ubica en un medio rural, esta relación encuentra su lógica por la proporción que guarda la población urbana respecto a la rural en nuestro medio, así como por la existencia de una serie de otros impedimentos que se presentan numerosos habitantes rurales tales como los estudios secundarios incompletos, los reducidos ingresos, etc., tal como se muestra en el Cuadro N° 2.

Cuadro N° 2
Estudiantes desertores según zona de residencia

| Sexo | N° de estudiantes | % |
|--------------|-------------------|--------------|
| Urbana | 51 | 89.5 |
| Rural | 6 | 10.5 |
| Total | 57 | 100.0 |

La composición por edad de la muestra queda resumida en el Cuadro N° 3 y estuvo compuesta de la siguiente forma:

El 45% son jóvenes de entre 7-29 años, el 42.5 % son adultos jóvenes de 30 a 45 años y el 12% lo componen adultos mayores de 46 a más años. Esto refleja que la mayor cantidad de alumnos que desertaron se encuentran en edad laboral, por lo que suponemos que el inicio de sus estudios universitarios ha debido tener como horizonte mejorar sus ingresos y estatus asumiendo roles ocupacionales más remunerados y de mayor prestigio social.

Cuadro N° 3
Estudiantes desertores según edad en años

| Edad en años | N° de estudiantes | % |
|---------------------|--------------------------|--------------|
| 17-24 | 12 | 21.05 |
| 25-29 | 14 | 24.56 |
| 30-35 | 10 | 17.54 |
| 36-45 | 14 | 24.56 |
| 46-55 | 6 | 10.52 |
| 56-más | 1 | 1.75 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

Finalmente, la deserción según carrera queda expresada en el siguiente Cuadro N° 4.

Cuadro N° 4
Estudiantes desertores según carrera que cursaba

| Carrera | N° de estudiantes | % |
|----------------|--------------------------|--------------|
| Derecho | 18 | 31.6 |
| Contabilidad | 13 | 22.8 |
| Administración | 20 | 35.1 |
| Educación | 6 | 10.5 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

De acuerdo a la información proporcionada por el cuadro precedente, se puede apreciar que la mayoría de alumnos que desertaron son de la carrera de administración (35.1%), seguidos por los alumnos de derecho (31.6%); los alumnos de contabilidad son el 22% y los de educación representan el 10.5%. Podemos concluir respecto a estos datos que en todas las carreras se viene dando el fenómeno de la deserción; sin embargo, los menores índices encontrados en Educación sugieren que estos alumnos son de complementación académica o complementación pedagógica, es decir, tienen la fuerte motivación de mantenerse en su puesto laboral o

tener acceso a mejores cargos dentro del sistema educativo inmerso en varios procesos de evaluación.

Otra información interesante para conocer el perfil del alumno que deserta es su estado civil, que viene concretado en el siguiente Cuadro N° 5.

Cuadro N° 5
Estudiantes desertores según su estado civil

| Estado Civil | N° de estudiantes | % |
|--------------|-------------------|--------------|
| Soltero | 19 | 33.3 |
| Casado | 32 | 56.1 |
| Divorciado | 4 | 7.0 |
| Unión Libre | 2 | 3.5 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

Como vemos, cuando desertaron la mayoría de alumnos (66%) había establecido una relación familiar sea a través del matrimonio formal (56%) la unión libre o concubinato(3.5%) o estuvo en relación anterior (divorcio 7%). Los solteros que es la población más joven representan el 33%. La mayor cantidad de alumnos desertores con responsabilidad familiar, reflejaría el anhelo de un numeroso sector de nuestra población de construir un mejor futuro para sí mismo y para las personas que en parte o totalmente, dependen de ellos.

Esta característica tiene relación con el hecho que el 87.7% de los alumnos que desertaron en la actualidad tiene algún trabajo remunerado mientras que el 12.3% que es parte de la población presumiblemente sin carga familiar, reporta no tener trabajo, tal como se muestra en el Cuadro N° 6.

Cuadro N° 6
Estudiantes desertores según su situación laboral

| Situación laboral | N° de estudiantes | % |
|-------------------|-------------------|--------------|
| Con trabajo | 50 | 87.7 |
| Sin trabajo | 7 | 12.3 |
| Total | 57 | 100.0 |

4.2. Antecedentes educativos

La titulación más alta al momento de ingresar a la Uladech queda evidenciado en el siguiente Cuadro N° 7.

Cuadro N° 7
¿Cuál fue la titulación más alta con la que ingresó a la universidad?

| Titulación más alta | N° de estudiantes | % |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------|
| Bachiller | 4 | 7.0 |
| Técnico Superior | 34 | 59.6 |
| Licenciatura | 2 | 3.5 |
| Secundaria | 10 | 17.54 |
| Secundaria y otros oficios técnicos | 7 | 12.28 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

Un rasgo notorio reportado por los entrevistados es que prácticamente un 60% de ellos ingresaron a la universidad habiendo cursado estudios técnicos a nivel superior (institutos), lo que indicaría que este nivel no satisface las expectativas de las personas, hecho que los motiva a buscar mayores calificaciones. Igualmente, otra elevada cifra 29.82% ha ingresado con secundaria o secundaria unida a algún otro oficio. Esta información corrobora el hecho que la educación secundaria no capacita para el trabajo, sino que incluso tener un oficio no es suficiente para garantizarse el sustento propio y de la familia. En nuestro contexto, los estudios técnicos de nivel superior tampoco tienen la misma valoración y muchas veces constituye un impedimento para acceder a puestos laborales, por lo que en ambos casos, la educación a distancia es una modalidad que les brinda la oportunidad de adquirir mejores posibilidades de acceso al mercado de trabajo o aumentar los ingresos.

4.3. Empleo e ingresos al momento de la deserción

Cuando los alumnos desertaron la mayoría tenía algún trabajo remunerado, sin embargo, los ingresos son reducidos considerando las necesidades de una familia promedio de 5 miembros y el

costo de la canasta básica. En efecto, un 36.8% percibía ingresos menores a los \$200 mensuales lo que equivale a ganar menos del Sueldo Mínimo Legal, es decir menos de 600 Nuevos Soles. Otro elevado porcentaje percibía entre 600 y 1,200 Nuevos Soles aproximadamente (\$201-\$400) que también podrían catalogarse como ingresos bajos. El 19.3% podríamos catalogarlos como aquellos que al desertar tenían ingresos medios al percibir sumas entre 1,200-1,800 Nuevos Soles(\$401-\$600) y sólo una cantidad reducida (7%) tenía ingresos adecuados a las necesidades al percibir entre 1,200-2,400 Nuevos Soles (\$601-\$800).

En resumen, exceptuando a los alumnos que ganan menos de \$200, el resto si bien no percibe grandes remuneraciones, podrían estar en condiciones de afrontar las reducidas pensiones de la Uladech. Esta cifra puede aumentar considerando a la población sin carga familiar. Veamos el siguiente Cuadro N° 8.

Cuadro N° 8
¿Cuál era su nivel de ingresos mensuales cuando desertó?

| Ingresos mensuales en \$ | N° de estudiantes | % |
|--------------------------|-------------------|--------------|
| Menos de \$200 | 21 | 36.8 |
| \$201-\$400 | 21 | 36.8 |
| \$401-\$600 | 11 | 19.3 |
| \$601-800 | 4 | 7.0 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

En relación a la actividad laboral y la cantidad de horas de trabajo, sólo un 5% se encontraba sin trabajo, en contraste con el 95% que al momento que se produjo la deserción tenía algún trabajo remunerado. Sin embargo, debemos destacar que menos de la mitad trabajaba más de 40 horas (47%) y un 31% entre 31-40 horas. Muchos de ellos son profesores que de acuerdo a ley cumplen su jornada pedagógica en 20-30 horas. La minoría (15.8%) labora menos de 30 horas.

Es obvio que las horas de trabajo tiene relación con la remuneración y otros beneficios sociales, por lo que llama la atención

aquellos que trabajaban menos de 30 horas a la semana o entre 31-40 horas, puesto que excepto el magisterio o el sector público, en cualquier empresa privada se trabaja más de 40 horas.

Examinando en el siguiente Cuadro N° 9.

Cuadro N° 9

¿Qué número de horas semanales realizaba de trabajo remunerado cuando desertó?

| N° de horas semanales | N° de estudiantes | % |
|------------------------------|--------------------------|--------------|
| No trabajaba | 3 | 5.3 |
| Menos de 30 | 9 | 15.8 |
| 31-40 | 18 | 31.6 |
| Más de 40 | 27 | 47.4 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

4.4. Año de estudio en que se produjo la deserción

Resulta crucial estar informados sobre el momento en que se produce la deserción en relación al año de estudio que se cursa. El siguiente Cuadro N° 10 explicita que entre el primer y segundo año (I-IV Ciclo), se produce el abandono de la mayoría de alumnos que desertan (68%), en tanto que la deserción en los siguientes años se reduce al 10.5% y en el quinto año baja al 5%.

Probablemente la disminución de la deserción en los años superiores se deba a que los alumnos valoran la inversión realizada o han logrado adaptarse con mayor éxito al sistema universitario a distancia, mientras que los alumnos de años inferiores todo indica que si bien valoran la inversión realizada no se habrían logrado adaptar del todo al sistema.

Cuadro N° 10

¿En que años de la carrera abandonó los estudios en la universidad?

| Año | N° de estudiantes | % |
|--------------|-------------------|--------------|
| Primero | 20 | 35.1 |
| Segundo | 19 | 33.3 |
| Tercero | 6 | 10.5 |
| Cuarto | 6 | 10.5 |
| Quinto | 3 | 5.3 |
| Otro | 3 | 5.3 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

A pesar que la mayoría de alumnos afirmó que la adaptación al sistema universitario fue relativamente fácil (77%), para el 21%, explícitamente, esta adaptación fue un verdadero problema. Si bien la encuesta no escudriñó el concepto adaptación, nos sugiere tener que profundizar sobre este particular tema para ayudar a reducir la deserción. Observemos el siguiente Cuadro N° 11.

Cuadro N° 11

¿Su adaptación a la universidad fue fácil?

| | N° de estudiantes | % |
|--------------------------------|-------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 21 | 36.8 |
| De acuerdo | 24 | 42.1 |
| Ni en desacuerdo ni de acuerdo | 9 | 15.8 |
| En desacuerdo | 3 | 5.3 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

4.5. Condicionantes Institucionales

4.5.1. Evaluaciones y desempeño académico

Al ser interrogados sobre las bondades del sistema de evaluación aplicado por los docentes, la mayoría de alumnos que abandonaron sus estudios (68%) está de acuerdo o muy de acuerdo en que éstas eran muy buenas, mientras que para el 31% restante el sistema de evaluación presenta deficiencias por lo que expresan sus dudas o su desacuerdo explícito. Ver Cuadro N° 12.

Cuadro N° 12

¿El proceso de evaluación de los aprendizajes por los docentes es muy bueno?

| | N° de estudiantes | % |
|--------------------------------|-------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 7 | 12.3 |
| De acuerdo | 32 | 56.1 |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 13 | 22.8 |
| En desacuerdo | 5 | 8.8 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

Las evaluaciones tienen estrecha relación con la auto percepción del rendimiento académico. En efecto, el 60% considera que al momento de desertar su desempeño académico era excelente o bueno, mientras que cerca del 40% considera que éste era regular o deficiente. Ver Cuadro 13.

Cuadro N° 13

Tú desempeño académico fue:

| | N° de estudiantes | % |
|--------------|-------------------|--------------|
| Excelente | 6 | 10.5 |
| Bueno | 29 | 50.9 |
| Regular | 21 | 36.8 |
| Deficiente | 1 | 1.8 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

4.5.2. Calidad de docentes

Al indagar sobre la calidad de los docentes, el 68.4% de entrevistados estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en calificar como excelentes a sus docentes. El 19% expresa sus dudas respecto a tal calificación, mientras que el 12.3% expresó su completo desacuerdo, evidenciado su insatisfacción con la calidad de sus profesores. Ver Cuadro N° 14.

Cuadro N° 14

¿La calidad de los docentes que le impartieron la docencia es excelente?

| | N° de estudiantes | % |
|--------------------------------|-------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 2 | 3.5 |
| De acuerdo | 37 | 64.9 |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 11 | 19.3 |
| En desacuerdo | 7 | 12.3 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

4.5.3. Adecuación de planes, programas y exámenes

En la misma lógica del acápite precedente, el 76.9% considera que los planes y programas de la carrera que cursaban se ajustaban a sus expectativas, mientras que el 8.8% manifiesta sus dudas y el 14% está abiertamente en desacuerdo. El hecho que el 22.8% de alumnos desertores no se sienta satisfecho con los planes y programas de estudio es un llamado de atención en la necesidad de mejorarlos satisfaciendo las expectativas de los estudiantes. Ver Cuadro N° 15.

En relación a los trabajos y exámenes, el 75.5% considera que éstos eran pertinentes a los programas y los cursos, mientras que el 12.3% tiene sus reparos sobre esta pertinencia y otro 12.3% afirma sentirse en desacuerdo o muy en desacuerdo con la pertinencia de estos trabajos y exámenes. Ver Cuadro N° 16.

Cuadro N° 15

¿Los planes y programas de estudio eran adecuados a su expectativa?

| | N° de estudiantes | % |
|--------------------------------|-------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 7 | 12.3 |
| De acuerdo | 37 | 64.9 |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 5 | 8.8 |
| En desacuerdo | 8 | 14.0 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

Cuadro N° 16

¿Los trabajos y exámenes requeridos eran pertinentes a los programas y cursos?

| | N° de estudiantes | % |
|--------------------------------|-------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 7 | 12.3 |
| De acuerdo | 36 | 63.2 |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 7 | 12.3 |
| En desacuerdo | 6 | 10.5 |
| Muy en desacuerdo | 1 | 1.8 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

4.5.4. Tutoría y apoyo académico

La mayoría de alumnos que desertaron consideran que la tutoría se realiza algunas veces (47.4%) o casi nunca 14%, hecho que constituye una seria limitación (61.4%) por el tipo de estudio que se realiza y que requiere constante comunicación tutor - alumno, comunicación que debe estar impregnada de contenido académico orientado a resolver las interrogantes de los alumnos. Sólo el 17.5% informó que siempre recibió asistencia del tutor en tanto el 12.3% informó que muchas veces recibió tutoría. Ver Cuadro N° 17.

En esta misma línea, el 59.6% de alumnos que desertaron aprecia haber recibido apoyo académico de calidad por parte de los docentes, mientras que el 24.6% tiene dudas respecto a la calidad del apoyo recibido y el 15.8% estima que este apoyo careció

de la calidad deseada. Cuando hablamos del apoyo docente nos referimos a las explicaciones adicionales, las orientaciones para la lectura, los comentarios a los trabajos, la solución de preguntas realizadas. Ver Cuadro N° 18.

Cuadro N° 17
¿Tuvo apoyo(orientación, tutoría o asesoría) durante el desarrollo de la asignatura?

| | N° de estudiantes | % |
|---------------|--------------------------|--------------|
| Siempre | 10 | 17.5 |
| Muchas veces | 7 | 12.3 |
| Algunas veces | 27 | 47.4 |
| Casi nunca | 8 | 14.0 |
| Nunca | 5 | 8.8 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

Cuadro N° 18
¿El apoyo académico por parte de los docentes fue de excelente calidad?

| | N° de estudiantes | % |
|--------------------------------|--------------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 2 | 3.5 |
| De acuerdo | 32 | 56.1 |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 14 | 24.6 |
| En desacuerdo | 8 | 14.0 |
| Muy en desacuerdo | 1 | 1.8 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

4.5.5. Satisfacción con servicios de apoyo

Los servicios de apoyo son de dos tipos: académicos (bibliotecas, orientación profesional, etc) y administrativos. Respecto a los primeros la mayoría de alumnos entrevistados 95% se siente satisfechos con ellos; tal satisfacción manifestada en diferentes grados: excelente, muy bueno, bueno, satisfactorio. Por otro lado, el 5.3% restante dice que estos servicios son de mala calidad. Ver Cuadro N° 19.

Cuadro N° 19

Los servicios de apoyo académico que le proporcionó la universidad (biblioteca, orientación profesional, etc) le parecieron:

| | N° de estudiantes | % |
|---------------|-------------------|--------------|
| Excelente | 7 | 12.3 |
| Muy bueno | 18 | 31.6 |
| Bueno | 20 | 35.1 |
| Satisfactorio | 9 | 15.8 |
| Malo | 3 | 5.3 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

El apoyo administrativo se refiere a la amabilidad del personal administrativo, la eficiencia en las orientaciones, la atención rápida, etc., también merece el calificativo de satisfacción.

En efecto, el 96.5% de alumnos expresa su conformidad con el apoyo administrativo, igualmente bajo diferentes grados: excelente, muy bueno, bueno, satisfactorio. Una minoría representada por el 3.5% se siente insatisfecho con los servicios administrativos. Ver Cuadro N° 20.

Cuadro N° 20

Los servicios de apoyo administrativo (pago, constancia, inscripción, etc.) proporcionado por la universidad le parecieron:

| | N° de estudiantes | % |
|---------------|-------------------|--------------|
| Excelente | 4 | 7.0 |
| Muy bueno | 19 | 33.3 |
| Bueno | 22 | 38.6 |
| Satisfactorio | 10 | 17.5 |
| Malo | 2 | 3.5 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

4.6. Condicionantes personales

4.6.1. Percepción sobre la carrera

La mayoría de alumnos encontró que la carrera elegida era muy interesante o interesante (94.8%), frente a un 5.3% que la considera medianamente interesante y ninguno la considera poco interesante. En otros términos, los alumnos que han desertado han expresado su conformidad con la carrera elegida. Ver Cuadro N° 21.

Cuadro N° 21
La carrera que eligió:

| | N° de estudiantes | % |
|--------------------------|--------------------------|--------------|
| Muy interesante | 25 | 43.9 |
| Interesante | 29 | 50.9 |
| Medianamente interesante | 3 | 5.3 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

4.6.2. Condicionantes laborales y económicos

Según el cuadro N° 22 la mayoría de alumnos antes de desertar pudieron adecuar sus horarios de trabajo a las necesidades del estudio (57.9%), mientras que un 38.6% expresó que el centro laboral ponía obstáculos para otorgar facilidades para el estudio.

Cuadro N° 22
En caso de trabajar, la empresa donde trabajaba
al momento de suspender sus estudios:

| | Número | % |
|-------------------|---------------|--------------|
| No daba permiso | 22 | 38.6 |
| Cambio de horario | 33 | 57.9 |
| No trabajaba | 2 | 3.5 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

En relación a la accesibilidad económica de los alumnos desertores a los costos de la universidad, la encuesta evidencia que la mayoría considera que las pensiones y otros gastos eran accesibles a sus ingresos. En efecto, el 75% considera que podía financiar sus estudios, mientras que el 15.8% encuentra algunas dificultades y sólo el 8.8% expresa claramente sus limitaciones para financiar el pago de la carrera. Ver Cuadro N° 23.

Cuadro N° 23
¿Los costos de la carrera que interrumpió eran accesibles?

| | N° de estudiantes | % |
|--------------------------------|-------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 7 | 12.3 |
| De acuerdo | 36 | 63.2 |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 9 | 15.8 |
| En desacuerdo | 5 | 8.8 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

4.6.3. Acontecimientos inesperados

La ocurrencia de acontecimientos inesperados que desequilibraran el estado emocional de los alumnos durante el tiempo que cursaron sus estudios, afectó a más de la tercera parte (36.8%), mientras que la mayoría (63.2%) informa que no se presentaron acontecimientos de la magnitud suficiente para desestabilizar su estado emocional. Ver Cuadro N° 24.

Cuadro N° 24
¿Durante sus estudios se le presentó algún suceso que le afectó significativamente su estado emocional?

| | N° de estudiantes | % |
|--------------------------------|-------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 2 | 3.5 |
| De acuerdo | 18 | 33.3 |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 7 | 29.8 |
| En desacuerdo | 18 | 31.6 |
| Muy en desacuerdo | 1 | 1.8 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

Finalmente, casi la mitad de alumnos, puestos en la disyuntiva de calificar el grado de importancia otorgado a sus estudios, con relación al trabajo o la misma familia, consideran que los estudios fueron más importante (49.2%), mientras que el 51% siempre valoró más a su trabajo y su familia. Ver Cuadro N° 25.

Cuadro N° 25:

¿Durante el tiempo que duró en la universidad, el trabajo o la familia, fueron más importantes que el estudio?

| | N° de estudiantes | % |
|--------------------------------|--------------------------|--------------|
| Muy de acuerdo | 3 | 5.3 |
| De acuerdo | 25 | 43.9 |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 12 | 21.1 |
| En desacuerdo | 14 | 24.6 |
| Muy en desacuerdo | 3 | 5.3 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

4.7. Planes futuros

Los alumnos entrevistados, al ser interrogado sobre la posibilidad de reiniciar sus estudios manifestaron en forma mayoritaria (68.4%) que han pensado seriamente reingresar a la universidad, el 17.5% se encuentra indeciso, el 5.3% ya están cursando sus estudios en otra universidad; el 3.5% piensa matricularse en otra universidad y un 5.3% no ha decidido reiniciar sus estudios por el momento. Ver Cuadro N° 26.

Cuadro N° 26

¿Actualmente tiene planes para proseguir sus estudios?

| | N° de estudiantes | % |
|---|--------------------------|--------------|
| No en este momento | 3 | 5.3 |
| Sí, pienso reingresar a la universidad | 39 | 68.4 |
| Sí, pienso matricularme en otra universidad | 2 | 3.5 |
| Actualmente estoy indeciso | 10 | 17.5 |
| Sí, ya me matricule en otra universidad | 3 | 5.3 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

4.8. Razones de retiro de la universidad

A manera de conclusión, la encuesta incluyó una pregunta que sintetiza las razones que el entrevistado asume fueron las que determinaron el abandono de la universidad. El siguiente cuadro es elocuente por sí mismo:

Cuadro N° 27
¿Cuáles fueron las razones por la que se retiró de la universidad?

| | N° de estudiantes | % |
|---|-------------------|--------------|
| Trabajo | 22 | 39.5 |
| Asuntos económicos | 14 | 24.5 |
| Problemas personales | 5 | 8.7 |
| Mala atención por la parte administrativa | 5 | 8.7 |
| Hábito de estudio | 3 | 5.2 |
| Viaje | 2 | 3.5 |
| Problemas de salud | 1 | 1.7 |
| Programación académica | 1 | 1.7 |
| Falta de comunicación con el profesor | 1 | 1.7 |
| Otros | 3 | 5.2 |
| TOTAL | 57 | 100.0 |

Como podemos visualizar en el Cuadro N° 27, las dos grandes causas de abandono reportadas por los alumnos desertores son, por un lado, la falta de tiempo para asumir las actividades que demandan los estudios, debido al trabajo del estudiante y, por otro lado, dificultades económicas para afrontar el financiamiento de la carrera. Entre ambos factores se ubica el 64% de entrevistados.

También reviste notoriedad los alumnos que han tenido problemas personales de salud 8.7% y aquellos que aseguran se desanimaron por el mal trato y deficiencias encontrados en el personal administrativo (8.7%).

Un sector de alumnos, el 5.2%, dijo no haber adquirido los hábitos de estudio que les permita cumplir con éxito las demandas de los cursos, mientras que un reducido porcentaje pone como causa

principal de abandono haber tenido que afrontar un viaje imprescindible (3.5%).

Sólo un reducido 1.7% manifestó como causal deficiencias en la comunicación con los profesores, lo mismo que deficiencias en la programación académica (1.7%) o problemas de salud (1.7%).

Finalmente los alumnos incluidos en otros factores identifican como causal de abandono la suspensión de clases por parte de la universidad, el trabajo poco serio que notaron por parte de la universidad o el cambio de modalidad.

Las dificultades laborales que se aducen como causales de abandono, más bien pueden entenderse como falta de tiempo, organización del tiempo o problemas con los métodos o hábitos de estudio, puesto que la educación a distancia no exige presencia del alumno en las clases sino dedicación en sus horas disponibles para cumplir con los requerimientos académicos.

Por otro lado, el abandono por razones económicas coincide con el Cuadro N° 23 según el cual un 23% de entrevistados asegura que los costos de la carrera no son accesibles a su situación personal.

Los problemas personales probablemente se refieren a esos sucesos inesperados que desestabilizaron a los alumnos, aunque no todos los que afrontaron estos acontecimientos terminaron abandonando los estudios.

Este cuadro final es coherente con los otros cuadros que preceden puesto que los alumnos se han manifestado mayoritariamente conformes con los docentes, el sistema de evaluaciones, la pertinencia de los trabajos, etc., y más bien han manifestado deficiencias en el sistema de tutorías y asesorías.

V. Conclusiones

1. La educación a distancia es vista como una oportunidad que permite que personas que por diversos factores han sido excluidas de la educación universitaria pueden acceder a ella, abriéndose nuevos horizontes y generándose posibilidades de movilidad social ascendente.
2. Los estudiantes de la Uladech, modalidad a distancia, que han desertado son mayoritariamente varones jóvenes o adultos jóvenes, lo que hace suponer que al hallarse en plena

edad laboral, al decidirse por realizar estudios universitarios, tienen la perspectiva de mejorar sus niveles remunerativos o enfrentar el recorrido por el mercado laboral en mejores condiciones.

3. La mayoría de alumnos que desertaron tiene trabajo remunerado y carga familiar, habiendo ingresado con estudios de nivel técnico superior, hecho que testifica que en nuestro contexto resulta necesario realizar estudios universitarios para lograr una mejor ubicación.
4. La mayoría de alumnos que desertaron, abandonó sus estudios en los dos primeros años, sin embargo, también se ha podido apreciar que la mayoría de alumnos que desertaron tiene decidido reiniciar sus estudios.
5. La mayoría de entrevistados expresa haber tenido fácil adaptación al sistema universitario, igualmente se sienten conformes con la calidad de los docentes, las evaluaciones, los planes y programas, la pertinencia de los trabajos y exámenes, los servicios de apoyo académico y administrativo y se autocalifican como alumnos que tuvieron un buen rendimiento, aunque más de la tercera parte considera que su rendimiento fue regular.
6. Un elevado porcentaje de alumnos expresa su disconformidad con el apoyo en asesoría, tutorías para el desarrollo de las asignaturas. Este hecho se relaciona con otras causales de abandono como los hábitos de estudio, desaprobación de cursos, etc.
7. Las principales causas de abandono han sido identificadas como la falta de tiempo por la dedicación al trabajo y por dificultades económicas para financiar el costo de la carrera.

VI. Recomendaciones

1. Mejorar el sistema de tutorías y asesorías durante el desarrollo de las asignaturas de forma que los alumnos sientan un permanente acompañamiento en su desarrollo académico.
2. Promover la adquisición y mejoramiento de hábitos de estudio y utilización del tiempo.
3. Atención frecuente a los alumnos de los dos primeros años hasta lograr su real y exitosa adaptación al sistema universitario. Optimizar el sistema administrativo.

4. Motivación permanente a los alumnos utilizando las tutorías presenciales y mejorando la calidad de las mismas.
5. Ahondar en las razones de abandono desde la perspectiva cualitativa a fin de sacar a luz versiones que explicarían más a fondo las razones de abandono.
6. Promover el retorno de los alumnos que abandonaron y que tienen decidido reiniciar estudios.

Esta edición de
**Deserción en las instituciones
de educación superior a distancia
en América Latina y el Caribe**
se terminó de imprimir en octubre de 2009
en los talleres gráficos de Editora Búho.
Santo Domingo, República Dominicana.

