

# LOS PROCESOS DE PERMANENCIA Y ABANDONO ESCOLAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**J. Eliézer de los Santos V.**  
Universidad de Colima, México

El interés por los fenómenos de la deserción y de la eficiencia terminal, constatado por el incremento en el número de estudios al respecto, ha ratificado no tan sólo el consenso sobre la importancia de los mismos, sino que se ha convertido en materia de controversia teórica y empírica. En consecuencia, su naturaleza amerita que se le ubique con el propósito de clarificarlo a través de su análisis preciso.

Así, en lo que respecta a la eficiencia terminal, por ejemplo, esta se ha definido desde diversas perspectivas como: la relación cuantitativa entre los alumnos que ingresan y los que egresan de una cohorte (Huerta y De Allende, 1988); otros autores la conciben como la medición del número de egresados en relación con el número de primer ingreso, en una cohorte que cubra el tiempo de duración de una carrera (Rangel Guerra, 1979); como indicador que expresa la capacidad para lograr que quienes inician un nivel educativo determinado se gradúen satisfactoriamente en el mismo (Muñoz Izquierdo, 1973), la eficiencia terminal, se señala también, es la relación existente entre el producto y los insumos utilizados, donde el producto será el número de egresados que concluyen sus estudios, y los insumos el personal docente y los recursos financieros, midiendo la eficiencia terminal a partir del flujo de población escolar en sus 3 momentos: el primer ingreso, último grado, y el egreso (Gálvez y Ríos, 1974), de la misma forma, se le asume como indicador que nos permite conocer y comparar la tasa de primer ingreso contra la tasa de egresados en ciertos intervalos de tiempo (Granja, 1983:7); este término se puede definir también, y esta es la definición operativa que adoptaremos, como la relación comparativa entre el número de alumnos que se inscriben por primera vez en una carrera profesional formando, a partir de este momento una determinada generación, y los de la misma generación que logran egresar, al haber acreditado todas las asignaturas correspondientes al currículo de cada carrera, en los tiempos estipulados por los diferentes planes de estudio (Camarena, Chávez, Gómez, 1983:7).

Es de señalar que el término “eficiencia terminal” es de cuño relativamente reciente en el análisis de los procesos que se señalan, y que su origen se ubica en el ámbito de la producción industrial, lo cual significa que su uso puede llevar también una carga valorativa y aún ideológica, implícita o explícita (Covo, 1988:7).

A partir de la observación de algunos momentos semánticos en el devenir de estos términos, se señala que en el caso de la deserción se está utilizando un término usual en el ámbito militar, cuyos sinónimos son: “traición, alevosía, abandono, apostasía, huida, felonía, perfidia, infidelidad, abjuración” (Covo, *op. cit.*), características que se refieren a actos y actitudes asumidas por el individuo desertor, en este caso, el alumno.

En la bibliografía norteamericana, el término utilizado con más frecuencia es el de *drop out*, que tendría como equivalente directo el de desaparecer, término que alude a algo que hace el individuo: el alumno desaparece como tal. En algunos textos se utiliza el término *student attrition*, que es el equivalente

de rozadura, colisión, trituración o molimiento de una cosa sobre otra, aludiendo todos ellos a un proceso de pérdida, desgaste o merma. En todo caso, esta palabra parecería reflejar un esfuerzo por identificar el fenómeno de manera más bien descriptiva, evitando el uso de palabras con connotación valorativa establecida.

En el texto de Tinto aparece el uso del término *student departure*, que se refiere aproximadamente a la partida del alumno, y que ofrece el intento de describir un fenómeno que tiene múltiples causas y de muy diversa índole; intenta dar cuenta de que aún para el alumno que *parte*, el efecto de la partida sobre sí mismo y su futuro puede ser variable (Tinto, 1975).

En México, ya en 1979, aparece un estudio muy extenso en el que el fenómeno es identificado bajo el término de abandono (Muñoz Izquierdo, 1979).

A su vez, la deserción se concibe también como la no inscripción por parte del alumno en las fechas correspondientes al plan de estudios de su cohorte, ni reinscripción en períodos ya cursados (Huerta y de Allende, Op. Cit); como el abandono del sistema por voluntad del educando (Poiacina, 1983:22); considerando desertor al alumno que ha abandonado todo sistema escolar (Bruera, 1983), y asumiéndola como proceso que se inicia con el retraso progresivo, el enlentecimiento del ritmo de los estudios hasta el desenlace final: el abandono definitivo (Graciarena, 1979).

Por nuestra parte, consideramos que el problema de la deserción, y con él los del rezago y la eficiencia terminal, pueden ser en principio concebidos como tres facetas de un mismo fenómeno que suele manifestarse en la escuela y que obedece a una compleja dinámica en la que se entrelazan factores de orden individual, familiar, social e institucional, factores referidos en todo caso al desempeño escolar de los alumnos y al desempeño de la institución en que están inscritos, y que la discusión acerca de estos factores parece requerir centrarse en torno al fenómeno de la deserción, puesto que la información y los análisis con los que se cuenta tienden a indicar que el rezago es una de sus causas y la eficiencia terminal su consecuencia institucional, elementos que requieren, por su naturaleza, un análisis integral e integrado que parta de la comprensión de la multiplicidad de causas que los originan (Covo, 1988).

¿Cómo afrontar el fenómeno de la deserción al interior de las instituciones de educación superior?

Al respecto se plantea con razón que ninguna estrategia de intervención aislada será suficiente y que “cada universidad debe seleccionar su curso de acción y adoptar diversas medidas. Por ejemplo, puede proporcionar asesoría académica más eficaz en las etapas tempranas de la carrera, o tratar de integrar las actividades de las dependencias dedicadas a la admisión, orientación y servicios estudiantiles, para facilitar la transición del bachillerato a la universidad; promover cambios que fomenten e incrementen la interacción entre estudiantes y docentes tanto dentro como fuera del aula” (Tinto, 1989:45), entre otras.

De la misma forma, habría que considerar que la retención constituye algo más que un problema de administración de la matrícula y que, en consecuencia, “reclama ser visto como un factor de eficiencia institucional y, como tal, las estrategias para afrontar la deserción deberían contemplar tanto los procesos educativos como las características de los estudiantes que propician el abandono, dado que los productos de la investigación reciente en el área plantean que la deserción está más en función de lo que ocurre después de entrar a la escuela, que lo que la precede (Grosset, 1991:159-60).

Se asume también en estos procesos la fuerte diferencia entre la concepción y el diseño, y la aplicación de un programa de retención en el, a menudo, rígido laberinto de las estructuras institucionales. Algunas consideraciones al respecto son: “primero, que los programas de retención exitosos son más frecuentemente de carácter longitudinal; segundo, que están integrados de manera paralela con los procesos de admisión y, tercero, que su aplicación involucra generalmente a un amplio espectro de actores institucionales. De manera frecuente, los programas exitosos de retención llegan a constituirse en oportunidades para la autorenovación, un logro que a largo plazo es más benéfico para la institución que la sola reducción de los índices de deserción (Tinto,1981:699).

En la puesta en marcha de estos programas la evidencia indica que el incremento en recursos materiales y humanos no se traduce automáticamente en resultados positivos y, en este sentido, parecería preciso “estudiar más sistemáticamente la repercusión de los cambios materiales en la organización escolar y, a través de ella, en el rendimiento. Dotar a las escuelas de recursos didácticos sin modificar las currícula o sin capacitar a los docentes para su utilización implica neutralizar buena parte de sus efectos. Y, a la inversa, implementar una política de capacitación docente sin dotar a las escuela de los aspectos materiales y organizativos que permitan la optimización del aprendizaje puede producir los mismos efectos. En este sentido, es posible postular la necesidad de una línea de investigación basada en el análisis de los procesos y condiciones a través de los cuales los cambios en las condiciones materiales de las escuelas influyen en el rendimiento escolar” (Tedesco,1987:12).

Otros trabajos indican que la planeación institucional puede disminuir la deserción estudiantil si se acompaña de programas especiales de orientación que informen sobre las carreras posibles, la selección de cursos, los procesos escolares y administrativos, y el acceso a los servicios de apoyo. Desde esta perspectiva se sostiene que con fuertes actividades de asesoría, con la inclusión de los alumnos en cursos compensatorios, más tareas organizadas de orientación educativa, se conjuntan y concretan experiencias académicas que fortalecen la retención estudiantil (Grosset,1991:176-177).

Del análisis de la información sobre el tema en América Latina, se señala que en realidad se trata de un fenómeno que responde a una multiplicidad de factores que se refuerzan mutuamente; esto es, que las condiciones materiales de vida y las características socioculturales de las familias de origen popular determinan el desarrollo de aptitudes y expectativas que no favorecen el éxito escolar, y que estas particularidades son reforzadas por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan las bajas probabilidades derivadas del origen social, conformando un circuito causal que se realimenta constantemente (Tedesco,1987:6).

De la misma forma, se sostiene también la tesis de que las desigualdades que se observan respecto al éxito escolar se deben en gran parte a que las actitudes con respecto al mismo éxito y al valor asignado a la educación, varían según las clases sociales.

Lo que aquí se plantea, en suma, es que la distribución de los alumnos en función del éxito deja de estar ligada al nivel cultural de la familia más allá de una cierta etapa de su formación. De aquí se desprende que, “a partir de un cierto nivel escolar, el efecto de los cambios pedagógicos sobre las desigualdades sociales ante la enseñanza, comprendidos aquellos que reposan sobre la preocupación de desprender la enseñanza de lo que se llama la cultura de clase dominante, debe ser normalmente despreciable. La versión positiva de esta proposición es que los cambios pedagógicos tienen tantas más

posibilidades de ejercer un efecto sobre las desigualdades cuando primero aparecen en los niveles más precoces de escolaridad. Esto es que, resumiendo, si la herencia cultural ejerce algún efecto sobre las desigualdades sociales ante la enseñanza, este efecto debe ser lógicamente aislado y no puede ser confundido con el de la posición social" (Boudon, 1983:104-105).

Los autores y trabajos reseñados parecerían apoyar la duda sobre las causalidades atribuidas en la obtención de una mejor eficiencia terminal y confirmarían más bien la tesis de que esta tasa no es sino la expresión cuantitativa final del proceso de selectividad que realizan las instituciones de educación superior. El hecho de que al incremento del ingreso no le haya seguido un incremento proporcional del egreso estaría significando que la democratización de la enseñanza ha sido tan solo un incremento cuantitativo de las oportunidades del ingreso sin asegurar las condiciones mínimas de sobrevivencia dentro del nivel para aquellos que ingresaron y que en este sentido podría afirmarse que la discriminación social, que antes se efectuaba excluyendo a ciertas capas sociales del acceso al sistema educativo, ahora se está trasladando a su interior (Granja, 1983:29-30), provocando conflictos de nuevo tipo, modificando el carácter de los anteriores, y dando lugar a la existencia de circuitos de trayectoria diferenciados según el origen social del reclutamiento (Tedesco, 1984:13).

Trabajos puntuales sobre el fenómeno en la Universidad Nacional Autónoma de México plantean que la clase social de origen constituye la dimensión que, expresada como característica de los alumnos, se relaciona más estrecha y constantemente con el abandono, y que las habilidades individuales de los estudiantes y su capacidad para aplicarlas en el proceso educativo escolar eran una parte de la causa. Se señala que aún en las manifestaciones aparentes del proceso había indicios de que, hasta cierto punto, los procesos selectivos sí se originaban en el trabajo académico (por ejemplo, la reprobación, entendida como la aparente incapacidad de demostrar la asimilación de lo transmitido en el salón de clase), también respondían a factores ajenos al ámbito del quehacer académico-escolar. El abandono de los estudios escolarizados -la deserción – parecía obedecer a un conjunto de diversos mecanismos: el de selección, por la escuela; el de autoselección, por los estudiantes y/o sus familias, y el de exclusión, en función de otros factores no académicos (Covo, 1989:58).

Al predominio de propuestas, enfoques y reportes sobre las causalidades externas (socioeconómicas, sobre todo) de la deserción, se añaden un buen número de trabajos que apuntan ya a la necesidad de abordar a la propia institución como factor que propicia, con niveles significativos de intervención, el fenómeno del abandono en la educación superior.

No es sorprendente que la deserción sea más frecuente en las etapas iniciales y, de esta manera, es en este momento que las instituciones pueden actuar para prevenir el abandono temprano. Medidas relativamente sencillas pueden producir efectos inmediatos y duraderos en la retención: el empleo de alumnos avanzados como consejeros, sesiones de asesoría y orientación, grupos de estudio, el establecimiento de tutorías académicas, constituyen posibles intervenciones que pueden contribuir a superar los obstáculos de esta etapa de transición de los estudiantes (Tinto, 1989:38-43).

Con una perspectiva global, y refiriéndose a la apropiación de conocimientos a través de un sistema democrático de distribución, otros trabajos señalan la necesidad de recordar que "lo peculiar del proceso pedagógico vigente en América Latina no ha sido su efectividad sino su fracaso: porcentajes muy altos de alumnos no logran obtener el acceso al dominio de los códigos culturales básicos, y los que permanecen en

el sistema educativo obtienen un aprendizaje cada vez menos representativo de los aspectos más dinámicos de la cultura contemporánea” (Tedesco,1987:37).

Los estudios sobre el tema han aumentado en los últimos años y un primer balance de éstos permitiría afirmar que “existen circuitos pedagógicos diferenciados según el origen social de los alumnos. En este sentido, los alumnos de origen popular, donde se concentra el mayor nivel de fracaso, son atendidos a través de un proceso pedagógico caracterizado por el ritualismo, donde los docentes tienden a interactuar más con los alumnos de alto rendimiento, donde no se utiliza la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, y donde se apela constantemente a formas metódicas basadas en el verbalismo, la memorización y el autoritarismo (Tedesco,1987:10-17), requiriéndose el análisis de esta situación para establecer relaciones causales con los procesos de abandono escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- ASTIN, A.W. “Hans good” is your institution retention’s rate? Research in Higher Education, vol. 38 No.6. 1997.
- ASTIN, A.W. ¿What matters in College? Four critical years revisited. San Francisco Jossey Bass Publishers. 1997.
- BARTOLUCCI, J. La admisión escolar en la UNAM: el síndrome de la expansión educativa. En RODRÍGUEZ R. y CASANOVA, H. (coords.). Universidad Contemporánea: racionalidad política y vinculación social. México. CESU-UNAM. M.A. Porrúa. 1994.
- BLANCO, J. COBERTURA, vinculación, calidad. Periódico LaJornada. 23 de Mayo de 1995.
- BOUDON, R. La desigualdad de oportunidades. Barcelona. Laia. 1983.
- BRUNNER, J.J. La educación superior en América Latina: cambios y desafíos. México, FCE. 1990.
- BRUERA, C. Deserción escolar en la Universidad Autónoma de Baja California Sur. Revista latinoamericana de Estudios Educativos No. 2. México. CEE. 1983.
- CABRERA, A.F y otros. The convergence between two theories of college persistence. Journal of Higher Education, Vol. 63 No. 2, 1992.
- CAMARENA, R.M., CHÁVEZ, A.M., GÓMEZ, J. Eficiencia terminal en la UNAM: 1970-1981. Revista Perfiles Educativos No. 7. México. CISE-UNAM. 1984.
- CHAIN, R. Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana. Revista de la Educación Superior No. 102. México. ANUIES. 1997.
- COVO, M. Reflexiones sobre el estudio de la deserción en México. México. ANUIES-SEP. 1988.
- COVO, M. Selección escolar y selección social: demanda, acceso y permanencia en la UNAM. México. UDUAL-UIA.1994.
- COVO, M. Algunas condiciones no académicas de la deserción. En Nuevas perspectivas críticas de la Universidad. México. Cuadernos del CESU No. 16. UNAM. México. 1989.
- DE IBARROLA, M. La educación superior en México. CRESALC. Caracas. 1986.

- DE LOS SANTOS J.Eliézer. La Nueva Universidad de Colima. En González, F. Los procesos de reforma en la Universidad Mexicana. México. Programa Interuniversitario Reforma y Utopía. 1994.
- DÍAZ BARRIGA, A. El examen: textos para su historia y debate. México. CESU-UNAM. 1993.
- DURKHEIM, E. Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia. Madrid. Ediciones La Piqueta. 1992.
- FUENTES, O. La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro. Universidad Futura, Vol. 1. No.3 México. UAM-A. Octubre de 1989.
- GÁLVEZ, E. y RÍOS H. La eficiencia de la enseñanza superior en 3 universidades. México. ANUIES. 1974.
- GRACIARENA, J. Algunas hipótesis sobre la deserción y el retraso en los estudios universitarios en Uruguay. Revista mexicana de Sociología No.4. México. UNAM. 1969.
- GRANJA, J. Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en 4 instituciones de educación superior del Distrito Federal. Revista de la Educación Superior No. 47. México. ANUIES. 1983.
- GRANJA, J. Tendencias de la selección escolar a nivel superior en México: 1960-1990. México. UDUAL-UIA. 1994.
- GRANNIS, J.C. Dropout prevention in New York City: a second chance. Phi Delta Kappan. October 1991.
- GROSSET, J.M. Patterns of integration, commitment and students characteristics and retention among young and older students. Research in higher education, Vol. 32 No.2,1991.
- HUERTA, J. y De ALLENDE, C.M. Aportación metodológica para la definición de clases de alumnos. México. ANUIES-SEP. 1988.
- MADAUS, G.F. A technological and historical consideration of equity issues associated with proposals to change the nation's testing policy. Harvard Educational Review, Vol. 64, No. 1. Spring. 1994.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. Evaluación del desarrollo educativo en México y factores que lo han determinado. Revista del CEE. México. 1973.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. Revista latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. IX. México. CEE. 1979.
- POIACINA, M. y otros. Deserción, desgranamiento, retención, repitencia. Buenos Aires. Kapelusz. 1983.
- RANGEL GUERRA, A. La educación superior en México. México. El Colegio de México. 1979.
- STEVENSON, R.B. y ELLSWORTH, J. Dropping out in working class high school. British Journal of Sociology of Education, Vol. 12 No. 3. 1991.
- TEDESCO, J.C. Modelo pedagógico y fracaso escolar. Crítica, Nos. 32-33. México. U. A. de Puebla. 1987.
- TEDESCO, J.C. El desafío Educativo. Buenos Aires. Grupo editor latinoamericano. 1987.
- TINTO, V. Drop out from higher education: a theoretical síntesis of recent research. Review of educational research, vol. 45 No. 1. 1975.
- TINTO, V. The limits of theory and practice in student attrition. Journal of Higher Education No. 45. 1981.

TROST, G. Principios y prácticas en la selección para la admisión a la educación superior. Revista de la Educación Superior No. 85. México. ANUIES. 1993.

**Contactar**

**Revista Iberoamericana de Educación**

**Principal OEI**