



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

LA DESERCIÓN: UNA RE-VISIÓN DESDE EL ESTUDIANTE

**DIEGO RAÚL CARDONA ECHEVERRI
JORGE EDUARDO GONZÁLEZ CASTRILLÓN
HENRY RONCANCIO GONZÁLEZ**

	PRODUCTOS ENTREGADOS	PARTICIPANTE (S)	TITULO ARTICULO	PAG.
1	Proyecto de Investigación	Diego Raúl Cardona Echeverri Jorge Eduardo González Castrillón Henry Roncancio González	LA DESERCIÓN: UNA RE-VISIÓN DESDE EL ESTUDIANTE	2- 44
2	Informe Técnico			45-96
3	Artículo Grupal			97-127
4	Artículo Individual 1	Diego Raúl Cardona Echeverri	Reflexiones sobre la deserción: hacia una comprensión del ser humano institucionalizado	128-147
5	Artículo Individual 2	Jorge Eduardo González Castrillón	Tacto pedagógico con-tacto ético	148-167
6	Artículo Individual 3	Henry Roncancio González	Trayectos vitales en la deserción estudiantil para construir proyectos de vida	168-181

**U M Z -15
SABANETA
2012**



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

LA DESERCIÓN: UNA RE-VISIÓN DESDE EL ESTUDIANTE

**DIEGO RAÚL CARDONA ECHEVERRI
JORGE EDUARDO GONZÁLEZ CASTRILLÓN
HENRY RONCANCIO GONZÁLEZ**

**ASESOR/A:
YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO**

**U M Z -15
SABANETA
2012**

Contenido

FORMULACIÓN DEL PROYECTO.....	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
JUSTIFICACIÓN.....	7
OBJETIVO GENERAL.....	9
Objetivos específicos:	9
ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	9
REFERENTE CONCEPTUAL.....	13
DISEÑO METODOLOGICO.....	26
TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	¡Error! Marcador no definido.
ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	¡Error! Marcador no definido.
PARTICIPANTES DEL ESTUDIO.....	27
Sistema de definición de los Participantes.....	¡Error! Marcador no definido.
RUTA INVESTIGATIVA: Fases del proceso	29
APLICACIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE LOS DATOS	30
SISTEMATIZACIÓN DE LOS DATOS	31
CODIFICACIÓN DE LOS DATOS.....	32
ARGUMENTACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN.....	33
RESULTADOS / PRODUCTOS ESPERADOS Y POTENCIALES BENEFICIARIOS.....	34
Relacionados con la generación de conocimiento y nuevos desarrollos tecnológicos..	34
ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	37
ANEXO 2. FORMATOS DE ACTIVIDADES EN ESPACIOS CERRADOS (PROTOCOLO DE OBSERVACION)	39
ANEXO 3. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA	40
REFERENTES BIBLIOGRAFICOS.....	41

FORMULACIÓN DEL PROYECTO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La globalización es un proceso multidimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, entre otros aspectos. Bajo esta perspectiva, el mundo en occidente está orientado bajo el principio de la ventaja competitiva, y depende más de los procesos productivos basados en el conocimiento y la desmaterialización de las fuerzas productivas. Por tal razón, la innovación, el desarrollo tecnológico y la formación de recursos humanos avanzados constituyen la base del crecimiento y la competitividad de las naciones.

Particularmente, la educación está inmersa en la dinámica de la globalización, a partir de la cual se han introducido importantes cambios en las formas de organización social, basadas en nuevas subjetividades o maneras de comprender el mundo, y en las maneras de relación del hombre con el entorno, consigo mismos y con el otro. Todas estas situaciones demandan el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades para atender las demandas del medio que, a su vez, están jalonadas por el mercado global a partir de las renovaciones permanentes, las innovaciones y los avances de las tecnologías.

La emergencia de las nuevas realidades, basadas en la disminución real del salario y la pérdida al derecho colectivo al trabajo, ha configurado en los últimos tiempos una cultura basada en derechos que regulan el impacto producido por la ciencia y la tecnología. Según lo planteado por M. Hardt y A. Negri (2000), se trazan nuevas perspectivas que tienen que ver con derechos de cuarta categoría. Lo que está en juego es el tránsito histórico de una sociedad disciplinaria a la sociedad de control, distribuido a través de las mentes y los cuerpos de los ciudadanos. Es el sujeto de la época actual el que tiene que hacer el tránsito entre los paradigmas para vivenciar las nuevas transformaciones a las que están sujetas las instituciones a las pertenecen las personas.

Por su parte, las Instituciones de Educación Superior (IES) se han visto afectadas en estos últimos tiempos por las dinámicas propias de la época contemporánea, implicando la reorganización interna de las instituciones educativas en todos sus niveles, desde el funcionamiento administrativo, pedagógico e investigativo, hasta la formulación de políticas adecuadas de ingreso y planes de estudio articulados con la realidad social y cultural de la nación, anudados al surgimiento de nuevos centros de producción y reproducción de la cultura.

De este modo la dinámica de las IES están anudadas a los cambios de las concepciones sobre el concepto mismo de educación y de desarrollo, bajo fundamentos ontológicos y filosóficos del ser humano como parte de la sociedad y su entorno. En este sentido, las afectaciones a nivel institucional, no sólo han tenido lugar en el contexto de las organizaciones mismas, en términos administrativos y financieros, sino en los proyectos vitales de cada persona.

Ante este panorama de cambio, el sistema educativo Colombiano, fuertemente cuestionado en calidad y cobertura, está puesto frente a una crisis que ha ocasionado el desplazamiento y reorganización de su discurso, hacia la delimitación de políticas y proyectos que permitan

una mayor inclusión y equidad en las propuestas educativas, que a su vez, permitan elevar la calidad de vida y el bienestar de las personas. Sin embargo, existen factores que desbordan el discurso educativo hacia condiciones que poco tienen que ver con la realidad social del país, expresada en altos índices de pobreza, desplazamiento, marginalidad y vulneración de derechos humanos, todo esto aunado a fenómenos de violencia desencadenados por el narcotráfico, grupos al margen de la ley, entre otros.

A pesar de la expansiva masificación y diversificación de las propuestas educativas por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES), y de la intervención del Estado en las políticas y proyectos educativos, la tasa de crecimiento de matrícula para programas de pregrado no ha presentado cambios significativos en los últimos tiempos. En la actualidad, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010) el segmento educativo colombiano cuenta hasta el año 2009 con 1.570.447 estudiantes en los seis niveles de formación (Técnica profesional, Tecnología, Pregrado, Especialización, Maestría, Doctorado). A nivel de pregrado cuenta con 1.011.021 estudiantes, representando el 66 % de la población total matriculada. Según analistas en el tema, sólo del 25% al 35% de los ciudadanos colombianos aptos para estudiar en nivel de pregrado lo puede hacer, lo cual plantea una amplia desventaja competitiva frente a otros países de Latinoamérica y a nivel mundial.

Bajo esta perspectiva, Colombia con un 37 % de cobertura está ubicada en el promedio de América Latina (35.1 %), en tanto países como Argentina, Chile y Brasil superan el 45% y el 50%, corroborando las desigualdades en las que se encuentra Colombia respecto de otros países de la región, sus economías y políticas sociales. Dadas estas circunstancias, esto ha llevado a la sociedad a convivir con bajos índices de cobertura y altos índices de deserción estudiantil, fenómeno que se ha venido imponiendo a lo largo del tiempo y que afecta el insuficiente desarrollo profesional de la población colombiana, generando un especial impacto en el sistema educativo del país.

Como parte de esta problemática, la deserción universitaria en Colombia, por cohorte para programas en el nivel de pregrado, del primero al décimo semestre varía del 16.33 % al 47.5%, con importantes implicaciones económicas y sociales para las personas, las instituciones y el país. Según el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, la deserción o abandono de estudios universitarios para los países de América Latina y el Caribe representa entre 2 y 415 millones de dólares por país. En Colombia, según la ministra de educación María Fernanda Campo, el costo de la deserción para el año 2009 en instituciones de educación superior pública asciende a \$110 millones de dólares, correspondientes al 12.3 % de los aportes de la nación a las IES.

Dentro de las implicaciones de la deserción, revelados a través de diferentes estudios explicativos se encuentran las que tienen que ver con la falta de calidad académica de los programas, la responsabilidad de las instituciones, las condiciones socioeconómicas y las propias de los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de los estudios asocian el fenómeno de la deserción a cuestiones eminentemente académicas, y, por tanto, el foco de atención se ha concentrado en las implicaciones personales en tanto son los estudiantes los que tienen que transitar por el sistema social educativo, afectados por diferentes factores y características.

Según Castaño, Vásquez, Galton & Gomez (2003), las implicaciones personales de la deserción están relacionadas con las expectativas de los estudiantes y sus familias, además de las implicaciones emocionales que genera la divergencia entre las

aspiraciones y logros de los estudiantes. Adicionalmente, las personas que no continúan con sus estudios se encuentran ante una situación desfavorable respecto al empleo, se ven obligados a ingresar a una vida laboral sin la preparación suficiente, limitando las posibilidades de movilidad, ascenso económico y social. Por ello, el tema de la deserción tiene amplias connotaciones sociales y económicas, según las cuales el sistema educativo en Colombia opera como filtro social promoviendo condiciones poco dignas y justas.

La deserción estudiantil es también un fenómeno que está presente en la Institución Universitaria de Envigado (de aquí en adelante IUE), pues a lo largo de los 15 años de existencia ha presentado el retiro de estudiantes por diversas razones, básicamente asociadas al rendimiento académico. Actualmente, la IUE no cuenta con información suficiente como para estimar las diversas manifestaciones y expresiones de la deserción estudiantil. Si bien cuentan con los datos estadísticos reportados ante el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), gestionados en el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), las instancias administrativas señalan que la información que poseen no es consistente y confiable a la hora de referirse ampliamente al tema.

Como puede apreciarse, la asociación del fenómeno de la deserción estudiantil a situaciones económicas, sociales (incluidas las emocionales) y académicas han dejado de lado otras consideraciones a partir de las cuales pueda hacerse visible la deserción como una *experiencia vivida* por los estudiantes. El fenómeno de la deserción deviene también como experiencia subjetiva en la que se entrecruzan posibilidades de hacer aquello que se considera el plan de vida y de enfrentarse a las expectativas de realización de dicho plan en el escenario universitario del que se participa. La experiencia implica reconocer a los sujetos que la viven, reconocer los significados y los sentidos que le atribuyen y comprender la pluralidad de lo que allí está implicado como experiencia de la deserción en el ámbito universitario.

Frente a la ausencia de estudios que den cuenta del fenómeno de la deserción desde la perspectiva de los estudiantes, y ante la avalancha de explicaciones estrictamente académicas y económicas del fenómeno, esta investigación pretende contribuir a la generación de conocimiento sobre el fenómeno de la deserción desde la experiencia de los estudiantes por lo que se quiere, en principio, darle la voz a quienes han vivido esta experiencia y también a quienes hacen parte de programas de permanencia en la universidad ante un inminente riesgo de abandono. Frente al interés de devolverles la voz a los actores (aquellos que viven la experiencia o que la viven desde su vinculación a ciertas estrategias de permanencia) se busca reconocer las múltiples facetas y rostros de la deserción que suelen quedar atrapadas en las estadísticas o reducidas a explicaciones de bajo rendimiento académico.

Esta investigación, en suma, propone una re-visión del fenómeno de la deserción como un volver a mirar (o mirar por primera vez) la experiencia y la vivencia de los estudiantes con respecto a ella y reconocer los modos plurales de expresión y despliegue del fenómeno. La deserción, más allá de referirse a una estadística educativa que suele aumentar y que consume millones de recursos, también hace parte de la experiencia de un sujeto con un plan de vida que puede sentir interrumpido por las circunstancias o enriquecido en la posibilidad de introducir algo nuevo para reorientar su vida. La resonancia de la experiencia de la deserción retumba en el sujeto y en el modo de reconocerse a sí mismo con desertor/a o potencialmente desertor/a, en el estigma de serlo o de llegar a serlo, en la posibilidad de hacerse responsable y de intentar hacer algo

para superar las adversidades y agenciar las capacidades. Se insiste en que el fenómeno de la deserción requiere y demanda el reconocimiento de la experiencia de los estudiantes que la han vivido o potencialmente podrían llegar a experimentarla.

Ante esta problemática, el presente estudio se torna en un reto para fortalecer las acciones de permanencia de estudiantes en la institución que permitan ir más allá en la comprensión de dicha situación, a su vez que en la actualidad la IUE cuenta con una estrategia de retención estudiantil denominada *Semestre de Afianzamiento Académico* (de ahora en adelante SEA). Como parte de la política institucional, promovida por la Vicerrectoría Académica, el SEA ha tenido una permanencia de 6 años en la institución, y es aplicado a los estudiantes de bajo rendimiento académico con el fin de promover la retención. Por lo tanto, el SEA se constituye en una importante fuente de información sobre los factores personales relacionados con las habilidades de estudio y el desempeño académico de aquellos estudiantes que son potencialmente desertores.

Finalmente, el propósito del presente estudio es acercarse a la comprensión de las situaciones personales e institucionales, de los estudiantes potencialmente desertores de la IUE. Es importante mencionar el interés explícito por conocer las situaciones personales y otros factores poco sensibles a las comprensiones y disposiciones institucionales, a partir de las cuales se puedan promover y fortalecer estrategias de seguimiento e intervención institucional. A su vez, el estudio se constituye en una herramienta válida y confiable que pueda orientar las acciones de la estrategia de retención de estudiantes (SEA). El estudio, además de tener un impacto en los procesos administrativos y académicos, es parte de la responsabilidad social de la IUE frente al desarrollo permanente de las potencialidades del ser humano y su impacto en las comunidades en las que inscribe su presencia.

El propósito de este estudio es aproximarse a la comprensión de las experiencias de la deserción vividas por los estudiantes desertores y de aquellos que hacen parte de la Estrategia SEA de la Institución Universitaria de Envigado. Como puede apreciarse, la investigación busca darle prelación al significado de las experiencias de la deserción vividas por los estudiantes, pues el fenómeno contiene elementos subjetivos que no pueden ser menospreciados para comprenderlo en su esencia y estructura.

En estos términos, las IES están abocadas a plantearse nuevos rumbos y desafíos dentro del marco de la globalización y la competitividad, los cuales no tienen que ver exclusivamente con incrementar la cobertura y la calidad, sino también con disminuir la deserción u abandono que permita mayores condiciones de movilidad social y desarrollo de las capacidades y potencialidades de los estudiantes.

Frente a este panorama, en el que se articulan diversos recursos, la propuesta quiere dar respuesta a la siguiente pregunta: *¿Cuáles son las experiencias vividas por los estudiantes con respecto a la deserción en la Institución Universitaria de Envigado?*

JUSTIFICACIÓN

La deserción universitaria se ha venido configurando como una realidad que tiene lugar en las Instituciones de Educación Superior (IES) en el contexto nacional, afectando la eficiencia de los sistemas educativos, y por consiguiente la mejor utilización social y económica de los recursos administrativos, técnicos y financieros disponibles para el

beneficio a que tiene derecho la población, sin dejar de lado las implicaciones personales propias del estudiante. Además de la relación que existe entre institución – estudiante, la deserción es una problemática que incide en la relación institución – Estado, implicando grandes pérdidas económicas que afecta el sistema productivo de las instituciones de educación pública y privada, en tanto representa un gran esfuerzo para el sostenimiento y moratoria económica del estudiante. Por consiguiente, esta condición crea una vacante del cupo de un estudiante en condiciones de estudiar o un estudiante que quiera persistir en sus estudios, revirtiendo en efectos negativos sobre los niveles de capital humano y movilidad social.

Procurando una explicación que permita ofrecer un marco de referencia para el entendimiento de esta problemática, tradicionalmente las instituciones han recurrido a información suministrada por el Ministerio de Educación Nacional, a través del Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) y el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), a partir del cual se puede evidenciar el interés de cuantificar y explicitar algunos de los determinantes que generan la deserción estudiantil en las diferentes instituciones. Sin embargo, no es lógico proponer que todos los factores de abandono tienen las mismas causas y requieran la misma intervención institucional.

La información suministrada por este tipo de estudios se encuentra concentrada en análisis estáticos, referidos a causas únicas y en periodos de tiempo, que no ofrecen elementos suficientes para caracterizar los determinantes del riesgo potencial o real que pueden originar el abandono de los estudiantes en instituciones educativas con características particulares, en tanto no permite la profundización de las problemáticas a nivel local, y particularmente institucional. Esta información se encuentra en la comprobación empírica desarrollada bajo el enfoque de estudios cuantitativos. Por su parte, los estudios basados en referentes teóricos de los determinantes del abandono desarrollados por las ciencias sociales y otras disciplinas son válidos para las poblaciones en las que se realizan dichos estudios, pero siguen siendo insuficientes frente a las problemáticas particulares.

Por lo anterior, se destaca que existen diversas categorías de análisis desde las cuales se pueden explicar los diferentes determinantes de la deserción. Según los registros publicados por el Ministerio de Educación Nacional, mediante estudios de comprobación empírica, se reportan tasas de deserción estudiantil del 12.4% anual, correspondiente al año 2009. Los estudios que analizan las dimensiones de la problemática que involucran variables explicativas abordan la situación desde la perspectiva individual, familiar, aspectos sociopolíticos y económicos, institucionales, entre otros. No obstante, como se mencionó anteriormente, esta información no da cuenta, con suficiencia y profundidad de la problemática específica en la IUE. La limitación de estos estudios ha sido la generalización de sus conclusiones debido a que los contextos son altamente diferenciados por los ambientes universitarios, políticas institucionales y la diversidad de características individuales de los estudiantes.

Para la Institución Universitaria de Envigado (IUE), con importantes índices de retiro y abandono de estudiantes, es significativo plantear estudios a partir de los cuales se identifiquen las diversas causas de abandono y deserción estudiantil. En cuanto a la información institucional que soporta el retiro no existe una información confiable que explique las diversas causas por las cuales los estudiantes han abandonado el proceso de formación universitario. En este sentido, la investigación plantea una oportunidad para contextualizar la realidad y comprender la situación del abandono y la deserción al interior

de la IUE, que permita construir las bases para elaborar políticas con el fin de aumentar la retención y la inclusión estudiantil. Además, la investigación se torna altamente pertinente y contribuye en el análisis de los determinantes que realizan los diferentes enfoques encontrados en la literatura.

Los resultados del estudio también aportan luces para un diálogo entre las IES y las instituciones educativas de formación básica secundaria y media, de tal manera que tenga injerencia en la delimitación de las políticas educativas del municipio de Envigado. Así mismo, puede ser posible generar diálogos entre el sector productivo y la IUE, para reconocer el tipo de profesional que requiere el entorno laboral en el que se encuentra inscrita la comunidad educativa. No solo en ámbito local y regional, asimismo, a en el ámbito internacional.

El estudio tiene grandes implicaciones en términos estratégicos, en tanto ayuda a bosquejar líneas de trabajo relacionadas con el desarrollo de propuestas pedagógicas y didácticas, la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje, el uso de las tecnologías de la informática y las comunicaciones (TICS), y los recursos generales con que cuenta la IUE. A su vez, este estudio es una oportunidad para pensar que la IUE posibilita la realización del sujeto y promueve la noción de participación social. Entendiendo la participación como "la capacidad de expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en al uno vive" (Hart, 1997), a partir de los cuales construyen significados y sentidos que permiten aprendizajes culturales.

OBJETIVO GENERAL

Aproximarse a la comprensión de las vivencias subjetivas de los estudiantes en condición de riesgo de abandono estudiantil en dialogo con las circunstancias institucionales de la Institución Educativa de Envigado (IUE), en el periodo comprendido entre el año 2010 – 2011.

Objetivos específicos:

- Describir los significados atribuidos a la deserción por parte de los estudiantes de la IUE, tanto desertores como potencialmente desertores.
- Analizar las situaciones y prácticas institucionales que afectan el fenómeno de la deserción estudiantil en la IUE.
- Formular inferencias sobre el fenómeno de la deserción estudiantil de la IUE.

ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Para el presente estudio se tuvieron en cuenta los resultados de investigaciones que planteaban diferentes interrogantes alrededor del tema de la deserción estudiantil, e involucraban planteamientos explicativos variados, relacionados con el desempeño académico (perspectiva institucional), condiciones personales y condiciones socioeconómicas, las cuales se analizaron de manera independiente y conjunta.

Inicialmente, los estudios sobre la deserción estudiantil a nivel general abordaron las causas desde varias perspectivas debido a la complejidad de los factores involucrados en el fenómeno. El estudio realizado por el ICFES y la Universidad Nacional de Colombia (2002) evidencian las diferentes modelos y enfoques de análisis de la deserción estudiantil; desde perspectivas funcionalistas y dialécticas, y diversos enfoques (psicológicos o individualistas, sociológicos, económicos, organizacionales y de interacción) (Fishbein y Ajzen, 1980; Attinasi, 1986; Ethington, 1990; Spady, 1970; Tinto, 1975, Bean, 1980; Nye 1979; Bean y Vesper 1990). Adicionalmente, según lo planteado por Torres (2010), existe una visión que complementa las categorías de los enfoques anteriormente mencionados, en términos de un enfoque integrado.

Por otro lado, se revisaron los estudios de Sánchez y Quiroz (2002), CEDE - Universidad de los Andes (2007), Castaño et al. (2003), Vélez y López (2004), Pineda (2010), Universidad Pedagógica Nacional (2005), Malangón, Soto y Eslava (2007) , Lopera (2007), Guzmán (2009).

Sánchez y Quiroz et al (2002) en los estudios de Investigación avalados por el CEDE (Centro de Estudios para el Desarrollo Económico) de la Universidad de los Andes, se señala que para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes de bajos recursos económicos se debe mejorar las condiciones de equidad social y la eficacia de los programas académicos. Para ello, los distintos actores que componen el Sistema Educativo Colombiano (actores, instancias e instituciones) deben trascender su campo de acción e involucrarse más activa y eficientemente en pos de garantizar y mejorar tal acceso y permanencia, en tanto en la actualidad no existen los mecanismos de seguimiento y evaluación, a programas y/o estudiantes, que logren tales cometidos. En el año 2007, el CEDE aborda nuevamente el tema de la deserción universitaria en instituciones Públicas, corroborando lo antes dicho por el Estudio que realizó la Universidad de Antioquia en 2003, desde un enfoque cuantitativo, haciendo interrelación de los determinantes de la deserción estudiantil en los niveles individual, académico, institucional y socioeconómico.

El trabajo de Castaño et al. (2003), plantea un modelo de estudio acerca de los factores de la deserción basado en la aplicación de la metodología de los modelos de duración, a través del cual se capta la evolución de la problemática en el tiempo, en tanto los estudios de factores teóricos de la deserción propuestos por enfoques desarrollados por autores como Tinto (1975), Bean (1980), entre otros citados por Cabrera, Nora y Castañeda (1993), brindan una perspectiva estática en el tiempo. Para el autor, la aplicación del modelo permite hacer un seguimiento de los estudiantes desde su inicio hasta el momento en el que se presenta la deserción, relacionándolo con un conjunto de causas o factores. Dentro de las ventajas que ofrece el modelo se encuentra el conocimiento detallado de la dinámica de las situaciones de la problemática que se quieren estudiar. Además, permite identificar el efecto o el impacto que pueden tener los factores individuales, socio-económicos, académicos e institucionales en el riesgo de la continuidad de los procesos educativos de los estudiantes y los procesos institucionales.

En el estudio de Vélez et al. (2004), se indagó por las principales causas de deserción y mortalidad de los estudiantes de la Universidad de la Sabana en la facultad de Comunicación Social y Periodismo. A partir de lo arrojado por dicho análisis, se implementaron estrategias específicas para vencer la deserción, con la aspiración de ser aplicadas en todas las demás facultades de la Universidad. Posteriormente, el equipo de Investigación de dicha facultad publica los resultados de la Investigación *Estudio fenomenológico sobre retención en la Universidad de la Sabana* en el año 2010 (Pineda,

et. al, 2010), a partir del cual se abordan las vivencias de los estudiantes vulnerables al fracaso académico, y cómo la Universidad interpela con estrategias institucionales en pos de evitar la deserción o abandono. Además, el estudio evidencia las huellas que el programa de retención universitaria deja en los estudiantes, no interpretado por estadísticas, sino por las propias voces de los involucrados, sus percepciones y experiencias de vida.

Así mismo, la Universidad Pedagógica Nacional et al. (2005) ha abanderado un proyecto de largo aliento desde la década de los 80's, dondese ha venido desarrollando investigaciones sobre la problemática alrededor del fenómeno poli-causal de la deserción, abordándola desde sus causas y estrategias, lo mismo que desde diferentes referentes teóricos y conceptuales, con el único fin de generar mecanismos para contrarrestarla y/o prevenirla. A tal profundidad se ha llegado que la Vicerrectoría Académica creó y consolidó el COAE (Centro de Orientación y Acompañamiento a Estudiantes) para aplicar diferentes acciones que ayuden a remediar o prevenir la deserción en los estudiantes de la Universidad. Dichas investigaciones se vieron complementadas con el Estudio de la deserción estudiantil en la Educación Superior en Colombia, realizado por el ICFES y la Universidad Nacional de Colombia (2002).

Por su parte Malagon, Soto & Eslava et al. (2007), realizan un estudio que tiene como propósito determinar las características del comportamiento de la deserción en la Universidad de los Llanos, durante un periodo de tiempo comprendido entre 1998 hasta el 2004, a partir del cual se puedan generar estrategias de seguimiento permanente por parte de la institución educativa. El estudio ofrece diferentes recomendaciones para el apoyo al proceso de mejoramiento de la calidad de la oferta académica que presenta la institución.

Además, Lopera (2007) focaliza el análisis de la deserción en los factores individuales, académicos y socioeconómicos bajo la implementación del modelo de duración de riesgo proporcional en tiempo discreto de Prentice-Gloeckler (1978); el efecto de las variables relacionadas con el ambiente institucional por tener limitaciones del tipo de información no son abordadas. Se llega a concluir que en la Facultad de Economía de la Universidad del Rosario los riesgos de deserción se concentran en los estudiantes de sexo masculino, la vinculación de los estudiantes al mercado laboral, los estudiantes provenientes de otras regiones y la edad (a menor edad más riesgo).

La Investigación de Guzmán et al. (2009) realiza el análisis de las variables y las causas del fenómeno de la deserción en la Pontificia Universidad Javeriana, con la finalidad de abordar el problemática a partir de la cual se genere una propuesta de retención. Se toma como pauta de referencia la información arrojada por el SPADIES y su coincidencia con el caso particular de la universidad, A la vez, se desarrolla un análisis descriptivo-explicativo del fenómeno de la deserción y el nivel de utilización de los apoyos institucionales, por parte de los estudiantes ofrecidos por la Universidad.

Los estudios propuestos por los anteriores autores acerca de la deserción de los estudiantes coinciden en proponer que la naturaleza de la problemática es multicausal y extremadamente compleja, obedece a diferentes factores o una variada gama de perspectivas. En este sentido no existen construcciones que abarquen en su totalidad la complejidad de la problemática.

En la siguiente tabla se relacionan los diferentes estudios desarrollados por algunas Universidades de Colombia sobre el tema de la deserción y los principales resultados

obtenidos en cada una de ellas. Algunas de ellas, arriba expuestas, se consideran de referencia para las demás.

Tabla 1: Estudios sobre deserción estudiantil en Colombia

Institución	Estudio y año	Población	Metodología	Resultados
Universidad Nacional de Colombia	1. Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Universidad Nacional de Colombia e ICFES. 2002. 2. Caracterización de la deserción estudiantil en la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. 2006	El primero fue un trabajo teórico y el segundo estudio cerca del 100% de la población desertora entre 2001 y 2005	Revisión bibliográfica y construcción de indicadores	De la primera investigación se obtiene un buen desarrollo conceptual y metodológico, estado del arte y diseño de encuestas. Con el segundo trabajo se identificó el peso que cada indicador construido tuvo en la deserción.
Universidad de Antioquia	1. Determinantes de la deserción estudiantil. 2003. 2. Determinantes de la deserción y graduación estudiantil. 2005.	Estudiantes de las facultades de ingeniería y ciencias económicas. Cohorte de 1995.	Encuestas a estudiantes y desertores y aplicación de modelos de duración.	Actualización teórica. Aplicación de técnicas recientes en la modelación
Ministerio de Educación Nacional	Deserción en las instituciones de educación superior en Colombia. Con el apoyo de la Universidad de los Andes. 2005	239 instituciones de educación superior, más de 2.800.000 estudiantes seguidos de las cohortes 1998 a 2009	Aplicación de modelos de supervivencia y generación de herramienta informática	SPADIES: software que permite a cada institución superior hacer seguimiento a sus estudiantes en función del riesgo de deserción.
Universidad de los Llanos	Estudio de la deserción estudiantil en la Universidad de los Llanos. 2005.	Estudiantes desertores entre 1998 y 2004.	Construcción de indicadores y caracterización de los desertores	Identificación de estrategias que pudieran disminuir el número de desertores
Universidad del Atlántico	Causas e indicadores de la deserción en el programa de economía de la Universidad del Atlántico, aplicando modelos de duración y macroeconómico. 2006.	Estudiantes del programa de economía cohortes desde 1997 hasta 2005.	Construcción de indicadores. Aplicación de modelos de duración.	
Corporación Universitaria de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A.	Clasificación de las causas de deserción. 2004	Estudiantes del segundo semestre de 2003 al primer semestre de 2004	Construcción de tasas de deserción por programa y porcentaje de causas de deserción.	Identificación de Programas con mayores niveles de deserción.
Universidad Pedagógica Nacional	El fenómeno de la deserción y las estrategias para fomentar la permanencia con calidad en la Universidad Pedagógica Nacional. 2004.	Total de estudiantes matriculados en programas de pregrado y postgrado en los periodos I y II de 2003, I de 2004.	Cálculo de la tasa de deserción e identificación de las causas de deserción. Aplicación de encuesta telefónica a la población desertora y categorización de causas	Índices de deserción por programa, acumulada bruta y por cohorte. Estrategias de retención.

Pontificia Universidad Javeriana de Cali	Determinantes de rendimiento académico y la deserción estudiantil en el programa de economía. 2005.	Estudiantes matriculados entre el segundo semestre de 2000 y el segundo de 2003.	Métodos de estadística descriptiva unidimensional y bidimensional y métodos de estadística multivalente.	Se encontró que el apoyo familiar y el rendimiento académico previo, el sexo y el número de créditos matriculados, inciden en la deserción..
Universidad del Tolima	Estudio de deserción de la facultad de Ingeniería Forestal. 2004.	Programa de Ingeniería Forestal en el periodo comprendido entre el semestre A de 1995 y el semestre B de 2003	Se construyó la tasa de deserción acumulada y por semestre académico. Se identificó el nivel de correlación entre la duración prevista para el programa, repitencia y tasas de graduación.	Niveles de deserción, materias con mayor índice de pérdida de estudiantes, niveles de graduación por cohorte
Universidad Tecnológica de Pereira	Deserción, causas y soluciones	Estudiantes que desertaron de su programa en el periodo 2000-2004.	Se tomó una muestra de 603 estudiantes y se realizó un trabajo cualitativo que consistió en explorar la percepción intrauniversitaria sobre el fenómeno de la deserción y se realizó un análisis exploratorio de datos y análisis de correspondencias para establecer las causas de la deserción.	Los mayores niveles de deserción se presentan en estudiantes menores de 19 años, durante el primer año del programa.
Universidad EAFIT	Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. 1999.	Teórico.	Ensayo	Diferenciar la deserción como fenómeno presente en el sistema educativo de otros fenómenos tales como el bajo rendimiento académico, ausentismo y retiro forzosos.

Fuente: Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana. MEN, 2009

REFERENTE CONCEPTUAL

La deserción estudiantil puede concebirse como la ruptura de las relaciones en las que se entrecruzan los grupos de personas que intervienen en el proceso formativo de una comunidad educativa. La integración social se ve afectada por parte del estudiante o la institución con implicaciones en el pacto social determinado a través de la matrícula, generando la pérdida del cupo, la suspensión temporal o abandono por parte del estudiante. Autores como Tinto (1999) aseveran que los diferentes momentos por los cuales atraviesan los actores sociales de las comunidades educativas son fundamentales

para la mantener la continuidad o propiciar la toma de la decisión de abandonar o no los estudios universitarios.

Para el autor, el primer momento, el de ingreso al programa, tiene un papel importante en la identificación del rol profesional del estudiante en el área disciplinar específica, el compromiso académico, la meta ocupacional y la identificación del estudiante con la filosofía institucional. El segundo momento, reconocido como el que corresponde al del estudiante en el programa, en el cual se manifiesta el desempeño académico, como parte del rendimiento, el desarrollo intelectual y las relaciones sociales, afianzan o debilitan las condiciones del primer momento.

Bajo esta línea de análisis se hace necesario proponer un marco orientador a las diferentes perspectivas que aluden al tema de la deserción, a partir del cual se permita hacer una lectura de la realidad menos atomizada y confusa.

En primer lugar, la base conceptual de todas las investigaciones sobre el tema de la deserción se cimentan a partir del estudio realizado por el ICFES en conjunto con la Universidad Nacional de Colombia et. al (2002), quienes definieron la estructura teórica y referencial primaria para encarar la problemática. Este modelo conceptual se cimienta desde dos niveles de base, que dan cuenta del estudio de la deserción y la retención.

- El primer nivel, define la manera como se presenta la deserción según el paradigma en el que se sustenta, sea este funcionalista o dialéctico.
- El segundo nivel, describe el planteamiento disciplinar, modelo o enfoque, bajo el cual se hace lectura del fenómeno en la realidad. Estos hacen referencia al enfoque psicológico, sociológico, económico, organizacional, interaccionista e integrado.

A partir de estos dos niveles se puede abordar las cuatro categorías relevantes o determinantes de la deserción (Individuales, Académicas, Institucionales y Socioeconómicas), ubicando dichos determinantes en variables de tiempo y de espacio.

En primer término, está el nivel de análisis según el paradigma, fundamentándose principalmente en dos perspectivas generales: la funcionalista y la dialéctica, asumiéndose estas como referentes obligados y necesarios para indagar acerca de las relación entre universidad y sociedad.

La Perspectiva funcionalista propone un enfoque individualista de la educación, centrado en los dones individuales. La educación funciona como un filtro para elegir a los estudiantes con las mejores capacidades personales. El rezago o deserción se atribuye a factores endógenos del individuo o a factores exógenos al sistema educativo, por lo que este sale indemne de responsabilidades. En este sentido, las instituciones de educación operan bajo el concepto de funcionalidad del sistema, a partir del cual se crea la necesidad de formar recursos humanos competitivos en el medio, que hagan parte del sistema productivo y fomenten el desarrollo económico y social. Se deriva de ello una estrecha conexión entre educación-costos y crecimiento económico-beneficio, por lo que la oferta y la demanda en educación es entendida como rentabilidad de la inversión en función de lo productivo. Este paradigma está soportado sobre la Teoría del Capital humano.

Por su parte, la Perspectiva Dialéctica, propone que la función de la educación es entendida desde las teorías reproductivista, en las cuales la educación hace parte de las relaciones sociales de producción. Se establece una estrecha correspondencia entre las

actitudes y valores transmitidos por el sistema educativo y las relaciones sociales de producción. El rezago, repitencia o deserción son abordados como efecto de la condición de clase y las desigualdades sociales. Las soluciones no están en el sistema educativo, se hallan en la misma estructura capitalista, sólo se aborda desde la escuela los elementos y formas implícitas de imposición social de las interacciones entre docente y docente.

Esto conlleva, concluyentemente, a asumir que de estos dos paradigmas emanan dos modelos de lectura de la realidad: la perspectiva funcionalista genera estudios de naturaleza descriptiva, la perspectiva dialéctica genera estudios de naturaleza interpretativa. Tal cual como se visualiza en la siguiente tabla explicativa.

Tabla 2: Tipos de Paradigma

PARADIGMA	TIPO ESTUDIO	Modelo de Lectura de la realidad	Estrategias y Conclusiones
Funcionalista	Descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> - Establecen relaciones directas entre "insumos" del sistema educativo (formación docente, disponibilidad de libros, antecedentes socioeconómicos del estudiante y otros) y los resultados o productos en términos de rendimiento, aprovechamiento, eficiencia y otros 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategia de carácter preventivo y compensatorio. - Concluye que el análisis de factores endógenos (tamaño de clase y formación docente p.ej.) no muestra correlación con respecto a la variable dependiente estudiada.
Dialéctica	Interpretativo	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia al análisis del "proceso escolar", a las interrelaciones entre alumnos, padres, docentes, programas, ayudas didácticas organización escolar entre otros 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias integrales. - Concluye que es más importante el aspecto socioafectivo que el cognoscitivo.

En segundo término, está el nivel relacionado con los modelos de lectura de la realidad. Se encuentran los enfoques psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionales, interaccionista e integracionista. Cada uno de ellos intentando mejorar, desde sus modelos, al anterior, a tal punto que se llega al integracionista. Comencemos abordando sintéticamente cada uno de ellos.

Según Himmel (2002), Donoso y Schiefelbein (2007) los enfoques psicológicos de la retención encaran el análisis de los rasgos de la personalidad que diferencian a los estudiantes que logran terminar sus estudios respecto de los que no lo logran. Los primeros en abordar este enfoque fueron Fishbein y Ajzen (1975) quienes aluden que la deserción es concebida como el resultado del debilitamiento de las intenciones iniciales y la persistencia o retención como un fortalecimiento de las mismas. Suman a esto que, el comportamiento se ve influido, mayoritariamente, por las creencias y actitudes tales como:

conductas previas, actitudes sobre la deserción/persistencia y normas subjetivas con relación a estas acciones. Así, se va generando una intención conductual como comportamiento definido. Attinassi (1986) amplía el espectro del enfoque diciendo que la decisión de desertar o persistir en los estudios se ve influida por las propias percepciones y el análisis de significaciones que hace el estudiante sobre su vida universitaria.

A partir de estos dos aportes, Ethington (1990) (citados por ICFES, et al. 2002), poco después, formula una nueva teoría, más estructurada, general y completa, sobre las “conductas de logro”, validando el Modelo de Elección Académica (MEAS) de Eccles, Adler y Meece (1984), y Eccles y Wigfield (2002), enfatizando atributos tales como: perseverancia, elección y desempeño. Con ello, concluye que, el rendimiento académico previo tiene repercusiones sobre el desempeño futuro porque incide en el autoconcepto del estudiante, su percepción de las dificultades de estudio, sus metas, y que los valores y expectativas de éxito influyen decisivamente sobre la permanencia en la universidad, a tal punto que, el apoyo y estímulo del entorno familiar en situaciones adversas inciden tanto en el autoconcepto académico como en el nivel de aspiraciones y expectativas.

A su vez, también Bean y Eaton (2001) relacionaron los procesos psicológicos con la integración académica y social, presentando como línea de base del modelo cuatro teorías psicológicas:

- Teoría de la actitud y el comportamiento
- Teoría del comportamiento de copia (habilidad para adaptarse a un nuevo ambiente).
- Teoría de la autoeficacia (percepción individual)
- Teoría de atribución, en el cual el individuo tiene un fuerte sentido de control interno.

Los modelos, desde el enfoque psicológico, incorporan variables individuales que dan cuenta de la deserción o de la persistencia.

Por otro lado, está el enfoque sociológico, que se desarrolló casi a la par con el psicológico, y enfatiza en la influencia de los factores externos al individuo adicionales a los factores psicológicos. Explica como el abandono se da por factores propios a la universidad y al grado de integración del estudiante con el ambiente académico y social de la institución. El primer modelo completo de deserción-retención lo desarrolla Spady (1970), sustentándose en la teoría del suicidio de Durkheim, quien afirmaba que el suicidio es el resultado de la ruptura del individuo con el sistema social por su imposibilidad de integrarse a la sociedad. Por lo tanto, Spady toma la deserción como análoga al suicidio en la sociedad: la falta de integración del estudiante con el entorno de la educación, soportado por diferentes fuentes (familia), lo exponen a influencias que afectan su nivel de integración social en la universidad; es razonable esperar entonces que bajos niveles de integración social aumenten la probabilidad del abandono estudiantil. Cuando los distintos factores que influyen al estudiante van en dirección negativa podrán generarle un deficiente rendimiento académico y un bajo nivel de integración social, insatisfacción y falta de compromiso institucional, el resultado será una alta probabilidad de desertar o abandonar sus estudios (ICFES Y Universidad Nacional de Colombia, 2002). Por el contrario, si los distintos factores van en sentido positivo, el estudiante podrá lograr un buen desarrollo académico y social, acorde con las propias expectativas y con las de la universidad lo que favorecerá su retención.

Mientras tanto, el enfoque económico de acuerdo con Himmel (2002), está orientado desde dos modelos: *costo/beneficio* y *focalización del subsidio*. El primero plantea cuando los beneficios socioeconómicos generados por los estudios universitarios son percibidos como inferiores, comparados con los beneficios de actividades alternas, los estudiantes optan por abandonar la Institución. En este modelo es decisiva la percepción del estudiante con relación a su capacidad o incapacidad de solventar los costos universitarios. Desde esta perspectiva, Donoso y Schiefelbein (2007) argumentan que no se debe dejar a un lado la influencia de otras variables tales como créditos a largo plazo condonables y a bajos intereses como los subsidios parciales o totales.

El segundo modelo, el de Focalización de Subsidio sustenta la necesidad de entregar subsidios a los estudiantes con limitaciones reales para permanecer en la universidad (costo de matrícula, de sostenimiento, entre otros), como forma de influir sobre una probable deserción privilegiando el impacto efectivo de estos beneficios estudiantiles sobre la retención (Cabrera, Nora y Castañeda 1993, citados en Donoso y Schiefelbein et al. Según Díaz (2008). Las ayudas dadas a los estudiantes en forma de becas constituyen un factor de peso en las posibilidades de permanencia, observándose que las tasas de deserción varían dependiendo de la cantidad y duración de la ayuda financiera con la que cuenta el estudiantado (Ishitani y DesJardins, 2002) e inclusive ante apuros económicos se provoca un impacto importante en el abandono temprano (Ozga y Sukhmandan, 1998).

En esencia, en este modelo ocupa un lugar preponderante la percepción que tienen los estudiantes sobre los beneficios sociales y económicos derivados del apoyo institucional y las organizaciones alternas. Así mismo también se tiene en cuenta las características socios demográficas y académicas de estudiantes que se someten a diferentes políticas de retención.

En el marco de este modelo, en un estudio económico realizado por Bank, Slavings y Biddle (1990), citados en CEDE (Centro de Estudios para el Desarrollo Económico, 2007), demostraron y concluyeron que: (1) cómo a mayor nivel de interacción entre el estudiante con los profesores y con otros estudiantes inciden en menor probabilidad de deserción y, (2) la deserción es más común en los primeros semestres de estudios.

Simultáneamente, el enfoque organizacional según Himmel et al.(2002), asume la deserción a partir de las características de las instituciones y de las cualidades de su organización en la integración social, teniendo en cuenta los servicios que ésta ofrece a sus estudiantes. Allí cumplen un papel relevante variables como la calidad de la docencia, la falta de actividades en el campus, cursos con grandes grupos de estudiantes, la experiencia de aprender en forma activa del estudiante en el aula, beneficios estudiantiles (salud, deportes, cultura y apoyo académico) y disponibilidad de recursos humanos y físicos; influyendo directamente en la integración social del estudiante (Braxton, Miller, Sullivan, 2000). Posteriormente Tilman (2002) en sus estudios también incluye la disponibilidad de los recursos bibliográficos, laboratorios e indicadores, así como el número de alumnos por docente.

Autores como Kamens (1974), amplían el espectro diciendo que las instituciones más grandes y complejas, junto con agrupaciones de egresados bien estructurados, reflejan cuantos recursos y nexos posee con grupos externos de tipo ocupacional y económico impactando decididamente en la socialización, integración, rol y retención del estudiante universitario.

El enfoque interaccionista, conforme con Braxton, Sullivan y Johnson (1997), asume que la deserción estudiantil es efecto de la interacción entre estudiante (individuo) y la universidad (organización) y la clave es el significado o valor que el estudiante le da a esta relación, ya sea en los niveles formales e informales de la organización institucional.

Posteriormente dos planteamientos se fusionan: Tinto (1975) aporta el concepto de integración y adaptación del estudiante y Nye (1976) incorpora a éste la teoría del intercambio: el estudiante construye integración social académica a partir de metas y niveles de compromiso institucional y recompensa, relacionada con la percepción de beneficios de los estudiantes sobre los costos personales, implicados en la decisión sobre continuar o desistir de sus estudios.

Del mismo modo, Bean y Metzner (1985), citado por ICFES, et al. (2002), contribuye a fortalecer el modelo de Tinto, en cuanto a la incorporación de factores, más adecuados del ambiente laboral, en el entorno de las comunidades educativas. Estos factores fueron extrapolados del modelo de productividad de las empresas, asumiendo que la satisfacción en el proceso educativo es equivalente a la satisfacción producida en el entorno laboral. Desde la perspectiva de las necesidades y satisfactores de Max Neef, Elizalde y Hopenhayn (1998), se plantea que el modelo de Bean, y posteriormente los desarrollados por Bean y Vesper (1990), apuntaron a que factores no cognitivos (características personales, ambientales y organizacionales) inciden significativamente en la deserción de tipo voluntaria.

El último enfoque, en secuencia de complejidad, integra variables del modelo económico con otros modelos anteriormente descritos siendo este de naturaleza complementaria o enfoque integrado. Saint John, Cabrera, Nora y Asker (1996), postulan que cuando los beneficios sociales, los apoyos financieros o económicos y una buena adaptabilidad académica se conjugan positivamente, el estudiante generalmente toma la decisión de mantenerse en la Universidad. Después, St. John *et. Al.* (2000), enriquece este modelo diciendo que estos beneficios, colaboradores a favor de la retención estudiantil, se construyen a través de un proceso por fases o etapas: la primera, es la habilidad académica previa unida con factores económicos los cuales influyen en la permanencia; la segunda, el estudiante estima variables de costos y beneficios estudiantiles y de ello depende su compromiso inicial, y después este compromiso influye en su permanencia; la tercera etapa tiene en cuenta la influencia de otros factores, modificando o reforzando directamente en su permanencia, tales como sus redes sociales, desempeño académicas y la organización institucional.

A continuación se incluye un recuento sobre los principales planteamientos realizados por cada uno de los autores que abordaron cada enfoque:

Tabla 3: Enfoques, autores representativos e ideas centrales

Enfoque	Autores	Ideas centrales de las teorías/modelos
PSICOLÓGICO Se centra en el análisis de los rasgos de personalidad que diferencian (discrimina) a los	Fishbein y Ajzen (1975)	<ul style="list-style-type: none"> - El comportamiento está influido en gran medida por las creencias y actitudes. - La decisión de desertar o continuar en un programa académico está influida por las conductas previas, las actitudes sobre la deserción y/o persistencia y por normas subjetivas acerca de estas acciones, las que generan una intención conductual, que es un comportamiento definido. - Considera la deserción como el debilitamiento de las intenciones iniciales y la retención como un fortalecimiento

alumnos que completan sus estudios respecto de los que no lo hacen		<p>de las mismas, sea deserción voluntaria, como la retención.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La decisión de desertar o permanecer está influenciada por el autoconcepto del individuo, la percepción de la dificultad del programa, las metas personales, los valores familiares, las expectativas personales de éxito y del apoyo e incentivos de la familia.
	Attinasi (1986)	<ul style="list-style-type: none"> - La persistencia o la deserción se ven influenciadas por las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria –concepto sobre sí mismo- después de su ingreso. De este modo, hacen una evaluación de la significación que tiene dicho análisis para su posterior permanencia o abandono. - La persistencia y el abandono son el resultado de (1) las percepciones de los estudiantes y el análisis que hacen de varias cosas en la vida cotidiana, y (2) la aceptación del estudiante o el rechazo de la idea de que la educación post-secundaria es importante para la vida del estudiante.
	Ethington (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - El rendimiento académico previo influye de manera significativa en el desempeño futuro del estudiante, al actuar sobre su autoconcepto, su percepción de la dificultad de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito. - Atributos como la perseverancia, la elección y el desempeño son predominantes en las conductas de logro. - El apoyo y el estímulo que recibe un estudiante de su familia, inciden sobre el autoconcepto académico y el nivel de aspiraciones. - El nivel de aspiraciones tiene un efecto directo sobre los valores del estudiante - Los valores como las expectativas de éxito influyen sobre la persistencia del estudiante en la universidad
	Bean y Eaton (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Se basaron en los procesos psicológicos relacionados con la integración académica y social - Presentaron cuatro teorías psicológicas como línea de base de su modelo: <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la actitud y el comportamiento, la que proviene de la estructura de su modelo • Teoría del comportamiento de copia, la habilidad para entrar y adaptarse a un nuevo ambiente • Teoría de autoeficacia, una percepción individual capaz de tratar con tareas y situaciones específicas • Teoría de atribución, donde un individuo tiene un fuerte sentido de control interno. - Propone que la institución disponga de un servicio académico para apoyar el éxito de los estudiantes durante su primer año de estudios
SOCIOLÓGICO Resalta la influencia de factores externos al individuo, los cuales son adicionales a los factores psicológicos	Spady (1970)	<ul style="list-style-type: none"> - La deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior. - El medio familiar es una de las fuentes que exponen a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, las cuales afectan su nivel de integración social en la universidad - Este modelo hace énfasis en la interacción que existe entre las características personales del estudiante y aspectos claves del ambiente institucional - La integración social aumenta a partir de los valores compartidos con el grupo, las notas, la congruencia con las reglas y los amigos; lo cual a su vez incrementa el compromiso institucional y reduce las posibilidades de deserción
ECONÓMICO	Bank et al. (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes con mayor nivel de interacción con profesores y otros estudiantes,

<p>Plantea que la deserción y la retención reflejan fuerzas económicas, las cuales influyen tanto en los beneficios económicos relacionados con la educación superior, como con los recursos financieros que las personas destinan para asistir a la universidad.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - La deserción es más común en los primeros semestres de la carrera universitaria menor probabilidad de desertar
	<p>Cabrera, Stampen, and Hansen (1990) Cabrera, Nora, and Castañeda (1992,1993) St. John (1994) St. John, Paulsen, and Starkey (1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo Costo/Beneficio: <ul style="list-style-type: none"> • Cuando los beneficios sociales y económicos generados por los estudios universitarios son percibidos como inferiores a los derivados de actividades alternas, los individuos optan por retirarse de la institución - Modelo de Focalización de Subsidio <ul style="list-style-type: none"> • Consiste en la entrega de subsidios que constituyen una forma de influir sobre la deserción. • Se centra en aumentar la retención de los estudiantes que tienen limitaciones reales para permanecer en el sistema (costo de estudios, costo oportunidad de otras opciones, etc.)
	<p>Porto et al. (2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La interacción entre las variables de los distintos factores individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos inciden en la deserción. - A mayor educación de los padres, mayor es la retención de los alumnos en la Universidad
<p>ORGANIZACIONAL</p> <p>Analiza la deserción a partir de las características de la institución universitaria, teniendo en cuenta los servicios que ésta le ofrece a sus estudiantes</p>	<p>Kamens (1971)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El tamaño y la complejidad de las organizaciones tienen un impacto sobre la socialización en los roles de los estudiantes y la retención o deserción - Las instituciones más grandes y con organizaciones de egresados más estructuradas tendrán menor deserción, debido a su capacidad para ubicar a sus egresados en posiciones prestigiosas
	<p>Braxton et al (2000) Tillman (2002)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las siguientes variables cumplen un papel fundamental en la retención de los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> • Calidad de la docencia • Actividades en el campus • Número de alumnos por docente • Experiencias de los estudiantes en el aula • Disponibilidad de recursos bibliográficos y laboratorios
<p>INTERACCIONISTA</p> <p>Considera que el abandono de los estudios por parte de los estudiantes es consecuencia de la interacción entre el estudiante como individuo y la institución como una organización, y que lo importante de esta interacción es el significado que cada estudiante le atribuye a su relación con las dimensiones formales e informales de la</p>	<p>Tinto (1975, 1986, 1987,1997)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explica el proceso de permanencia en la educación superior como una función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración). - Los estudiantes permanecen en la institución si perciben que los beneficios de estar allí son mayores a los costos personales (esfuerzo y dedicación, entre otros). Sin embargo, si encuentran en otras actividades una fuente de mayores recompensas, el estudiante tenderá a desertar - Entre más consolidado esté el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, y mejor sea su rendimiento académico e integración social, es menor la probabilidad de deserción del estudiante. - La persona con mayor habilidad y mayor capital socioeconómico sea más propensa a terminar exitosamente sus estudios
	<p>Bean (1980, 1983, 1985)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La satisfacción con los estudios es similar a la satisfacción con el trabajo. - La deserción universitaria es análoga a la productividad - Destaca importancia de las intenciones conductuales (de permanecer o abandonar), como predictoras de la persistencia - Las creencias son influidas por los componentes de la institución universitaria (calidad de los cursos y programas,

institución		<p>docentes y pares)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los factores externos a la institución pueden ser relevantes, ya que impactan tanto las actitudes como las decisiones del estudiante durante su estadía en la institución. - La satisfacción con los estudios opera en forma similar a la satisfacción con el trabajo, proceso que es variable y que tiene incidencia directa en las intenciones de abandonar los estudios.
	Astin (1984, 1993)	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculó tres teorías pedagógicas a fin de explicar los posibles resultados obtenidos por el estudiante: (1) teoría del sujeto-materia (también conocida como la teoría de contenido), (2) la teoría de los recursos, y (3) teoría individualizada. - Asegura que las tres teorías pedagógicas carecen del elemento de participación de estudiante. Por ello, sugiere que se preste más atención a los estudiantes pasivos o no preparados, ya que son más propensos a abandonar sus estudios - Propone que los profesores se enfoquen menos en el contenido y la enseñanza de técnicas y se ocupen más del comportamiento de los estudiantes, para tratar de entender su motivación, cantidad de tiempo y energía que emplean en su proceso de aprendizaje. - La participación en grupos de estudiantes pares es la más potente de crecimiento y desarrollo del estudiante durante sus años de pregrado.
	Pascarella y Terenzini (1985)	<ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo y cambio de los estudiantes está en función de cinco conjuntos de variables: <ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes y rasgos preuniversitarios del estudiante • Características estructurales y organizacionales de la institución • Ambiente o entorno institucional • Interacciones con los agentes de socialización. • Calidad del esfuerzo estudiantil - La integración académica es más fuerte que los compromisos o metas institucionales; por tanto, los compromisos institucionales tienen un efecto indirecto sobre la permanencia a través de la integración social.
	Billson y Brooks-Terry (1987)	<ul style="list-style-type: none"> - El incremento en la participación del estudiante y la mejora del apoyo institucional, reducen el abandono. - El modelo incluye ocho fases de la trayectoria del alumno a través de instituciones de enseñanza universitaria: reclutamiento, selección, evaluación, preparación, orientación, integración, mantenimiento, y la separación. - Es responsabilidad de la institución la prestación de servicios y programas para apoyar a los estudiantes a través del sistema y que el descuido de hacerlo en cualquiera de las ocho fases puede dar lugar a mayor abandono.
	Weidman (1989)	<ul style="list-style-type: none"> - Propone un modelo referido a la socialización de los estudiantes de pregrado que incluye factores psicológicos y socio-estructurales - Presta especial atención a los cambios no-cognitivos, los que involucran la elección de carrera, preferencias de estilos de vida, valores y aspiraciones - Asume que los estudiantes ingresan con un conjunto de variables dadas: nivel socioeconómico, aptitudes, intereses de estudio, aspiraciones, valores, etc., como también presiones de los padres y de otros grupos de referencias a los cuales el estudiante se refiere (pares, colegas, etc.).
ENFOQUE	Nora (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - Los factores determinantes de la deserción: las habilidades académicas de los estudiantes al ingresar a la universidad,

<p>COMPLEMENTARIO O INTEGRADO</p> <p>Este enfoque integra variables económicas con algunas de los otros enfoques</p>		<p>las necesidades de apoyo financiero, los beneficios estudiantiles de la institución y el desempeño académico de los alumnos en ella</p>
	<p>St. John et al. (1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La persistencia en la educación superior comprende un proceso que incluye tres etapas: - Primera etapa: la habilidad académica previa y los factores socioeconómicos afectan la disposición del estudiante para continuar sus estudios universitarios, al igual como las percepciones sobre sus posibilidades de efectuarlos. - Segunda etapa: el estudiante realiza una estimación de los costos y beneficios de estudiar en una institución educativa en particular, lo que le genera cierto grado de compromiso inicial con dicha institución, por lo cual ingresa a ella; y una vez iniciados sus estudios, dicho compromiso afecta su decisión de permanencia en ella. - Tercera etapa: las experiencias sociales y académicas positivas, el desempeño académico y las características de la institución elegida, reforzarán las aspiraciones iniciales del estudiante. En esta etapa el nivel de retención del estudiante puede variar de acuerdo con la modalidad de educación superior y el tipo de institución. - Los apoyos financieros y una adecuada integración académica influyen positivamente en la decisión del estudiante acerca de su permanencia en la institución, ya que se mantiene un equilibrio entre el costo de cursar un programa en la educación superior y el beneficio de obtener un título o grado académico.

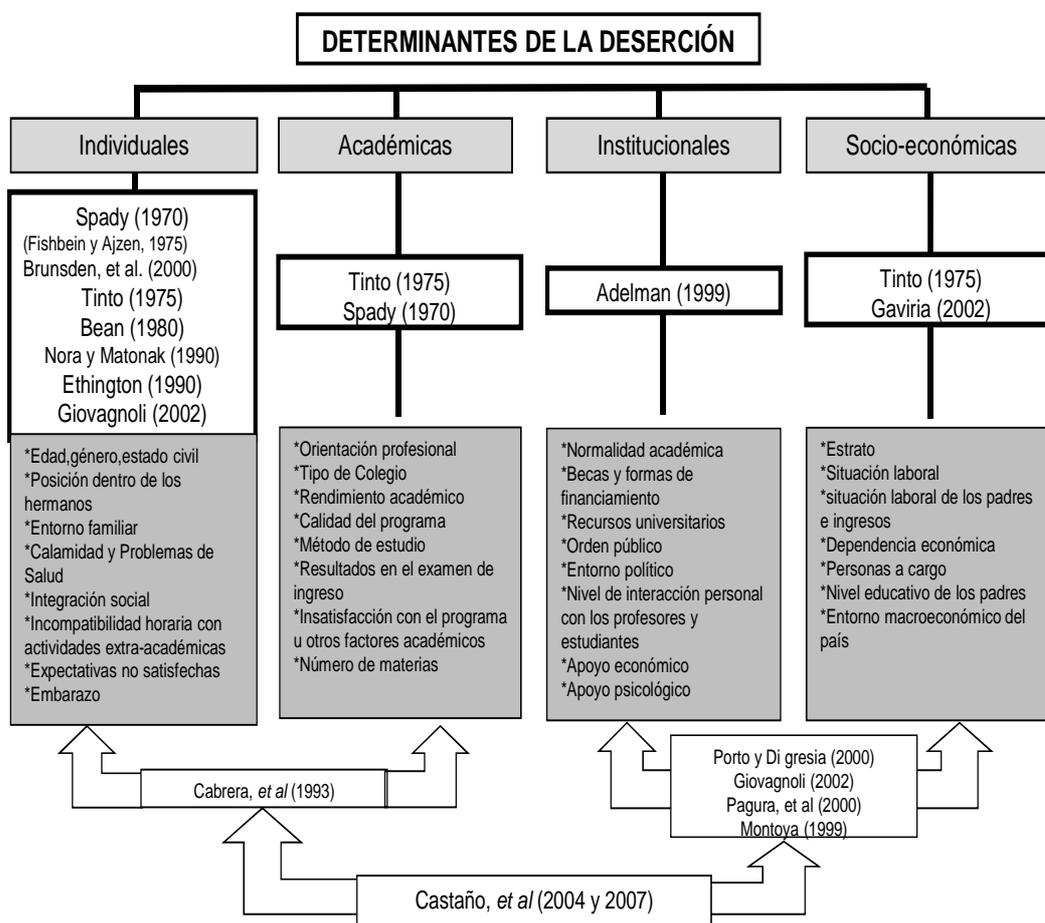
Fuente: Estado del Arte de la Retención de Estudiantes de la Educación Superior. Luz Elba Torres Guevara. 2010

Teniendo como estructura teórica estos dos niveles, paradigmas y enfoques, las variables que se presentan con mayor frecuencia en los estudios sobre deserción se pueden abordar a partir de cuatro categorías relevantes o determinantes: **individuales** (edad, género, grupo familiar, integración social, proyecto y trayecto de vida), **académicas** (orientación profesional, desarrollo intelectual, rendimiento académico, métodos de estudios, procesos de admisión, procesos de inducción y adaptación a la vida universitaria, grados de satisfacción de la carrera y carga académica), **institucionales** (normativas académicas, financiamiento estudiantil, recursos universitarios, calidad del programa o carrera y relación con los profesores y pares) y **socioeconómicas** (estrato socioeconómico, situación laboral del estudiante, situación laboral de los padres y nivel educacional de los padres). El CEDE (2007), concluyó que los tipos de deserción no depende solamente de una categoría sino que es una interacción de varias de ellas.

En el siguiente gráfico se puede visualizar mejor los autores más representativos de cada categoría y las variables de cada una de ellas:

Gráfico 1

ESTADO DEL ARTE DE LOS DETERMINANTES DE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL



FUENTE: Castaño, et al (2007) Universidad de Antioquia

Para finalizar, según Castaño et al (2002), se puede abordar uno o varios determinantes a partir de variables de tiempo y/o espacio.

Para estos autores, La deserción con respecto al tiempo se clasifica en:

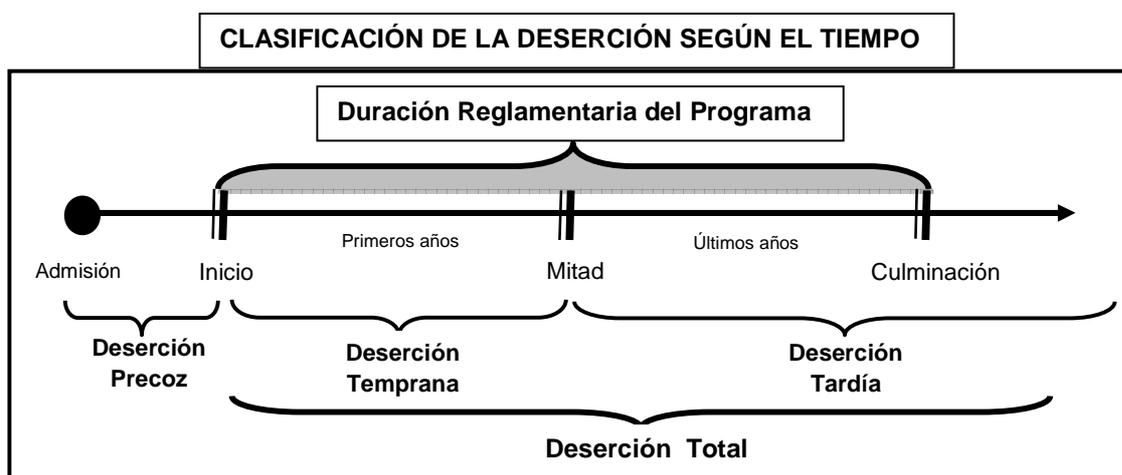
- **Deserción Precoz:** individuo que siendo admitido por la Institución de Educación Superior no se matricula. Primer periodo crítico, en donde el riesgo de deserción es más alto. El estudiante tiene el primer contacto con la universidad y sus características formándose en él sus primeras impresiones. Esta fase es la que se conoce como el proceso de admisión y, a partir de allí, la falta o inadecuada información del programa académico elegido y de la universidad al futuro estudiante activo puede convertirlo en un desertor precoz.
- **Deserción Temprana:** individuo que abandona sus estudios en los cuatro primeros semestres del programa. Segundo periodo crítico, en donde el riesgo de deserción es el más alto. El estudiante comienza un proceso de adaptación social y académica al ambiente universitario que lo acoge. Es el momento en donde algunos no logran una adecuada adaptación o simplemente deciden retirarse por razones diversas donde la

Universidad no puede intervenir, causas tales como: formación de expectativas equivocadas acerca del ambiente universitario, falta de adaptación al mismo, ausencia de compatibilidades entre intereses o preferencias del estudiante y las exigencias académicas o sencillamente hacer una carrera ya no es meta deseable, tienden a generar decepciones que conllevan a la deserción temprana (Tinto, 1989). No es de extrañar los altos índices de deserción en este período en todas las universidades, en donde se focalizan las estrategias de retención. Tanto, estudiantes nuevos como de reingreso y transferencia, deben sortear esta etapa de transición que conlleva dificultades.

- **Deserción Tardía:** individuo que abandona los estudios en los últimos seis semestres (a partir del quinto semestre del programa). En este período la deserción tiende a disminuir, ya que el abandono acarrearía un costo muy alto para el estudiante, en términos del conjunto de inversiones, que hasta el momento ha realizado. Aún así, hay estudiantes cuyas metas educativas son más limitadas o más amplias que las que ofrece la universidad. Para algunos, sólo la necesidad de acumular cierta cantidad de créditos que le garanticen certificaciones o lograr ascensos laborales. Para los estudiantes que trabajan, asistir a la universidad sólo es necesario para adquirir habilidades específicas para poder desempeñarse mejor en su trabajo. Para ellos, terminar la universidad no constituye una meta o fin deseable. La deserción tardía es menor a la deserción temprana y a la deserción precoz.

Es de anotar que, el abandono por motivos estrictamente académicos no se considera como deserción, por ser esta clase de abandono de naturaleza forzosa o no voluntaria y está determinada por el bajo rendimiento académico del estudiante, conociéndose en el medio como “mortalidad académica”

Gráfico 2



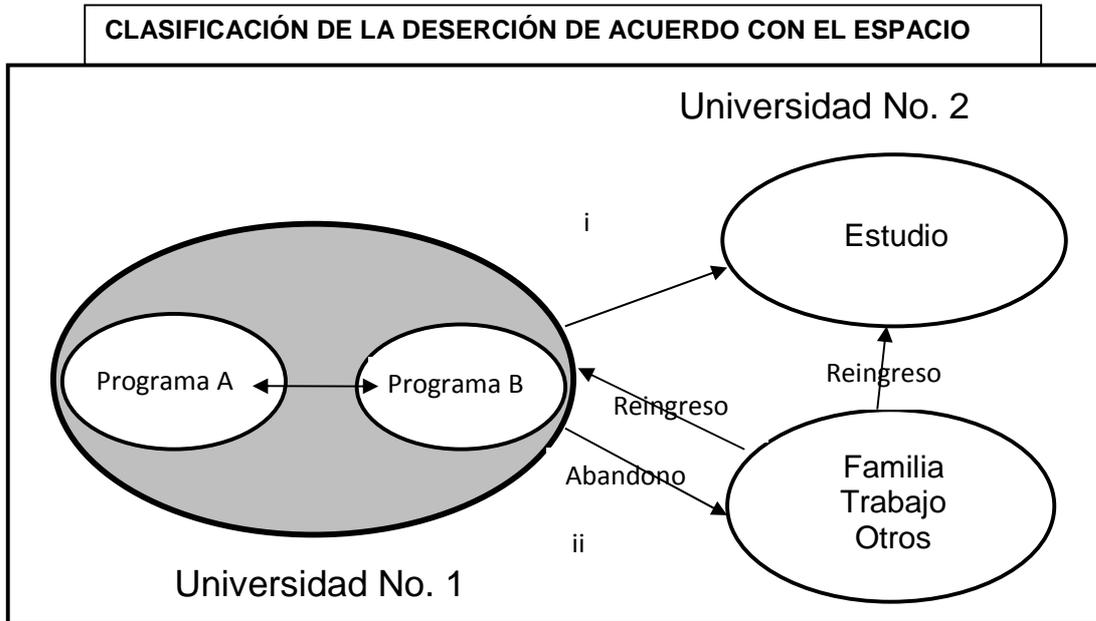
FUENTE: Determinantes de la Deserción Estudiantil en la Universidad de Antioquia, 2003

Por su parte, la deserción con respecto al espacio, se clasifica a su vez en:

- **Deserción Institucional:** Aplica para el caso del estudiante que abandona la universidad. Aquí cabe señalar dos posibilidades: el estudiante que por voluntad propia decide cambiar de institución, y el segundo caso, el estudiante se retira voluntariamente de la institución y no se vincula a ninguna otra para dedicarse a asuntos personales. Cabe también aquí el estudiante que se reintegra al servicio educativo, ya sea en la misma institución o en otra, prosiguiendo con el mismo programa o iniciando otro diferente.
- **Deserción Interna:** Se refiere al estudiante que toma la decisión de cambiar de programa académico por otro, dentro de la misma universidad.

En el gráfico se presenta las posibilidades de migración que tiene los estudiantes de acuerdo con el espacio

Gráfico 3



FUENTE: Determinantes de la Deserción Estudiantil en la Universidad de Antioquia, Julio 2003

Para concluir puede decirse que el camino emprendido por los estudios desarrollados, tanto por investigadores, grupos e instituciones universitarias, demuestra el interés cada vez creciente de abordar el problema de la deserción desde los paradigmas, y enfoques diversos, todo ello con el sentido de aproximarse a una comprensión del fenómeno y sus múltiples matices científicos cualitativos, con la firme convicción de reducir sus efectos e incorporar alternativas más creativas en la implementación de políticas y programas para la permanencia de los estudiantes.

DISEÑO METODOLOGICO

ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio se enmarca en una perspectiva cualitativa en la cual se tienen en cuenta construcciones a partir de diferentes realidades donde se reconoce lo objetivo y subjetivo, e intenta hacer una aproximación particular a cada una de las realidades relacionadas con el riesgo de abandono o deserción estudiantil en la IUE. Esta aproximación permite hacer énfasis en lo singular e impredecible de los ámbitos históricos del individuo, en sus experiencias y comprensión de ellas (Merriam, 1998). Además, se ajusta a los propósitos de los investigadores, en tanto se quiere examinar las experiencias de los estudiantes, asociadas a la deserción desde el reconocimiento de los significados atribuidos a dicha experiencia y de las condiciones institucionales con las que se cuentan para atender el problema de la deserción.

La investigación se orienta desde los presupuestos de la fenomenología al tratar de comprender la esencia y la estructura del fenómeno de la deserción a partir de la experiencia de los estudiantes que la han vivido o potencialmente podrían llegar a vivirla. Este enfoque parte de considerar que la esencia del fenómeno se halla en la experiencia subjetiva y la experiencia revela una esencia (aparentemente exterior pero particularmente profunda) que permite comprender lo que es el fenómeno en sí mismo.

Es importante y necesario aclarar que la fenomenología es una tradición filosófica, pero dentro de las perspectivas cualitativas se le considera también como un enfoque y un método de indagación (Morse, 2003). En términos de enfoque, la fenomenología implica una regresión a la intuición reflexiva por parte de las personas que lo vivencian para aclarar la experiencia, como viven y se constituye en conciencia (Fenomenología descriptiva). A nivel de método, la fenomenología se constituye en un proceso determinado por diferentes fases que se han de seguir para describir e interpretar las vivencias humanas. Para el caso del presente estudio, serán aquellas que estén relacionadas con la condición potencial de riesgo u abandono.

Según Martínez (1989), el método fenomenológico “se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona”. Por su parte, para Galeano (2002), “la fenomenología se ocupa de la aprehensión intuitiva de esencias inteligibles y de la captación de cualidades sensibles al contacto exterior” (p.33). De esta forma, los investigadores pueden aproximarse de manera comprensiva a los significados que tienen los participantes de la investigación sobre las experiencias relacionadas con el fenómeno de la deserción.

La presente investigación plantea la construcción de una descripción fenomenológica rigurosa, a partir de la cual se establecen estructuras fundamentales del “mundo de la vida”, en la acción social (Luckmann, 2008) de los estudiantes desertores o de aquellos que se encuentran en condición potencial de riesgo de abandono o deserción al interior de la institución educativa. La finalidad consiste en ampliar y, quizás, en diversificar las comprensiones sobre el fenómeno de la deserción, evitando constreñir la realidad a una noción generalizable por parte de las personas que realizan las descripciones, en este caso los investigadores del grupo. A través de este enfoque es posible recrear el mundo, conocer y comprender las experiencias de los estudiantes en condición de riesgo potencial de abandono o deserción. Como lo plantea Galeano (2002), lo fundamental es como aparecen los fenómenos en la experiencia de los estudiantes.

En este tipo de enfoques, la descripción fenomenológica no se realiza desde la mirada del grupo investigador, éste establece un diálogo abierto con las narraciones que los sujetos construyen. Además, está alejada de todo tipo de preconcepciones o hipótesis preestablecidas. Sin embargo, es importante no minimizar el valor del referente teórico y los datos numéricos, en tanto ofrecen la posibilidad de articular el lenguaje subjetivo de los participantes y la organización conceptual proveniente de la investigación. De esta forma, la investigación permite realizar un trabajo dialéctico y sistemático, riguroso de registro y análisis de los testimonios por todos aquellos que son convocados.

NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN

El nivel descriptivo de esta investigación, permite registrar, analizar e interpretar cómo se manifiesta el fenómeno de la deserción estudiantil, en términos de las experiencias de los sujetos y las situaciones institucionales en la IUE en las cuales se expresan tienen lugar dichas experiencias. En este nivel de investigación los datos se construyen en la interacción con los sujetos, posteriormente se procede a realizar una lectura integradora y presentar una perspectiva sobre el fenómeno de la deserción, a partir del "qué", el "dónde", y el "por qué".

Según Sampieri, Collado y Lucio (1991), la descripción puede ser más o menos profunda, pero en cualquier caso se basa en el establecimiento de uno o más atributos del fenómeno descrito. En este sentido, el diseño metodológico que se implementa bajo el nivel de estudio descriptivo, hace posible que se puedan utilizar instrumentos de análisis que les permiten a las personas participantes, como se menciono anteriormente, construir y comprender las experiencias de los sujetos asociados con el fenómeno de la deserción al interior de la IUE. Por esta razón, es posible fortalecer el proceso de participación de los estudiantes a partir de las comunidades educativas, en tanto la finalidad del estudio implica que los sujetos de la experiencia identifiquen sus intereses, y fortalezcan sus capacidades de decisión y solución acerca de las propias necesidades.

El propósito de investigar las experiencias de los estudiantes desertores, y en condición potencial de deserción, trae consigo la necesidad de propiciar espacios para que los sujetos reflexionen su experiencia, definan sus prioridades, imaginen alternativas y construyan sus propios campos de sentido. Para este fin se realiza una descripción e interpretación conjunta del devenir del sujeto en la experiencia, a partir de las cuales se ahonda en la comprensión de dichas experiencias y de los significativos atribuidos a éstas

PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

La identificación de los contextos y participantes posibilita el entendimiento de las vicisitudes personales e institucionales del contexto específico. El mapeo implica el hecho de situarse mentalmente en el terreno o escenario en el cual va a desarrollarse el estudio, la necesidad de ubicar en un primer momento los lugares físicos. La intención es poder lograr un acercamiento a la realidad social, donde se tengan claramente identificados los actores, los eventos y situaciones en los que interactúan, las variaciones de tiempo y lugar de las acciones que éstos desarrollan; en síntesis, un cuadro completo de los rasgos más relevantes del comportamiento de los estudiantes en condición de riesgo potencial relacionado de abandono o deserción estudiantil a nivel personal e institucional.

Si bien el mapeo busca obtener información de primera mano sobre las realidades compartidas en los estudiantes en condición de riesgo y abandono, se considera un

proceso transversal, que se articula de manera recursiva con las diferentes actividades planteadas en el diseño metodológico.

Los participantes que harán parte de la investigación son estudiantes identificados a través del Sistema de Seguimiento Académico que hacen parte del Semestre Especial y de Afianzamiento (SEA), así como estudiantes que estuvieron matriculados en la Institución Universitaria de Envigado (IUE).

Con respecto a los participantes del estudio, se cuenta con amplias posibilidades de tener una cobertura de personas significativas en relación con el amplio conocimiento del tema que se pretende estudiar. Para ello, se plantea contar con muestras intencionales que puedan dar cuenta de las características y problemáticas de los estudiantes en condición de riesgo potencial de abandono o deserción desde diferentes enfoques, es decir, desde la perspectiva de situaciones personales, historia y experiencias, o bien desde el punto de vista de la institución educativa en la cual están inmersos los actores.

Uno de los elementos relevantes en este sistema de definición de los participantes, pensado para la propuesta de investigación, es el carácter de su naturaleza interactiva, centrada en la participación de la comunidad educativa, no solo de aquellos que ostentan un lugar de riesgo de abandono o deserción, sino de todas las personas de la comunidad, de manera incluyente, con una perspectiva de género, que permita la participación de hombres y mujeres de diferentes edades y áreas disciplinarias, para dar cuenta de diversos puntos de vista sobre la situación, los encuentros y desencuentros entre los actores sociales, y lograr así una aproximación a los universos de sentido compartido, en torno a las realidades personales e institucionales sobre el riesgo potencial de abandono o deserción de estudiantes en la IUE.

El sistema de definición de los participantes de la presente investigación es de tipo no probabilístico, característico de los estudios cualitativos, no es estadístico y es al azar. Reconoce en cada participante una unidad de análisis representativa para la comprensión de la problemática a estudiar. En otros términos otorga la misma probabilidad de ser elegidos a todas las personas de la población, no son pre establecidos, pueden precisarse y afinarse en el estudio (Galeano, 2002). De esta forma, se cuenta con amplias posibilidades de tener una participación de personas significativas en relación con el amplio conocimiento del tema que se pretende estudiar.

Los criterios de inclusión que se tienen en cuenta para la selección de los / las participantes son los siguientes:

- Estudiante matriculado en programa de pregrado que tenga conocimiento sobre el tema y haga parte del Semestre Especial y de Afianzamiento (SEA)
- Estudiante que presente la característica de estar en riesgo potencial de abandono o deserción.
- Estudiante que haya desertado de la institución.
- Pertenecer a la comunidad educativa de la Institución Universitaria de Envigado
- Responder afirmativamente al proceso de convocatoria.
- Deseo de participar en el proceso de investigación.

El proceso de convocatoria se lleva a cabo mediante citación y localización telefónica para convocar a reunión informativa, encuadre y presentación del proyecto.

CONSIDERACIONES ETICAS

El presente estudio plantea algunas consideraciones éticas para el trabajo con los participantes que hacen parte de la comunidad educativa de la IUE en condición de riesgo potencial de abandono o deserción.

Este estudio se clasifica como de menor riesgo según los lineamientos de la resolución No- 008430 de 1993 del Ministerio de Salud sobre las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en Salud, enfatizando: Título II (de la Investigación en seres humanos) Capítulo I (de los aspectos éticos de la investigación en seres humanos), capítulo II (de la investigación en comunidades) y capítulo V (de las investigaciones en grupos subordinados).

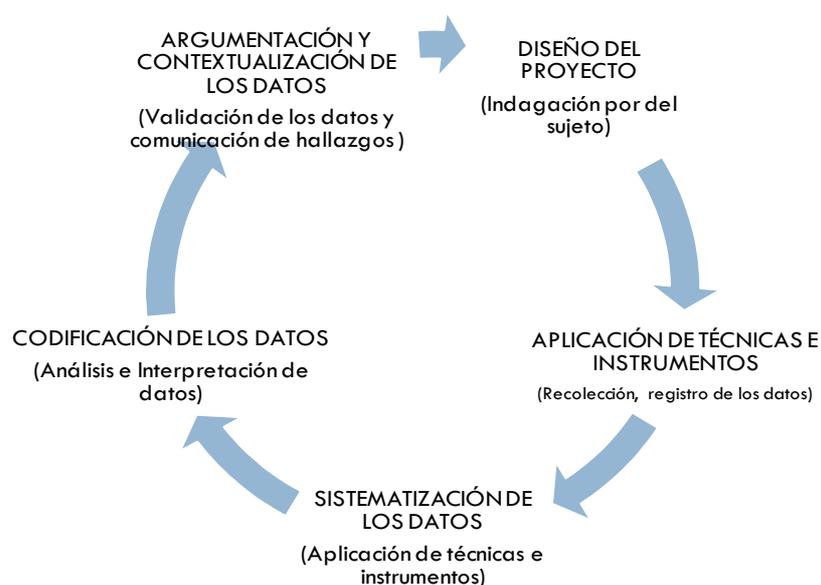
Además, esta investigación es realizada bajo los parámetros de la Ley 1090 de 2006, en la cual se reglamenta el Ejercicio de la Profesión de la Psicología: Código Deontológico y Bioético de la profesión del Psicólogo.

Con relación al planteamiento anterior, se presentará a cada participante un consentimiento informado a partir del cual se esbozan algunas consideraciones éticas (ver anexo 1)

- Sobre la presentación del consentimiento informado a cada uno de los participantes de la investigación, en los que incluya aspectos relacionados con la participación voluntaria, beneficios, devolución grupal sobre el proceso de investigación, registro de información a partir de instrumentos, entre otros.
- Sobre los inconvenientes, malestares y riesgos.
- Sobre los beneficios como parte de la contribución para el desarrollo de la investigación.
- Sobre la reserva y sigilo de la información suministrada por los participantes.
- Sobre la autorización.

RUTA INVESTIGATIVA: Fases del proceso

Gráfico 4



El presente estudio busca comprender los aspectos que subyacen a las vivencias de los estudiantes en condición de riesgo u abandono, enmarcado en un proceso metodológico en el que se tiene en cuenta la reducción fenomenológica en dos etapas: la eidética y la horizontalización (Morse, 2003). La reducción eidética consiste en reducir los hechos particulares a esencias generales. Tiene que ver con las descripciones textuales provenientes de la aprehensión de las esencias inteligibles de la experiencia. Se realiza a partir de la observación repetitiva y aprehensión de los detalles y cualidades del fenómeno a partir de los instrumentos de recolección y registro de los datos. Por su parte, la horizontalización implica volver a las cosas mismas, es volver en cualquier momento al horizonte del fenómeno o a la perspectiva global de sentido.

La reducción fenomenológica como método, empleada en el presente estudio, es indisociable de la noción de "mundo de la vida" de la fenomenología trascendental de Husserl y la fenomenología social de Schütz (Luckmann, 2008). Implica retornar al mundo de la vida para conseguir dilucidar sus estructuras de sentido en su relación genética, en las labores de la conciencia del sujeto, y en su relación causal intersubjetiva en la acción social.

El trabajo de campo o actividades destinadas a la recolección, registro y sistematización de los datos se realiza a través de la aplicación de los instrumentos que se describen a continuación. Además, se realiza en uno o varios lugares seleccionados dentro de una misma zona de trabajo, y es llevado a cabo por uno o varios profesionales vinculados al proyecto. Durante este trabajo, es fundamental tener siempre presente los siguientes principios:

- Considerar el levantamiento de los datos como base para los procesos de análisis y la toma de decisiones.
- Organizar el levantamiento de los datos de manera que se facilite el proceso de análisis y del registro de la documentación usada

En el trabajo de campo es posible modificar las técnicas y los ejercicios previstos durante la preparación, y desarrollar otras más adecuadas de acuerdo con las condiciones del grupo. A continuación se describirán las fases del proceso desde la aplicación de técnicas e instrumentos:

APLICACIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE LOS DATOS

Esta fase incluye la recolección y generación de los datos provenientes del sistema de selección de los participantes. Es una fase progresiva y verificable. Además, es transversal a todas las fases de la ruta metodológica. Las estrategias para la recolección y registro de los datos pueden ser preestablecidas, y también pueden estructurarse desde la población misma, es decir desde la construcción colectiva que realicen los diferentes grupos que hacen parte del estudio. En esta medida, la recolección y registro de los datos se tornan interactivos, puesto que buscan encontrar convergencias y/o divergencias en el proceso de reducción fenomenológica de los datos recolectados. Al ir visibilizando la información que los datos ofrecen es posible tener nuevos contactos con la población para alcanzar niveles de descripción y comprensión más elevados, a partir, como se mencionó anteriormente de la horizontalización.

Es necesario anotar que si bien la consulta de material documental permite una aproximación inicial al tema de investigación, se debe perfilar una actitud investigativa en

la cual se considere a los participantes la principal fuente de información y en ellos se reconozca un saber que en algunas ocasiones se escapa a la teorización. Con el desarrollo de esta actitud investigativa, el contenido narrativo de los participantes enriquece el panorama del estudio y se contextualizan fenómenos en los que lo individual e institucional está inmerso. La información recolectada a través de estas técnicas, aporta a la propuesta de intervención objeto de esta investigación.

En el presente estudio se retoma la **Observación Participante** como una de las técnicas de recolección y registro de los datos. Según Bonilla y Rodríguez (1997), la observación constituye, dentro de la investigación cualitativa, el instrumento adecuado para acceder al conocimiento cultural de los grupos, a partir de registrar las acciones de las personas en su ambiente cotidiano. En el presente estudio la observación es participante debido a que los investigadores se compenentran con el grupo hasta generar un nivel proximal importante para la comprensión de la problemática. Las observaciones son focalizadas y selectivas, permiten captar en detalle y en profundidad la dinámica interna de la situación. Permite hacer un registro detallado de las dinámicas emergentes durante la realización de las diferentes actividades (comentarios, reflexiones, pensamientos, conductas, emociones, entre otras), a partir de la interacción de los investigadores con los participantes.

La investigación cuenta con un **Protocolo de Observación** (ver anexo 2) y puede ser aplicado de dos formas; en el momento en el que se realiza la aplicación de instrumento alterno de recolección y registro de los datos, y al finalizar la aplicación del instrumento alterno (entrevista semi – estructurada). En este sentido, es importante aclarar que las técnicas de registro y sistematización de los datos están ligadas, no son independientes.

SISTEMATIZACIÓN DE LOS DATOS

Esta fase del proceso se realiza alternamente con la fase de recolección y registro de los datos. Las técnicas de sistematización de los datos aplicadas al presente estudio son la **Entrevista Semiestructurada** (ver anexo 3) y el **Protocolo de Observación**

La **Entrevista semi-estructurada** se considera un instrumento útil para indagar una situación particular y comprenderla tal como es conceptualizado e interpretado por los sujetos, sin poner categorías preconcebidas. La modalidad de entrevista utilizada en la presente investigación comprende características de la entrevista formal conversacional y de la entrevista semi-estructurada. La primera permite flexibilidad en la exploración de los tópicos seleccionados por el grupo de trabajo, y la segunda, mediante la guía y un conjunto corto de preguntas, procura un marco de referencia o guía a partir del cual se plantean los temas pertinentes al estudio, a la vez que posibilita un proceso de recolección y registro de los datos más sistemático. Por todo esto la modalidad de entrevista se considera dialógica. En este sentido, la entrevista está definida como una conversación e intercambio verbal cara a cara, con el propósito de conocer en detalle lo que piensan o sienten los estudiantes con respecto al tema del abandono o deserción estudiantil. Para la investigación se cuenta con un protocolo de entrevista (ver Anexo 3)

La entrevista se aplica a partir del **Grupo Focal**, el cual es un tipo de entrevista grupal semi - estructurada, que se realiza con informantes clave que hacen parte de la comunidad, en torno a dimensiones específicas del tema de estudio. Según Sandoval (2002), recibe su denominación por lo menos en dos sentidos: el primero, se centra en el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas; en el segundo, la configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación de alguna

particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación. En términos generales, busca “promover la interacción que explore los sentimientos de los participantes con una cierta profundidad” (Sandoval, 2002, p. 146). La planeación de los grupos focales, como lo menciona el autor, implica considerar, a partir del presupuesto y el tiempo disponibles, los siguientes aspectos básicos: “el número de grupos que se estructurarán teniendo en cuenta que cada uno de ellos constituye una unidad de análisis en sí mismos; el tamaño de los grupos dentro del rango ya planteado; la selección de los participantes y la determinación del nivel de involucramiento del investigador como moderador”. (Sandoval, 2002, p. 145)

Al finalizar el proceso de entrevista, el profesional de campo diligencia el formato de registro (**Protocolo de Observación**), el cual enriquece las narraciones de los participantes. Este instrumento permite reconstruir el proceso metodológico, confrontar visiones y administrar los registros a partir de memos analíticos y notas metodológicas.

CODIFICACIÓN DE LOS DATOS

En esta fase se acude a técnicas de sistematización y análisis de información. Estas técnicas incluyen la caracterización y clasificación de los datos (codificación), considerando la vinculación con los referentes teóricos, a partir de los cuales se establecen relaciones que facilitan la comprensión de la dinámica de la deserción u abandono en la Institución.

Dentro de las actividades previas al análisis de la información en esta fase se pueden considerar las siguientes:

- El equipo de investigación registra, lo más pronto posible, los datos generados en los diversos encuentros y actividades con los participantes. Se hace en los formatos y protocolos diseñados para ello (Fases de Aplicación y Sistematización).
- El equipo de investigación realiza una evaluación general de la jornada sobre: asuntos logísticos, asistencia, aspectos positivos, asuntos a mejorar, y retoman la evaluación realizada en cada uno de los grupos.
- El facilitador y los observadores intercambian experiencias e impresiones sobre el trabajo con los instrumentos y la aplicación de las estrategias.
- El equipo elabora una matriz de las características de cada grupo. Organiza la información disponible: entrevistas y guías de observación.
- Se retoma la matriz o ruta de la investigación diseñada durante el proceso de preparación.

Por su parte, el procesamiento de la información implica la tabulación, análisis e interpretación de la de los datos a partir de las siguientes actividades:

- Caracterizar los grupos: Caracterizar los grupos por: edad, sexo, nivel académico, conocimientos del tema, actitudes frente al proceso, entre otros.
- Tabular las entrevistas semi-estructuradas individuales y grupales, al igual que los protocolos de observación. Elaborar paquetes de información para cada uno de los grupos participantes como insumo para el procesamiento de los datos.
- Procesar los datos cualitativos y cuantitativos en el software diseñado para tal fin (ATLAS-TI), determinando los emergentes y hallazgos propios del proceso.
- Codificar los datos: Elaborar cuadros, esquemas, diagramas, mapas conceptuales y matrices que permitan analizar e interpretar los datos existentes.

El diseño metodológico del estudio incluye dentro de la fase de **Codificación de los Datos** el análisis e interpretación de los datos. Es un proceso alterno y dinámico que acompaña de principio a fin la investigación. Las técnicas y estrategias se seleccionaron acordes a la problemática a estudiar y permite la inclusión de datos de naturaleza cualitativa. El análisis de los datos cualitativos posibilita la construcción de un marco comprensivo de las realidades compartidas entre los actores sociales de la comunidad educativa de la IUE, en relación con la condición de riesgo de abandono o deserción estudiantil.

ARGUMENTACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

La **validación de los resultados con los participantes del proceso** hace referencia a la presentación o devolución social de los resultados. Se resaltan las propuestas de solución e intervención, y se corrigen errores en caso de alteraciones de la información procesada y analizada.

La validación se realiza por medio de la construcción de consensos, fundamentados en el trabajo grupal, vía interacción discursiva e intersubjetividad de los sujetos participantes, estableciendo relaciones y aproximaciones a la comprensión de la condición de riesgo de abandono o deserción.

La **Comunicación de los Resultados** asume la forma de socialización de resultados a la comunidad educativa de la Institución Universitaria de Envigado, a través de informe escrito (Proyecto de Investigación y artículos).

CATEGORIAS DE ANALISIS

Para evitar sesgos de información desde el inicio del estudio, se retomará como dimensión central el **Abandono o Deserción Estudiantil**, el cual constituye el foco central que guía el proceso investigativo y permiten no perder de vista los aspectos más relevantes que se pretenden abordar. El objetivo de establecer la dimensión central es guiar y focalizar la recolección de los datos, a partir de un referente teórico previamente consultado, de tal manera que la información pueda ser ordenada por temas, y que refleje una visión integral del fenómeno a estudiar.

Las dos grandes categorías seleccionadas, según el propósito planteado en la investigación, corresponden a elementos comunes a la dimensión de análisis, pueden ser explícitos e implícitos, a partir de los cuales se identifica un marco de referencia cultural del grupo de estudio: La primera tiene que ver con los significados atribuidos por los estudiantes a la experiencia de la deserción; la segunda con los procesos **institucionales** de orden académico, operativo y administrativo. Cada uno de los aspectos específicos que acompaña la categoría es denominado descriptores o sub-categorías.

Es importante mencionar que los descriptores o sub-categorías permiten orientar el proceso metodológico. Además, no establecen un marco comprensivo generalizable y único, en tanto favorecen el proceso de emergencia de nuevas categorías o realidades sensibles al contacto exterior.

En el siguiente cuadro se nombran la dimensión de análisis, sus categorías y sus respectivos descriptores.

Tabla 4. Operacionalización de categorías de análisis

DIMENSIÓN	CATEGORIA DE ANÁLISIS	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DESCRIPTORES
Abandono / Deserción Estudiantil	Significados atribuidos a la experiencia	Aspectos individuales que caracterizan a los participantes en condición potencial de riesgo de abandono o deserción.	Pensamientos, emociones, sentimientos, comportamientos, constitución familiar, normas, valores, rol en la familia, características demográficas, Económicas.
	Determinantes Institucionales	Aspectos propios de la institución educativa	Políticas, cultura organizacional, características académicas y administrativas.

RESULTADOS / PRODUCTOS ESPERADOS Y POTENCIALES BENEFICIARIOS

Relacionados con la generación de conocimiento y nuevos desarrollos tecnológicos.

Tabla 5. Generación de nuevo conocimiento.

Resultado/Producto Esperado	Indicador	Beneficiario
Acercamiento a la realidad social, mediante la identificación de las situaciones personales e institucionales que inciden en la problemática de abandono en la comunidad educativa de la IUE	Unidad de medida: Número Sentido: creciente I = Estudio I = Publicación revista indexada	Comunidad Educativa
Base documental para el fortalecimiento del <i>Semestre de Afianzamiento Académico (SEA)</i>	Unidad de medida: Número Sentido: creciente I = Base de datos	Institución Educativa
Base documental de experiencias para la identificación y comprensión de las conductas de abandono o deserción estudiantil en otras comunidades educativas	Unidad de medida: Número Sentido: creciente I = Base de datos I = Sistema de información	Comunidad Educativa

Tabla 6. Fortalecimiento de la comunidad científica

Resultado/Producto Esperado	Indicador	Beneficiario
Modelo de aproximación a la comprensión de las situaciones personales e institucionales acerca del abandono o deserción estudiantil	Unidad de medida: Número Sentido: creciente I = Modelo de comprensión del fenómeno de abandono	Comunidad Académica
Fase inicial para el fortalecimiento del sistema de vigilancia del riesgo de abandono estudiantil en la IUE	Unidad de medida: Número Sentido: creciente I = Anteproyecto	Institución educativa

Tabla 7. Apropiación social del conocimiento

Resultado/Producto Esperado	Indicador	Beneficiario
Descripción fenomenológica acerca de la condición de riesgo de abandono estudiantil.	Unidad de medida: Número Sentido: creciente I = Perfil I = Publicación revista indexada	Comunidad educativa
Definición de criterios para la delimitación de un Proyecto de intervención social – educativo	Unidad de medida: Número Sentido: creciente I = Proyecto I = Publicación revista indexada	Comunidad educativa, Profesionales investigadores
Participación de la comunidad educativa en condición de riesgo o abandono; acción social	Unidad de medida: Número Sentido: creciente I = # participantes	Comunidad educativa, Profesionales investigadores
Formulación de una propuesta educativa ajustada a las necesidades de la población	Unidad de medida: Número Sentido: creciente I = Propuesta educativa	Comunidad educativa

Tabla 8. Impactos esperados:

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
Fortalecimiento del <i>Semestre de Afianzamiento Académico (SEA)</i>	M.P. = 1 año	Unidad de medida: Número Sentido: creciente I = disminución del índice de abandono	Delimitación clara de las situaciones de riesgo de abandono
Formulación del Proyecto de intervención social – educativo: Propuesta Educativa	M.P = 1 año	Unidad de medida: Número Sentido: creciente I = Propuesta Educativa	Aprobación y ejecución presupuestal
Incremento de las habilidades de interacción académicas y pro-sociales: Cultura	M.P = 1 años	Unidad de medida: Porcentual Sentido: creciente I = 80 % de participación IUE de estudiantes en condición de riesgo u abandono	Periodicidad en la aplicación del Proyecto Educativo
Sistema del Riesgo de abandono o deserción estudiantil	L.P = 2 años	I = Sistema de Vigilancia	Articulación de red de apoyo social
Formación de recursos humanos (trabajos de grado de postgrado)	M.P = 1 año	Unidad de Medida: Número Sentido: Creciente I = # de proyectos de investigación	Apoyo a la línea de investigación inscrita en la IUE

ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO

TÍTULO DEL PROYECTO:

LA DESERCIÓN: UNA RE-VISIÓN DESDE EL ESTUDIANTE

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano – CINDE Universidad de Manizales –, estamos realizando una investigación la deserción en la Institución Universitaria de Envigado (IUE). Los participantes deben presentar como característica principal que estén relacionados con la condición de riesgo de abandono o deserción.

El objetivo de esta investigación es comprender el fenómeno de la deserción en la Institución Universitaria de Envigado (IUE), con el fin de proponer la formulación de estrategias de permanencia de los estudiantes en la Institución.

Este estudio cuenta con el respaldo de la Institución Educativa (IUE) y esperamos contar con su valiosa participación.

2. CONSENTIMIENTO INFORMADO

A usted señor (a) _____, le estamos invitando a participar en una investigación para el estudio sobre la condición de riesgo u abandono en la Institución Universitaria de Envigado.

Consideramos que es importante que usted se entere sobre algunos aspectos de la investigación y tenga en cuenta la siguiente información:

- La participación en este estudio es absolutamente voluntaria, lo que quiere decir que usted puede negarse a participar o retirarse del estudio en cualquier momento sin tener que dar explicaciones pormenorizadas.
- Es posible que usted no reciba ningún beneficio directo del estudio actual, los estudios como este son un material que posteriormente sirve para diseñar estrategias de intervención o prevención.
- Los investigadores se comprometen a realizar devolución grupal permanente durante el proceso de investigación, sobre los hallazgos y elementos que se retomarán para el diseño de una propuesta de intervención.
- Las sesiones serán registradas en formato de audio o video para facilitar la recolección y procesamiento de la información por parte de investigadores.

3. INCONVENIENTES, MALESTARES Y RIESGOS

Las técnicas que se utilizarán no son instrumentos que produzcan riesgo, el único inconveniente son las preguntas sobre conductas privadas o situaciones familiares y personales, las cuales pueden estar asociadas a la deserción estudiantil. Debido a la privacidad de sus respuestas se garantiza confidencialidad absoluta. No se dará esta información personal a nadie por fuera del grupo y no se divulgarán a través de ningún medio los nombres de los participantes.

4. BENEFICIOS

La participación en el estudio no le ofrece beneficios económicos, su participación es una contribución para el desarrollo de propuestas de intervención que contribuyan a fomentar el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes que participan del proceso educativo. Sólo con la contribución solidaria de muchas personas como usted será posible para los investigadores comprender la deserción de estudiantes de la IUE, sus causas y los determinantes propios que caracterizan dicha problemática en términos personales e institucionales.

5. RESERVA DE LA INFORMACIÓN Y SECRETO

La información personal que usted dará permanecerá en secreto y no se le otorgará a ninguna persona diferente a usted bajo ninguna circunstancia. Esto quiere decir que no será conocida por otra persona diferente a las encargadas de la investigación, además, pueden estar seguros de que por nuestra parte no serán juzgados, pues nuestra posición como investigadores nos lleva a entender o comprender a las personas, en lugar de juzgarlas o condenarlas.

En caso de usar herramientas para recolectar información personal, familiar o particular se les asignará un código para velar por la protección de su identidad. Con esta información solamente llegaremos a conclusiones muy que serán la base de nuestra propuesta.

6. AUTORIZACIÓN

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el estudio, y después de haber recibido explicaciones verbales sobre ella, y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto de tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, conciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar en la investigación.

Además, autorizo expresamente para usar la información en futuras investigaciones.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado,

NOMBRE: _____

FIRMA: _____

CÉDULA DE CIUDADANÍA: _____ DE _____

FECHA: _____

**ANEXO 2. FORMATOS DE ACTIVIDADES EN ESPACIOS CERRADOS
(PROTOCOLO DE OBSERVACION)**

IDENTIFICACIÓN DE LA REUNIÓN		
Lugar y fecha:	Hora:	Duración:
Participantes:		
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES		
Objetivos planteados:		
Objetivos alcanzados:		
Temas tratados:		
Temas asimilados por los/las asistentes:		
Experiencias e interpretaciones de los/las asistentes:		
Decisiones y acuerdos:		
Temas pendientes:		
Observaciones adicionales:	Memo Analítico:	
Investigador:		

ANEXO 3. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

1. ¿Cuáles fueron las motivaciones para elegir el programa y la Institución (IUE)?
2. ¿Cuáles eran las expectativas personales para el ingreso del programa elegido y a la Institución (IUE)?
3. ¿Qué situaciones personales lo llevaron para estar en condición de riesgo o abandono? ¿Cómo se siente por pertenecer al SEA?
4. ¿Qué creen ellos que opinan sus compañeros sobre su condición o pertenencia al SEA? ¿Cómo se sienten?
5. ¿Cuáles fueron los costos económicos, familiares, emocionales (personales) implicados para elegir el programa?
6. ¿Qué condiciones, personales y sociales e institucionales, hacen que como estudiante se sienta parte de la comunidad educativa?
7. ¿Encontró algún tipo de obstáculos para comenzar, avanzar y permanecer en el programa? ¿cuáles? (individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos)
8. ¿Cómo considera que ha influido en su proyecto de vida el hacer parte del SEA? ¿Qué transformaciones han surgido?
9. ¿Ha cambiado su percepción y expectativas con respecto al programa elegido o la Institución (IUE)?
10. ¿Cuál es su percepción acerca de la influencia de la Institución en la condición de riesgo de abandono?

REFERENTES BIBLIOGRAFICOS

- Attinasi, L., (1986). Getting in: Mexican American students' perceptions of their college-going behavior with implications for their freshman year persistence in the university. ASHE. *Annual Meeting Paper*, San Antonio, TX, EE.UU, 268-269
- Bank, J., Slavings, R. & Biddle, B. (1990). Effects of Peer Faculty and Parental Influences on Student's Persistence. *Studying Education*, 63, (Issue 3).
- Bean, J., (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Higher Education*, 12(2), 155-187.
- Bean, J. & Metzner, B. (1985). A conceptual model non-traditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, (55), 4, 485-540.
- Bean, J. & Vesper, N. (1990). Qualitative approaches to grounding theory in data: Using LISREL to develop a local model and theory of student attrition. Communication presented in the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, Ma.
- Bean, J. & Eaton, S., (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention Research, Theory & Practice*, 3, (1), 73-89.
- Bonilla, C. & Rodríguez, P. (1997). *Más Allá del Dilema de los Métodos*. Colombia: Norma,
- Braxton, J., Sullivan, A. & Johnson Jr., R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In: J.C. Smart (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 107-164). New York. EE.UU.
- Cabrera, A., Nora, A. & Castañeda, M. (1993). Collage Persistence: Structural Equations. Modeling Tests of an Integrated Models Student Retention. *The Journal of Human Resources*, 64, (2), 123-329.
- Castaño, E., Vásquez, J., Galton, S. & Gómez, K. (2003, Julio). Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Centro de Investigaciones Económicas. CIE. 4, 39 – 65
- CEDE (Centro de Estudios para el Desarrollo Económico) Universidad de los Andes. (2007). Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia. Bogotá
- Días, C. (2008). Modelo Conceptual para la deserción estudiantil Universidad Chilena. *Revista Estudios Pedagógico*, 34, (2), 65-86.
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33, (1), 7-17.

- Eccles, J., Adler T. & Meece, J. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*. 46, (1), 26-43.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational Belief, values and goals. *Annual Review of Psychology*, (53), 109-132.
- Ethington, C. (1990). A psychological model of student persistence. *Higher Education*, 31, (3), 266-269.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Attitudes toward objects as predictors of simple and multiple behavioural criteria. *Psychological Review*. (81), 59-74.
- Galeano, M. (2002) *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación social*. Centro de investigaciones Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Galeano, M. (2002). *Investigación cualitativa estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Guzmán, S. (2009). *Deserción y retención estudiantil en los programas de pregrado de la Pontificia Universidad Javeriana*. Tesis de maestría en educación. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado el día 21 de septiembre de 2010, de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis81.pdf>
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. UNICEF / Earthscan Publications, New York / London.
- Hardt, M., & Negri, A. (2002). *Empire*. (E. Sadier, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Paidós. (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2000).
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, Chile*, (17), 91-108. Recuperado el 2 septiembre de 2010, de http://www.cse.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/publicaciones_revista_calidad_detalle.aspx?idPublicacion=35 la página:
- ICFES & Universidad Nacional de Colombia (2002). Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Recuperado el 10 de octubre de 2010: www.icfes.gov.co
- Ishitani, T. & DesJardins, S. (2002). A longitudinal investigation of dropout from college in the United States. *Journal of College Student Retention*, 4, (2), 173-201.

- Kamens, D. (1974). Colleges and elite formation: the case of prestigious American colleges. *Sociology of Education*, 47 (Summer), 354-378.
- Lopera, C. (2007). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario. *Revista Economía*, (95). Recuperado el 15 de octubre de 2010, de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/36/361b9a8e-5e1b-423c-a4e0-deb2373d41c9.pdf.
- Luckmann, T. (2008). *Conocimiento y Sociedad Ensayos sobre acción, religión y comunicación*. Cap. 1 -6, Madrid: Editorial Trotta,
- Malangón, E. Soto, H. & Eslava, M. (2007). La deserción en la Universidad de los Llanos (1998 – 2004). *Orinoquia*, 11, (01), 23 – 40
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano*. México: Trillas.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. & Hopenhayn, M. (1998). *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones (2ª Ed.)*(pp. 22- 51). Barcelona, España: ICARIA
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey - Bass
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Estadísticas de Educación Superior*. Recuperado el 30 de julio del 2010, del sitio Web del MEN: http://snies.mineducacion.gov.co/men/consultas/ContenedorRepConsultas.jsp?nombreCategoria=NUMERO_EST&titulo=Número de estudiantes matriculados
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Estadísticas de Educación Superior*. Recuperado el 30 de julio del 2010, del sitio Web del MEN: http://157.253.187.106:8080/spadies/consultas_predefinidas.html?2
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Nye, J. (1976). Independence and Interdependence. *Foreign Policy*. Spring, (22),130-161.
- Ozga, J. & Sukhmandan, L. (1998). Undergraduate non-completion: developing an explanatory model. *Higher Education Quarterly*, 52, (3), 316-333.
- Pineda, C. (2010). *La voz del estudiante: El éxito de programas de retención universitaria*. (1º Edición). Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Saint John, E., Cabrera, A., Nora, A. & Asker, E. (1996). Economic influences on persistence reconsidered: How can finance research inform the reconceptualization of persistence models. Recuperado el 2 de enero de 2010, en: http://www.education.umd.edu/Depts/about/faculty_pages/cabrera/Economic%20influences%20inPersistence.pdf

- Sandoval C., C. (2002). *Investigación Cualitativa (Modulo IV)*. En Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES (Eds.). *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*, Bogotá: ICFES.
- Sánchez, F., Quiros, M. & Reverón, C. (2002). Equidad social en el acceso y permanencia en la Universidad Pública: Determinante y factores asociados. CEDE. Universidad de los Andes. Bogotá.
- Sampieri, R, Collado, C. & Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación* (2ª Ed.) México: Mc Graw Hill.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 19, (1), 109-121.
- Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, *Journal of Higher Education*, (45), 89-125.
- Tinto, V. (1999). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA – Journal, EEUU: Invierno*, (19), 5-9.
- Torres, L. (2010). *Estado del arte de la retención de estudiantes de la educación superior*. Recuperado el 21 de septiembre de 2010, del sitio web de la Universidad Javeriana: http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/PORTAL_VERSION_2009_2010/resources_v4/Estado_del_Arte_de_la_Retencion_de_Estudiantes.pdf
- Universidad Pedagógica Nacional (2005). COAE (Centro de Orientación y Acompañamiento a Estudiantes). Proyecto de Investigación: La Deserción Estudiantil: un reto investigativo y estratégico asumido de forma integral por la UPN., Bogotá.
- Vélez, A., López, D. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Revista Educación y Educadores*, Universidad de la Sabana, 007, 177 – 203.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

INFORME TÉCNICO

LA DESERCIÓN: UNA RE-VISIÓN DESDE EL ESTUDIANTE

**DIEGO RAÚL CARDONA ECHEVERRI
JORGE EDUARDO GONZÁLEZ CASTRILLÓN
HENRY RONCANCIO GONZÁLEZ**

**ASESOR/A:
YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO**

**U M Z -15
SABANETA
2012**

Contenido

RESUMEN	47
ABSTRACT	47
1. RESUMEN TÉCNICO	48
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	48
Objetivo General.....	51
Objetivos específicos:.....	51
1.2. RUTA CONCEPTUAL	51
1.3. PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS	56
1.4. METODOLOGÍA	57
1.4.1. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO	57
1.4.2. RUTA INVESTIGATIVA: FASES DEL PROCESO	58
• Diseño de la Investigación	59
• Aplicación de técnicas e instrumentos de recolección y registro de los datos.....	59
• Sistematización de los datos.....	61
• Codificación de los datos: fases de reducción fenomenológica	61
• Categorización.....	63
2. HALLAZGOS	64
2.1. CONCLUSIONES	76
3. RESULTADOS / PRODUCTOS ESPERADOS Y POTENCIALES BENEFICIARIOS	78
Cuadro 1. Generación de nuevo conocimiento	78
Cuadro 2. Fortalecimiento de la comunidad científica	79
Cuadro 3. Apropiación social del conocimiento	79
Cuadro 4. Impactos esperados	80
Cuadro 5. Cronograma	81
4. REFERENTES BIBLIOGRAFICOS	81
5. ANEXOS	86
Anexo 1: ESTUDIOS SOBRE DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN COLOMBIA.....	86
Anexo 2: ENFOQUES, AUTORES REPRESENTATIVOS E IDEAS CENTRALES.	88
Anexo 3. TABLA DE CARACTERIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO	92
Anexo 4. FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	93
Anexo 5: FORMATO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA	94
Anexo 6. FORMATO PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN.....	95
Anexo 7: HORIZONTALIZACIÓN CATEGORÍA INDIVIDUAL.....	96

RESUMEN

Desde el punto de vista de la educación, en las Instituciones de Educación Superior se ha impuesto en la actualidad estrategias de enseñanza y aprendizaje bajo las cuales el estudiante está expuesto, en los últimos tiempos, a una cultura que demanda el desarrollo de habilidades y capacidades para atender las demandas del medio. En este sentido, la educación está inmersa en la dinámica de la globalización, a partir de la cual se han introducido importantes cambios en las formas de organización social, basadas en nuevas subjetividades o maneras de comprender el mundo, y en las maneras de relación del hombre con el entorno, consigo mismos y con el otro. Esta dinámica ha implicado la reorganización interna de las instituciones educativas en todos sus niveles, desde el funcionamiento administrativo, pedagógico e investigativo, hasta la formulación de políticas adecuadas de ingreso y planes de estudio articulados con la realidad social y cultural de la nación, anudados al surgimiento de nuevos centros de producción y reproducción de la cultura. En consecuencia, la educación en la actualidad está asociada, como lo propone Morin (1999), a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas.

Para la Institución Universitaria de Envigado (de aquí en adelante IUE), con importantes índices de retiro y abandono de estudiantes, es significativo plantear estudios a partir de los cuales se identifiquen las diversas causas de abandono y deserción estudiantil. En este sentido, la investigación planteó una oportunidad para contextualizar la realidad y comprender la situación del abandono y la deserción al interior de la IUE, que permitirá construir las bases para elaborar políticas con el fin de aumentar la inclusión estudiantil. Además, es altamente pertinente y contribuye en el análisis de los determinantes que existen en la actualidad sobre los diversos enfoques que se acercan a la comprensión del fenómeno de la deserción estudiantil en las Instituciones de Educación Superior (IES).

La investigación LA DESERCIÓN: UNA RE-VISIÓN DESDE EL ESTUDIANTE promovió una apuesta a partir de la cual se muestra la necesidad y el valor de reconocer al otro como ser único y diferente, en sus discursos y acciones que ejerce como sujeto político, como un ser que, independiente de rol determinado que ocupa, sea estudiante o maestro, tienen un proyecto de vida en el cual puede estar acompañado, entendiendo la formación como un proceso que conduce al reconocimiento de sí mismo en relación con los otros y con el mundo. La investigación tuvo como propósito contribuir al diseño y puesta en marcha de estrategias de inclusión y permanencia estudiantil que faciliten el aprendizaje, desarrollando confianza y adaptabilidad en la adquisición de los conocimientos específicos asociados a las áreas de formación. En conclusión, la investigación insistió en la necesidad de acercarse al conocimiento del contexto, leyendo e interpretando sus diversas expresiones, y las especificidades de los sujetos que lo habitan para proponer alternativas a partir de las cuales pueda configurarse una experiencia educativa edificante, transformadora y potenciadora.

ABSTRACT

From the point of view of education in higher education institutions are currently imposed teaching and learning strategies under which the student is exposed, in recent times, a culture that demands the development of skills and abilities to meet environmental demands. In this sense, education is embedded in the dynamics of globalization, from which have been important changes in the forms of social organization, based on new subjectivities and ways of understanding the world, and the ways of relationship man with

the environment, with themselves and with each other. This dynamic has involved internal reorganization of educational institutions at all levels, from the administrative, teaching and research, to the formulation of appropriate policies for admission and curriculum articulated with the social and cultural life of the nation, knotted emergence of new centers of production and reproduction of culture. Consequently, education today is associated, as proposed by Morin (1999), to sail in an ocean of uncertainties through archipelagos of certainties.

For the Institución Universitaria de Envigado (hereafter IUE), with important indices retirement and abandonment of students, is significant raise from studies which identify the various causes of abandonment and student desertion. In this sense, the research proposed an opportunity to contextualize the reality and understand the situation of abandonment and desertion within the IUE, which will build the bases for developing policies to increase student inclusion. It is also highly pertinent and contributes to the analysis of the determinants that exist today on the various approaches that are close to understanding the phenomenon of student desertion in Higher Education Institutions (HEIs).

Research DESERTION: A RE-VIEW FROM THE STUDENT promoted from a bet which shows the necessity and value of recognizing the other as a unique and different, in their speeches and actions as a political subject exercise, as a be independent of specific role it occupies, is a student or teacher, have a life project in which may be accompanied by understanding the formation as a process that leads to the recognition of self in relation to others and the world. The investigation had as purpose contribute to the design and implementation of inclusion and permanence strategies that facilitate student learning, developing confidence and adaptability in the acquisition of specific knowledge areas associated with formation. In conclusion, the research emphasized the need to approach the understanding of the context, reading and interpreting its various expressions, and the specific characteristics of the subjects who inhabit it to propose alternatives from which to set up an educational experience uplifting, transformative and empowering

1. RESUMEN TÉCNICO

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El sistema educativo Colombiano, fuertemente cuestionado en calidad y cobertura, está puesto frente a una crisis que ha ocasionado el desplazamiento y reorganización de su discurso, hacia la delimitación de políticas y proyectos que permitan una mayor inclusión y equidad en las propuestas educativas que, a su vez, permitan elevar la calidad de vida y el bienestar de las personas. Sin embargo, existen factores que desbordan el discurso educativo hacia condiciones que poco tienen que ver con la realidad social del país, expresada en altos índices de pobreza, desplazamiento, marginalidad y vulneración de derechos humanos, todo esto aunado a fenómenos de violencia desencadenados por el narcotráfico, grupos al margen de la ley, entre otros.

A pesar de la expansiva masificación y diversificación de las propuestas educativas por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES), y de la intervención del Estado en las políticas y proyectos educativos, la tasa de crecimiento de matrícula para programas de pregrado no ha presentado cambios significativos en los últimos tiempos. En la actualidad, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010), el segmento educativo colombiano cuenta hasta el año 2009 con 1.570.447 estudiantes en los seis

niveles de formación (Técnica profesional, Tecnología, Pregrado, Especialización, Maestría, Doctorado). A nivel de pregrado cuenta con 1.011.021 estudiantes, representando el 66% de la población total matriculada. Según analistas en el tema, sólo del 25% al 35% de los ciudadanos colombianos aptos para estudiar en nivel de pregrado lo puede hacer, lo cual plantea una amplia desventaja competitiva frente a otros países de Latinoamérica y a nivel mundial.

Bajo esta perspectiva, Colombia con un 37% de cobertura está ubicada en el promedio de América Latina (35.1%), en tanto países como Argentina, Chile y Brasil superan el 45% y el 50%, corroborando las desigualdades en las que se encuentra Colombia respecto de otros países de la región, sus economías y políticas sociales. Dadas estas circunstancias, esto ha llevado a la sociedad a convivir con bajos índices de cobertura y altos índices de deserción estudiantil, fenómeno que se ha venido imponiendo a lo largo del tiempo y que afecta el insuficiente desarrollo profesional de la población colombiana, generando un especial impacto en el sistema educativo del país.

Como parte de esta problemática, la deserción universitaria en Colombia, por cohorte para programas en el nivel de pregrado, del primero al décimo semestre varía del 16.33% al 47.5%, con importantes implicaciones económicas y sociales para las personas, las instituciones y el país. Según el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, la deserción o abandono de estudios universitarios para los países de América Latina y el Caribe representa entre 2 y 415 millones de dólares por país. En Colombia, según la Ministra de Educación, María Fernanda Campo, el costo de la deserción para el año 2009 en instituciones de educación superior pública asciende a \$110 millones de dólares, correspondientes al 12.3% de los aportes de la nación a las IES. De esta forma, la problemática de la deserción se ha venido configurando como una realidad que tiene lugar en las Instituciones de Educación Superior (IES) en el contexto nacional, afectando la eficiencia de los sistemas educativos, y por consiguiente, la mejor utilización social y económica de los recursos administrativos, técnicos y financieros disponibles para el beneficio a que tiene derecho la población, sin dejar de lado las implicaciones personales propias del estudiante.

Además de la relación que existe entre institución – estudiante, la deserción es una problemática que incide en la relación institución – Estado, implicando grandes pérdidas económicas que afecta el sistema productivo de las instituciones de educación pública y privada, en tanto representa un gran esfuerzo para el sostenimiento y moratoria económica del estudiante. Por consiguiente, esta condición crea una vacante del cupo de un estudiante en condiciones de estudiar o un estudiante que quiera persistir en sus estudios, revirtiendo en efectos negativos sobre los niveles de capital humano y movilidad social.

Dentro de las implicaciones de la deserción, revelados a través de diferentes estudios explicativos se encuentran las que tienen que ver con la falta de calidad académica de los programas, la responsabilidad de las instituciones, las condiciones socioeconómicas y las propias de los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de los estudios asocian el fenómeno de la deserción a cuestiones eminentemente académicas, y, por tanto, el foco de atención se ha concentrado en las implicaciones personales en tanto son los estudiantes los que tienen que transitar por el sistema social educativo, afectados por diferentes factores y características.

La deserción estudiantil es también un fenómeno que está presente en la Institución Universitaria de Envigado (de ahora en adelante IUE), pues a lo largo de los 15 años de existencia ha presentado el retiro de estudiantes por diversas razones, básicamente asociadas al rendimiento académico. Actualmente, la IUE no cuenta con información suficiente como para estimar las diversas manifestaciones y expresiones de la deserción estudiantil. Si bien cuentan con los datos estadísticos reportados ante el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), gestionados en el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), las instancias administrativas señalan que la información que poseen no es consistente y confiable a la hora de referirse ampliamente al tema.

Acordes con los registros publicados por el Ministerio de Educación Nacional, mediante estudios de comprobación empírica, se reportan tasas de deserción estudiantil del 12.4% anual, correspondiente al año 2009. Los estudios que analizan las dimensiones de la problemática que involucran variables explicativas abordan la situación desde la perspectiva individual, familiar, aspectos sociopolíticos y económicos, institucionales, entre otros. No obstante, como se mencionó anteriormente, esta información no da cuenta, con suficiencia y profundidad de la problemática específica en la IUE.

Ante esta problemática, el presente estudio se tornó en un reto para fortalecer las acciones de permanencia de estudiantes en la institución que permitan ir más allá en la comprensión de dicha situación, a su vez que en la actualidad la IUE cuenta con una estrategia de retención estudiantil denominada *Semestre de Afianzamiento Académico* (de ahora en adelante SEA). Como parte de la política institucional, promovida por la Vicerrectoría Académica, el SEA ha tenido una permanencia de 6 años en la institución, y es aplicado a los estudiantes de bajo rendimiento académico con el fin de promover la retención. Por lo tanto, el SEA se constituyó en una importante fuente de información sobre los factores personales relacionados con las habilidades de estudio y el desempeño académico de aquellos estudiantes que son potencialmente desertores.

Frente a la ausencia de estudios que den cuenta del fenómeno de la deserción desde la perspectiva de los estudiantes, y ante la avalancha de explicaciones estrictamente académicas y económicas que suelen atrapar y reducir en estadísticas las múltiples facetas y rostros de la deserción dejando de lado, con ello, otras consideraciones; esta investigación pretendió contribuir a la generación de conocimiento, haciendo visible el fenómeno de **la deserción como reconocimiento de la experiencia subjetiva vivida desde y por los estudiantes**, darles y/o devolverles la voz a quienes están en inminente riesgo de abandono, reconociendo con ello a los sujetos que la viven, sus significados y los sentidos que le atribuyen desde la pluralidad de lo que está implicado. Es desde aquí donde se entrecruzan posibilidades de hacerse responsable de un plan de vida que puede verse interrumpido por las circunstancias o intentar hacer algo para superar las adversidades y agenciar las capacidades, es decir, en la posibilidad de introducir algo nuevo para reorientarlo en el escenario universitario. En este sentido, la investigación planteó una oportunidad para contextualizar la realidad y comprender la situación del abandono y la deserción al interior de la IUE, que permita construir las bases para elaborar políticas con el fin de aumentar la retención y la inclusión estudiantil.

En síntesis, el presente estudio se acerca a la comprensión de las situaciones personales e institucionales, de los estudiantes potencialmente desertores de la IUE. Es importante mencionar el interés explícito por conocer las situaciones personales y otros factores poco sensibles a las comprensiones y disposiciones institucionales, a partir de las cuales se puedan promover y fortalecer estrategias de seguimiento e intervención institucional. A su

vez, el estudio se constituye en una herramienta válida y confiable que pueda orientar las acciones de la estrategia de retención de estudiantes (SEA). El estudio busca tener un impacto en los procesos administrativos y académicos como parte de la responsabilidad social de la IUE frente al desarrollo permanente de las potencialidades del ser humano y su impacto en las comunidades en las que inscribe su presencia.

Es así como el estudio tiene grandes implicaciones en términos estratégicos para las Instituciones de Educación Superior (IES), en tanto ayuda a bosquejar líneas de trabajo relacionadas con el desarrollo de propuestas pedagógicas y didácticas, la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje, el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs), y los recursos generales con que cuenta la IUE. A su vez, es una oportunidad para pensar que la IUE posibilita la realización del sujeto y promueve la noción de participación social. Entendiendo la participación como "la capacidad de expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en que uno vive" (Hart, 1997), a partir de los cuales construyen significados y sentidos que permiten aprendizajes culturales.

Frente a este panorama, la investigación quiso dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación ***¿Cuáles son las experiencias vividas por los estudiantes con respecto a la deserción en la Institución Universitaria de Envigado?***

En cuanto a los objetivos general y específicos orientadores del estudio se consideraron los siguientes:

Objetivo General

Aproximarse a la comprensión de las vivencias subjetivas de los estudiantes en condición de riesgo de abandono estudiantil en diálogo con las circunstancias institucionales de la Institución Universitaria de Envigado (IUE), en el periodo comprendido entre el año 2010 – 2011.

Objetivos específicos:

- Describir los significados atribuidos a la deserción por parte de los estudiantes potencialmente desertores de la IUE.
- Analizar las situaciones y prácticas institucionales que afectan el fenómeno de la deserción estudiantil en la IUE.
- Formular inferencias sobre el fenómeno de la deserción estudiantil de la IUE.

1.2. RUTA CONCEPTUAL

Para la presente investigación se tuvieron en cuenta los resultados de estudios que planteaban diferentes interrogantes alrededor del tema de la deserción estudiantil, e involucraban planteamientos explicativos variados, relacionados con el desempeño académico (perspectiva institucional), condiciones personales y condiciones socioeconómicas.

Inicialmente, los estudios sobre la deserción estudiantil a nivel general abordan las causas desde varias perspectivas debido a la complejidad de los factores involucrados en el fenómeno. El estudio realizado por el ICFES y la Universidad Nacional de Colombia (2002) evidencian las diferentes modelos y enfoques de análisis de la deserción estudiantil; desde perspectivas funcionalistas y dialécticas, y diversos enfoques (psicológicos o individualistas, sociológicos, económicos, organizacionales y de interacción), entre otros citados (Spady, W., 1970; Kamens, D., 1974; Fishbein, M. y

Ajzen, I., 1975; Tinto, 1975; Nye 1979; Bean, 1980; Fishbein y Ajzen, 1980; Eccles, J., Adler T. y Meece, J., 1984; Bean, J. y Metzner, B., 1985; Attinasi, 1986; Ethington, 1990; Bean y Vesper 1990; Braxton, J., Sullivan, A. y Johnson Jr., R., 1997; Max Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1998; Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M., 1998; Bean, J. y Eaton, S., 2001; Eccles, J. y Wigfield, A., 2002; Himmel, E., 2002; Donoso, S. y Schiefelbein, E., 2007). Adicionalmente, según lo planteado por Torres (2010), existe una visión que complementa las categorías de los enfoques anteriormente mencionados, en términos de un enfoque integrado.

Por otro lado, se revisaron los estudios de Sánchez y Quiroz (2002), CEDE - Universidad de los Andes (2007), Castaño et al. (2003), Vélez y López (2004), Pineda (2010), Universidad Pedagógica Nacional (2005), Malangón, Soto y Eslava (2007), Lopera (2007), Guzmán (2009).

Sánchez y Quiroz et al (2002) en los estudios de Investigación avalados por el CEDE (Centro de Estudios para el Desarrollo Económico) de la Universidad de los Andes, afirman que para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes de bajos recursos económicos se debe mejorar las condiciones de equidad social y la eficacia de los programas académicos. Para ello, los distintos actores que componen el Sistema Educativo Colombiano (actores, instancias e instituciones) deben trascender su campo de acción e involucrarse más activa y eficientemente en pos de garantizar y mejorar tal acceso y permanencia, en tanto en la actualidad no existen los mecanismos de seguimiento y evaluación, a programas y/o estudiantes, que logren tales cometidos. En el año 2007, el CEDE aborda nuevamente el tema de la deserción universitaria en instituciones Públicas, corroborando lo antes dicho por el Estudio que realizó la Universidad de Antioquia en 2003, desde un enfoque cuantitativo, haciendo interrelación de los determinantes de la deserción estudiantil en los niveles individual, académico, institucional y socioeconómico.

El trabajo de Castaño et al. (2003) plantea un modelo de estudio acerca de los factores de la deserción basado en la aplicación de la metodología de los modelos de duración, a través del cual se capta la evolución de la problemática en el tiempo, en tanto los estudios de factores teóricos de la deserción propuestos por enfoques desarrollados por autores como Tinto (1975), Bean (1980), entre otros citados por Cabrera, Nora y Castañeda (1993), brindan una perspectiva estática en el tiempo. Para el autor, la aplicación del modelo permite hacer un seguimiento de los estudiantes desde su inicio hasta el momento en el que se presenta la deserción, relacionándolo con un conjunto de causas o factores. Dentro de las ventajas que ofrece el modelo se encuentra el conocimiento detallado de la dinámica de las situaciones de la problemática que se quieren estudiar. Además, permite identificar el efecto o el impacto que pueden tener los factores individuales, socio-económicos, académicos e institucionales en el riesgo de la continuidad de los procesos educativos de los estudiantes y los procesos institucionales.

En el estudio de Vélez et al. (2004), se indagó por las principales causas de deserción y mortalidad de los estudiantes de la Universidad de la Sabana en la facultad de Comunicación Social y Periodismo. A partir de lo arrojado por dicho análisis, se implementaron estrategias específicas para vencer la deserción, con la aspiración de ser aplicadas en todas las demás facultades de la Universidad. Posteriormente, el equipo de Investigación de dicha facultad publica los resultados de la Investigación *Estudio fenomenológico sobre retención en la Universidad de la Sabana* en el año 2010 (Pineda, et. al, 2010), a partir del cual se abordan las vivencias de los estudiantes vulnerables al fracaso académico, y cómo la Universidad interpela con estrategias institucionales en pos

de evitar la deserción o abandono. Además, el estudio evidencia las huellas que el programa de retención universitaria deja en los estudiantes, no interpretado por estadísticas, sino por las propias voces de los involucrados, sus percepciones y experiencias de vida.

Así mismo, la Universidad Pedagógica Nacional et al. (2005) ha abanderado un proyecto de largo aliento desde la década de los 80's, donde se ha venido desarrollando investigaciones sobre la problemática alrededor del fenómeno poli-causal de la deserción, abordándola desde sus causas y estrategias, lo mismo que desde diferentes referentes teóricos y conceptuales, con el único fin de generar mecanismos para contrarrestarla y/o prevenirla.

Por su parte Malagon, Soto & Eslava et al. (2007), realizan un estudio que tiene como propósito determinar las características del comportamiento de la deserción en la Universidad de los Llanos, durante un periodo de tiempo comprendido entre 1998 hasta el 2004, a partir del cual se puedan generar estrategias de seguimiento permanente por parte de la institución educativa. El estudio ofrece diferentes recomendaciones para el apoyo al proceso de mejoramiento de la calidad de la oferta académica que presenta la institución.

Además, Lopera (2007) focaliza el análisis de la deserción en los factores individuales, académicos y socioeconómicos bajo la implementación del modelo de duración de riesgo proporcional en tiempo discreto de Prentice-Gloeckler (1978); el efecto de las variables relacionadas con el ambiente institucional por tener limitaciones del tipo de información no son abordadas. Se llega a concluir que en la Facultad de Economía de la Universidad del Rosario los riesgos de deserción se concentran en los estudiantes de sexo masculino, la vinculación de los estudiantes al mercado laboral, los estudiantes provenientes de otras regiones y la edad (a menor edad más riesgo).

La Investigación de Guzmán et al. (2009) realiza el análisis de las variables y las causas del fenómeno de la deserción en la Pontificia Universidad Javeriana, con la finalidad de abordar el problemática a partir de la cual se genere una propuesta de retención. Se toma como pauta de referencia la información arrojada por el SPADIES y su coincidencia con el caso particular de la universidad, A la vez, se desarrolla un análisis descriptivo-explicativo del fenómeno de la deserción y el nivel de utilización de los apoyos institucionales, por parte de los estudiantes ofrecidos por la Universidad.

Los estudios propuestos por los anteriores autores acerca de la deserción de los estudiantes coinciden en proponer que la naturaleza de la problemática es multicausal y extremadamente compleja, obedece a diferentes factores o una variada gama de perspectivas. En este sentido no existen construcciones que abarquen en su totalidad la complejidad de la problemática. (Ver anexo 1, Estudios sobre deserción estudiantil en Colombia).

En consecuencia, el camino emprendido por los estudios desarrollados, tanto por investigadores, grupos e instituciones universitarias, demuestra el interés cada vez creciente de abordar el problema de la deserción desde los paradigmas, y enfoques diversos, todo ello con el propósito de aproximarse a una comprensión del fenómeno y sus múltiples matices científicos cualitativos, con la firme convicción de reducir sus efectos e incorporar alternativas más creativas en la implementación de políticas y programas para la permanencia de los estudiantes.

En cuanto a los referentes teóricos propiamente dichos que orientan el estudio, retomados en los estudios anteriormente mencionados, muchos de ellos consiguen concebir la deserción como la ruptura de las relaciones en las que se entrecruzan los grupos de personas que intervienen en el proceso formativo de una comunidad educativa. La integración social se ve afectada por parte del estudiante o la institución con implicaciones en el pacto social determinado a través de la matrícula, generando la pérdida del cupo, la suspensión temporal o abandono por parte del estudiante. Autores como Tinto (1999) aseveran que los diferentes momentos por los cuales atraviesan los actores sociales de las comunidades educativas son fundamentales para la mantener la continuidad o propiciar la toma de la decisión de abandonar o no los estudios universitarios.

Para el autor, el primer momento, el de ingreso al programa, tiene un papel importante en la identificación del rol profesional del estudiante en el área disciplinar específica, el compromiso académico, la meta ocupacional y la identificación del estudiante con la filosofía institucional. El segundo momento, reconocido como el que corresponde al del estudiante en el programa, en el cual se manifiesta el desempeño académico, como parte del rendimiento, el desarrollo intelectual y las relaciones sociales, afianzan o debilitan las condiciones del primer momento.

Bajo esta línea de análisis se hace necesario proponer un marco orientador a las diferentes perspectivas que aluden al tema de la deserción u abandono, a partir del cual se permita hacer una lectura de la realidad menos atomizada y confusa.

En primer lugar, la base conceptual de todas las investigaciones sobre el tema de la deserción se cimentan a partir del estudio realizado por el ICFES en conjunto con la Universidad Nacional de Colombia et. al (2002), quienes definieron la estructura teórica y referencial primaria para encarar la problemática. Este modelo conceptual se funda desde dos niveles de base que dan cuenta del estudio de la deserción y la retención.

- El primer nivel, define la manera como se presenta la deserción según el paradigma en el que se sustenta, sea este funcionalista o dialéctico.
- El segundo nivel, describe el planteamiento disciplinar, modelo o enfoque, bajo el cual se hace lectura del fenómeno en la realidad. Estos hacen referencia al enfoque psicológico, sociológico, económico, organizacional, interaccionista e integrado.

A partir de estos dos niveles se puede abordar las cuatro categorías relevantes o determinantes de la deserción (Individuales, Académicas, Institucionales y Socioeconómicas), ubicando dichos determinantes en variables de tiempo y de espacio.

En primer término, está el nivel de análisis según el paradigma, fundamentándose principalmente en dos perspectivas generales: la funcionalista y la dialéctica, asumiéndose éstas como referentes obligados y necesarios para indagar acerca de la relación entre universidad y sociedad. Según Castaño et al (2002), la deserción con respecto al tiempo se clasifica en deserción precoz, deserción tardía, deserción temprana. Con respecto al espacio, se clasifica en deserción interna y deserción institucional.

La Perspectiva funcionalista propone un enfoque individualista de la educación, centrado en los dones individuales. La educación funciona como un filtro para elegir a los estudiantes con las mejores capacidades personales. El rezago o deserción se atribuye a factores endógenos del individuo o a factores exógenos al sistema educativo, por lo que este sale indemne de responsabilidades. En este sentido, las instituciones de educación operan bajo el concepto de funcionalidad del sistema, a partir del cual se crea la

necesidad de formar recursos humanos competitivos en el medio, que hagan parte del sistema productivo y fomenten el desarrollo económico y social. Este paradigma está soportado sobre la Teoría del Capital humano.

Por su parte, la Perspectiva Dialéctica, propone que la función de la educación es entendida desde las teorías reproductivista, en las cuales la educación hace parte de las relaciones sociales de producción. Se establece una estrecha correspondencia entre las actitudes y valores transmitidos por el sistema educativo y las relaciones sociales de producción. El rezago, repitencia o deserción son abordados como efecto de la condición de clase y las desigualdades sociales. Las soluciones no están en el sistema educativo, se hallan en la misma estructura capitalista.

Esto conlleva, concluyentemente, a asumir que de estos dos paradigmas emanan dos modelos de lectura de la realidad: la perspectiva funcionalista genera estudios de naturaleza descriptiva, la perspectiva dialéctica genera estudios de naturaleza interpretativa.

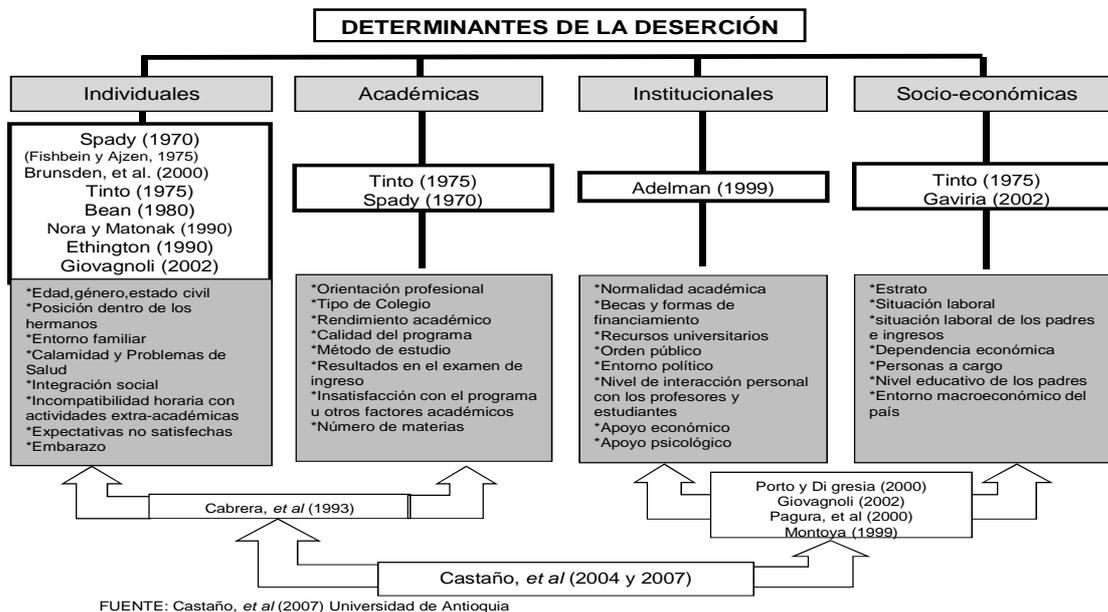
En segundo término, está el nivel relacionado con los modelos de lectura de la realidad. En este se encuentran los enfoques psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionales, interaccionista e integracionista. Cada uno de ellos intentando mejorar, desde sus modelos, al anterior, a tal punto que se llega al integracionista. Comencemos abordando sintéticamente cada uno de ellos.

Teniendo como estructura teórica estos dos niveles, paradigmas y enfoques, las variables que se presentan con mayor frecuencia en los estudios sobre deserción se pueden abordar a partir de cuatro categorías relevantes o determinantes: **individuales** (edad, género, grupo familiar, integración social, proyecto y trayecto de vida), **académicas** (orientación profesional, desarrollo intelectual, rendimiento académico, métodos de estudios, procesos de admisión, procesos de inducción y adaptación a la vida universitaria, grados de satisfacción de la carrera y carga académica), **institucionales** (normativas académicas, financiamiento estudiantil, recursos universitarios, calidad del programa o carrera y relación con los profesores y pares) y **socioeconómicas** (estrato socioeconómico, situación laboral del estudiante, situación laboral de los padres y nivel educacional de los padres). El CEDE (2007), concluyó que los tipos de deserción no depende solamente de una categoría sino que es una interacción de varias de ellas. (Ver anexo 2, Enfoques, autores representativos e ideas centrales)

En el siguiente gráfico se puede visualizar mejor los autores más representativos de cada categoría y las variables de cada una de ellas:

Tabla 2: Enfoques, autores representativos

ESTADO DEL ARTE DE LOS DETERMINANTES DE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL



1.3. PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS

El presente estudio se enmarcó en una perspectiva cualitativa pues ésta permitió hacer énfasis en lo singular e impredecible de los ámbitos históricos del individuo, en sus experiencias y comprensión de ellas (Merriam, 1998). Además, se ajustó a los propósitos de los investigadores, en tanto se examinó las experiencias de los estudiantes asociados a la deserción desde el reconocimiento de los significados atribuidos a dicha experiencia y de las condiciones con las que cuenta la Institución Universitaria de Envigado para atender la problemática.

La investigación se orientó desde los presupuestos de la fenomenología descriptiva o eidética, a partir de una doble naturaleza, como un enfoque y un método de indagación (Morse, 2003). Primero, como enfoque parte de considerar que la esencia y la estructura del fenómeno de la deserción se halla en la experiencia subjetiva de los estudiantes que potencialmente están en riesgo de llegar a vivirla y que dicha experiencia revela una esencia (aparentemente exterior pero particularmente profunda) que permite recrear el mundo, conocer y comprender lo que es el fenómeno en sí mismo. Al mismo tiempo, como método se constituye en un proceso determinado por diferentes fases metodológicas que se han de seguirse para describir e interpretar las vivencias humanas. Según Martínez (1989), el método fenomenológico “se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona” (p.120). Por su parte, para Galeano (2002), “la fenomenología se ocupa de la aprehensión intuitiva de esencias inteligibles y de la captación de cualidades sensibles al contacto exterior” (p.33).

El estudio permitió la construcción de una descripción fenomenológica rigurosa, a partir de la cual se establecieron estructuras fundamentales del “mundo de la vida” en la acción social (Luckmann, 2008). La finalidad consistió en ampliar y, quizás, en diversificar las comprensiones sobre el fenómeno de la deserción, evitando constreñir la realidad a una noción generalizable por parte de los investigadores quienes realizaron las descripciones, los cuales sólo establecieron un diálogo abierto con las narraciones que los sujetos

construyeron. Como lo plantea Galeano (2002), lo fundamental es como aparecen los fenómenos en la experiencia de los estudiantes. Además, estuvo alejada de todo tipo de preconcepciones o hipótesis preestablecidas. Sin embargo, es importante no minimizar el valor del referente teórico y los datos suministrados por la IUE, en tanto ofrecen la posibilidad de articular el lenguaje subjetivo de los participantes y la organización conceptual proveniente de la investigación.

En consecuencia, el nivel descriptivo del estudio permitió registrar, analizar e interpretar cómo se manifiesta el fenómeno de la deserción estudiantil, en términos de las experiencias de los sujetos y las situaciones institucionales en las cuales se expresan dichas experiencias. En este nivel de investigación los datos se construyen en la interacción con los sujetos, posteriormente se procede a realizar una lectura integradora, con su respectiva reducción fenomenológica a partir de la cual se presenta una perspectiva sobre el fenómeno de la deserción, a partir del "qué", el "dónde", y el "por qué".

El propósito de investigar las experiencias de los estudiantes en condición potencial de deserción, trae consigo la necesidad de propiciar espacios para que los sujetos reflexionen su experiencia, definan sus prioridades, imaginen alternativas y construyan sus propios campos de sentido. Para este fin se realiza una descripción e interpretación conjunta del devenir del sujeto en la experiencia, a partir de las cuales se ahonda en la comprensión de dichas experiencias y de los significativos atribuidos a éstas.

1.4.METODOLOGÍA

1.4.1. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Los participantes del estudio se seleccionaron siguiendo determinados criterios, procurando en la medida de lo posible que fuese representativa, como algo característico de los estudios cualitativos, pues se reconoce en cada sujeto una unidad de análisis para la comprensión de la problemática a estudiar.

Se quiso contar con un número superior a la cantidad de lo recomendado para una investigación fenomenológica, que oscila entre 5 y 25 participantes, con una perspectiva de género, que permitió la colaboración de hombres y mujeres de diferentes edades y áreas disciplinares, para dar cuenta de diversos puntos de vista sobre la situación y lograr así una aproximación a los universos de sentido compartido, en torno a las realidades personales e institucionales sobre el riesgo potencial de abandono o deserción de los estudiantes en la IUE.

Los participantes de la investigación fueron 29 personas de ambos géneros: 12 mujeres y 17 hombres. Las edades de los estudiantes oscilaron, en su mayoría, entre los 19 y 24 años, con algunos participantes por encima de este rango. Se contó con la participación de estudiantes significativos en todos los programas académicos que ofrece la IUE. Participaron del estudio 6 (seis) estudiantes matriculados en Derecho, 8 (ocho) en Administración de Negocios, 3 (tres) en Ingeniería de Sistemas, 7 (siete) en Contaduría Pública, 3 (tres) en Ingeniería Electrónica y 2 (dos) estudiantes en Psicología.

La selección de los estudiantes se realizó eligiendo dos módulos del programa de permanencia o Semestre de Afianzamiento (SEA), de un abanico de cuatro, dentro de los que se consideraron los módulos de Psicología y Principios y Valores. Los criterios de inclusión especificados tenidos en cuenta para la selección de los / las participantes fueron los siguientes:

- Estudiante matriculado en programa de pregrado de la Institución Universitaria de Envigado, que tenga conocimiento sobre el tema y haga parte del Semestre de Afianzamiento (SEA)
- Estudiante que presente la característica de estar en riesgo potencial de abandono o deserción.
- Responder afirmativamente al proceso de convocatoria.
- Deseo de participar en el proceso de investigación.
- Disponer de tiempo y buena voluntad para llevar a cabo las entrevistas o el cuestionario.

Algunos de los estudiantes inscritos en los módulos de permanencia declinaron la invitación para participar en la investigación por motivos personales no discutibles, pero no se consideró hacer reemplazo de ellos pues los participantes se encontraban en el margen de lo aceptado para un estudio de corte fenomenológico. Todos participaron de forma voluntaria, una vez se socializó en cada una de las clases el objetivo de la investigación. Después se entregó el formato de consentimiento informado que diligenciaron y firmaron, como forma de hacer las consideraciones éticas pertinentes para la Investigación (Ver anexo 4; Formato consentimiento informado), en el que se dejaron claramente especificados aspectos tales como:

- La participación voluntaria, beneficios, devolución grupal sobre el proceso de investigación, registro de información a partir de instrumentos, entre otros.
- Sobre los inconvenientes, malestares y riesgos.
- Sobre los beneficios como parte de la contribución para el desarrollo de la investigación.
- Sobre la reserva y sigilo de la información suministrada por los participantes.
- Sobre la autorización.

En la tabla de Caracterización de los Estudiantes (Ver anexo 3. Tabla de Caracterización de los Estudiantes), se resumen los principales datos sobre estos participantes. Cabe anotar que para proteger su identidad se han utilizado seudónimos.

1.4.2. RUTA INVESTIGATIVA: FASES DEL PROCESO

Grafico 1. Fases del proceso investigativo



Las fases que el estudio propone se presentan de forma secuencial para facilitar su delimitación metodológica, pero se llevan a cabo de forma interactiva, debido al diseño por procesos que guía la implementación y puesta en marcha de la propuesta que aquí se expone.

- **Diseño de la Investigación**

Esta fase consistió en estructurar los elementos constitutivos del estudio fenomenológico propuesto por los investigadores. Para poder realizar un estudio que refleje y describa las problemáticas que subyacen a las vivencias de los estudiantes en condición de riesgo u abandono en la IUE, se delimitaron dos categorías de análisis que guían y orientan la recolección de la información, de tal manera que pueda ser sistematizada y reducida por método fenomenológico propuesto. Las categorías seleccionadas, según el propósito planteado en la investigación, corresponden a elementos comunes a la dimensión de análisis y pueden ser explícitos e implícitos, a partir de los cuales se identifica un marco de referencia cultural del grupo de estudio. La primera categoría definida tiene que ver con los significados atribuidos por los estudiantes a la experiencia de la deserción; la segunda con los procesos institucionales de orden académico, operativo y administrativo.

El diseño del estudio comprende la descripción del problema en términos del rastreo de los antecedentes señalando la línea de continuidad o ruptura con respecto a los planteamientos que existen en el tema de estudio. Además se presenta la determinación de objetivos, la estructura metodológica, la definición de las técnicas e instrumentos de recolección de la información y el plan de procesamiento de los datos y la presentación de resultados.

- **Aplicación de técnicas e instrumentos de recolección y registro de los datos**

Es de aclarar aquí que en el transcurso de la ruta metodológica de reducción fenomenológica, los investigadores enfrentaron la difícil, permanente y rigurosa tarea de la discusión franca con carácter reflexivo sobre todas las ideas, prejuicios, juicios previos o a priori, valoraciones subjetivas o creencias que se tenían sobre el fenómeno de la deserción. A esta intención de suspender, inhibir y dejar a un lado las valoraciones

preconcebidas o a priori de los investigadores se le conoce en la fenomenología como "epoché", pues para los resultados se convertirían en sesgos que pudieron influir, intervenir, descalificar o invalidar los hallazgos sobre el fenómeno, como bien lo expresó Husserl (Ferrer, 2008). La epoché husserliana se materializa en la presente investigación por medio del "bracketing" o poner entre paréntesis donde cada uno de los investigadores, inicialmente en discusión grupal y posteriormente en elaboración escrita, reunió sus impresiones y preconcepciones sobre el fenómeno. Todo esto se tomó como punto de partida para encarar con receptividad el análisis.

El trabajo de campo o actividades destinadas a la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección y registro de datos se realizó a través de la aplicación de instrumentos propios para tal fin (ver anexo 5). Además, se realiza en uno o varios lugares seleccionados, dentro de los que se incluyen las aulas de clase respectivas de cada módulo al interior de la Institución Universitaria de Envigado, y fue llevado a cabo por los investigadores vinculados al estudio.

En el transcurso del trabajo de campo se modificaron levemente la aplicación de las técnicas y los ejercicios previstos por ser lo más conveniente de acuerdo con las condiciones de los participantes y los intereses de la investigación. A continuación se describirán las estrategias empleados en proceso, no dejando de aclarar que son complementarias, están ligadas entre sí, no son independientes y se emplearon simultáneamente.

En un primer momento se diseñó la entrevista Semi-estructurada (ver anexo 5) y un Protocolo de Observación (ver anexo 6), que se aplicó a los participantes de los dos módulos elegidos.

La **Entrevista semi-estructurada** utilizada en la investigación, como técnica de recolección de información, comprendió un conjunto corto de 10 preguntas, procurando con ello un marco de referencia o guía a partir del cual se plantearan los temas pertinentes al estudio, posibilitando el proceso de recolección y registro de los datos más sistemáticos. En este sentido, la entrevista estuvo definida como una conversación e intercambio verbal cara a cara, con el propósito de conocer en detalle lo que pensaban o sentían los estudiantes con respecto al tema del abandono o deserción estudiantil.

Se llevaron a cabo dos entrevistas semi-estructuradas a partir de la aplicación de un **Grupo Focal**, con una duración aproximadamente dos horas. Teniendo en cuenta los motivos de esta investigación, fue el Módulo de Psicología, del cual participaron 10 estudiantes y se abordaron dos de las diez preguntas de la guía, pues éstas reunían el propósito base de la investigación; las otras ocho preguntas se abordaron de manera escrita e individualmente en una tercera sesión. Las entrevistas se registraron en una grabadora digital de audio, que posteriormente se transfirieron y guardaron para su sistematización y correspondiente análisis de reducción.

Valga aclarar que la configuración de este grupo focal se hizo a partir de buscar "promover la interacción que explore los sentimientos de los participantes con una cierta profundidad" (Sandoval, 2002, p. 146). La planeación de los grupos focales implicaba considerar, a partir del tiempo disponible, los siguientes aspectos básicos: "el número de grupos que se estructurarán teniendo en cuenta que cada uno de ellos constituye una unidad de análisis en sí mismos; el tamaño de los grupos dentro del rango ya planteado; la selección de los participantes y la determinación del nivel de involucramiento del investigador como moderador". (Sandoval, 2002, p. 145)

En el transcurso y al finalizar el proceso de la entrevista semiestructurada de cada una de las sesiones, el investigador a cargo diligenció el formato de recolección y registro diseñado para tal fin (**Protocolo de Observación**). Este instrumento permitió reconstruir el proceso metodológico, confrontar visiones y administrar los registros a partir de memos analíticos y notas metodológicas en el proceso de reducción fenomenológica.

Para el Módulo de Principios y Valores, conformado por 19 estudiantes se aplicó las mismas 10 preguntas de la entrevista semi-estructurada pero en forma de cuestionario, individualmente y por escrito, durante toda una sesión que tuvo una duración de dos horas. El motivo de dicho cambio se dio por la necesidad de complementar la información de la entrevista cara a cara, donde los participantes tuvieron dificultad para desplegar sus experiencias en toda su magnitud subjetiva a todo un grupo, con la posibilidad que implica la confidencialidad individual de un cuestionario escrito. Esta situación se presenta, entre varias razones, porque se observa una dinámica grupal con baja cohesión, representando un nivel bajo de sociabilidad entre los participantes del grupo.

- **Sistematización de los datos**

Posteriormente a la fase de recolección y registro en la fase de aplicación de técnicas e instrumentos, se procede a realizar la fase de sistematización de los datos cualitativos. Las técnicas aplicadas al presente estudio se detallan a continuación:

- Las entrevistas semi-estructuradas que se grabaron del Módulo de Psicología se transfirieron y se guardaron los audios. Paso seguido se transcribieron textualmente los formatos de audio a formato de procesador de texto Microsoft Word 2010, y por último se convierten en un archivo con formato TXT necesario para ser exportados como documento primario al Software científico ATLAS- Ti. Versión 6.2 (licencia Institucional).
- Los cuestionarios semi-estructurados diligenciados por los participantes se transcribieron textualmente en una hoja de cálculo Microsoft Excel 2010 para manejo de los investigadores y en un archivo de procesador de texto Microsoft Word 2010, que posteriormente se convierte en un archivo con formato TXT necesario para ser exportados como documento primario al Software científico ATLAS- Ti.
- Los protocolos de observación no se sistematizan, pues se convierten en insumos directos para el análisis de los datos, los cuales enriquecen las narraciones de los participantes. Como se ha mencionado, este instrumento permite reconstruir el proceso metodológico, confrontar visiones y administrar los registros a partir de memos analíticos y notas metodológicas.

Esta fase también tiene que ver con la disposición y organización de todos los documentos que fueron generados durante el trabajo de campo y que fueron el insumo para la fase de análisis e interpretación de la información.

- **Codificación de los datos: fases de reducción fenomenológica**

En esta fase se acude, en un primer momento, a técnicas de sistematización y análisis de información descrita anteriormente. Además, se puede considerar que esta fase se desarrolla como un proceso alterno y dinámico que acompaña de principio a fin la investigación.

La reducción fenomenológica como método, empleada en el presente estudio, es indisociable de la noción de "mundo de la vida" de la fenomenología trascendental de Husserl y la fenomenología social de Schütz (Luckmann, 2008). Implica retornar al mundo de la vida para conseguir dilucidar sus estructuras de sentido en su relación genética, en las labores de la conciencia del sujeto, y en su relación causal intersubjetiva en la acción social.

Aquí se buscó comprender los aspectos que subyacen a las vivencias de los estudiantes en condición de riesgo u abandono, enmarcado en un proceso metodológico de reducción fenomenológica de dos momentos: la eidética y la horizontalización (Morse, 2003). Considerando la vinculación con los referentes teóricos se establecen relaciones que facilitan la comprensión de la dinámica de la deserción u abandono en la IUE.

Por su parte, la **reducción eidética** consistió en reducir las experiencias de los participantes que subyacen en los datos recolectados, en esencias generales representadas gráficamente para su posterior descripción textual, provenientes de la aprehensión de las esencias inteligibles de la experiencia en la fase de horizontalización.

La codificación y análisis de datos de esta fase se realizó con el Software Científico ATLAS-Ti que incluyó la caracterización y clasificación de los datos en pos de la elaboración de mapas conceptuales de relaciones significativas en las categorías individual e institucional, como nociones que orientan el presente estudio, a partir de las cuales se puede acercarse a la comprensión del fenómeno de la deserción u abandono. Los procesos de codificación de los datos en ATLAS-Ti para encontrar unidades básicas de análisis fenomenológico, siguieron la siguiente ruta:

Con los dos documentos primarios importados en la Unidad Hermenéutica de la investigación se procedió a leer detenidamente cada párrafo y de esa actividad se desarrolló las siguientes actividades:

- **Codificación de Nivel I:** A ciertos fragmentos (citas) de las entrevistas que tienen algún significado relacionado con el fenómeno, se le asigna un código abierto como parte de la reducción fenomenológica de los datos en bruto. Ciertos fragmentos se les dan varios códigos abiertos, pues la información así lo requiere. No se hace uso de ninguna codificación en vivo. Dicha fase arroja 27 códigos. Al terminar de leer y releer los dos documentos primarios y no encontrar más posibilidades de codificación abierta, se pasó al siguiente nivel.
- **Codificación de Nivel II:** A partir de esos 27 códigos abiertos, se procede a crear dos códigos libres como parte de la reducción fenomenológica. Estos códigos en ningún momento emparentados con ninguna cita de naturaleza teórica. En consecuencia se conforman dos familias conceptuales en pos de adherirse a la delimitación de categorías iniciales; lo institucional y lo individual. Con estas categorías de sentido y significaciones, se distribuyen los 27 códigos abiertos entre las dos categorías conceptuales o familias y se procede a la última fase de la codificación en ATLAS-Ti.

En cuanto a la construcción de las redes o Networks se construyen las dos familias por separado, representadas gráficamente en una red de relaciones para los diferentes componentes, acordes con la densidad, importancia e interrelación. Para efectos conceptuales, en esta fase se crean cinco códigos libres de enlace fundamental para darle coherencia a las redes de sentido. Siendo este el producto final, se procede a usarlo para pasar a la siguiente fase o momento.

La reducción por horizontalización implicó retornar a las cosas mismas, lo que para Husserl (citado por Morse, 2003) es volver en cualquier momento al horizonte del fenómeno o a la perspectiva global de sentido. El horizonte entendido como totalidad de lo percibido (experiencia anterior) y lo perceptible o susceptible de ser comprendido (experiencia posterior).

Los investigadores, teniendo como base los gráficos arrojados por ATLAS-Ti en las categorías Individual e Institucional, identificaron, seleccionaron y depuraron oraciones, frases o fragmentos significativos y relevantes de las entrevistas y cuestionarios de los participantes. En todo momento se tuvo cuidado en eliminar los fragmentos que se percibieran repetitivos. Se seleccionaron aproximadamente 100 fragmentos u horizontes y se separaron en dos tablas acordes a las categorías de análisis. (Ver anexo 7. Horizontalización de categoría Individual).

- **Categorización**

Para evitar sesgos de información desde el inicio del estudio, se retomó como dimensión central el **Abandono o Deserción Estudiantil**, el cual constituye el foco central que guía el proceso investigativo y permite no perder de vista los aspectos más relevantes que se pretenden abordar.

Las dos grandes categorías seleccionadas, según el propósito planteado en la investigación. La primera, **Lo Individual**, tiene que ver con los significados atribuidos por los estudiantes a la experiencia de la deserción; la segunda, **Lo institucional** de orden académico, operativo y administrativo. Cada uno de los aspectos específicos que acompaña la categoría es denominado descriptores o sub-categorías.

Los investigadores, teniendo como punto de partida los gráficos y los fragmentos reunidos en las dos tablas, entran a crear las sub-categorías correspondientes a *lo Individual* y *lo Institucional*, como variaciones de sentido del fenómeno que luego se describirán como hallazgos, y posteriormente como puntos nodales para la reflexión, discusión, depuración y selección de horizontes (fragmentos) más significativos en cada una de ellas. Aquí está la tabla de resultado de dicho proceso:

Operacionalización de categorías de análisis

DIMENSIÓN	CATEGORIA DE ANÁLISIS	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	SUB-CATEGORIAS o DESCRIPTORES
Abandono / Deserción Estudiantil	Lo Individual	Aspectos individuales que caracterizan a los participantes en condición potencial de riesgo de abandono o deserción.	a. Concientizando una realidad adversa b. Transiciones necesarias c. Adquiriendo autonomía desde la heteronomía
	Lo Institucional	Aspectos propios de la institución educativa	a. Apreciación institucional b. Planeación institucional c. Relación pedagógica y trato con los docentes d. Factores pedagógicos

Para evitar al máximo el sesgo en todas las fases de la ruta metodológica se utilizó la triangulación por investigador (Merriam, 1998), que consistió en la construcción de consensos grupales a partir de la discusión franca, la contrastación, la falsedad, la complementación, los insumos teórico y conceptuales personales, el bracketing y el análisis individual de las significaciones aportadas por cada integrante, fase que hace parte de la ruta metodológica, específicamente de la Argumentación y Contextualización de los Datos.

2. HALLAZGOS

De acuerdo con el propósito del estudio, la re-visión del fenómeno de abandono se abordó desde dos categorías, explícitas e implícitas; las **vivencias subjetivas** de los estudiantes en condición de riesgo de abandono, en dialogo con las **circunstancias institucionales**, las cuales corresponden a elementos comunes a la dimensión de análisis: **La Deserción Estudiantil**. La primera tiene que ver con los significados atribuidos por los estudiantes a la experiencia de la deserción; la segunda con los procesos institucionales de orden académico, operativo y administrativo. No obstante, las categorías establecidas previamente jugaron un papel preponderante en la recuperación del conocimiento sobre el fenómeno en cuestión. Si bien en el trabajo de campo se pone en paréntesis el pre-judicio, el investigador no llega desprovisto del conocimiento que tiene del fenómeno.

En este sentido, es importante mencionar que la categorización obedece a lógicas metodológicas y teóricas que delimitan el campo de estudio y guían la observación en la toma de los datos, a partir de los cuales se articulan entre sí, mostrando o no conexiones internas en el nivel textual, del dato como tal, y la construcción de las redes de relaciones entre códigos en el nivel conceptual, este último como un nivel que permite el acceso a abstracciones o elaboraciones importantes sobre el tema. Además, en los datos que surgen dentro de los relatos de las entrevistas de los estudiantes en condición de riesgo u abandono se identificaron elementos significativos que contribuyeron al análisis, interpretación y conceptualización del fenómeno de abandono o deserción. Por consiguiente, los datos tomados como relatos, que dicen algo sobre el fenómeno y fueron nombrados de alguna manera, se constituyen en elementos sustanciales para determinar los códigos bajo los cuales se estructuraron las relaciones entre las categorías en las fases de sistematización, codificación de los datos, argumentación y contextualización de los datos de la ruta metodológica.

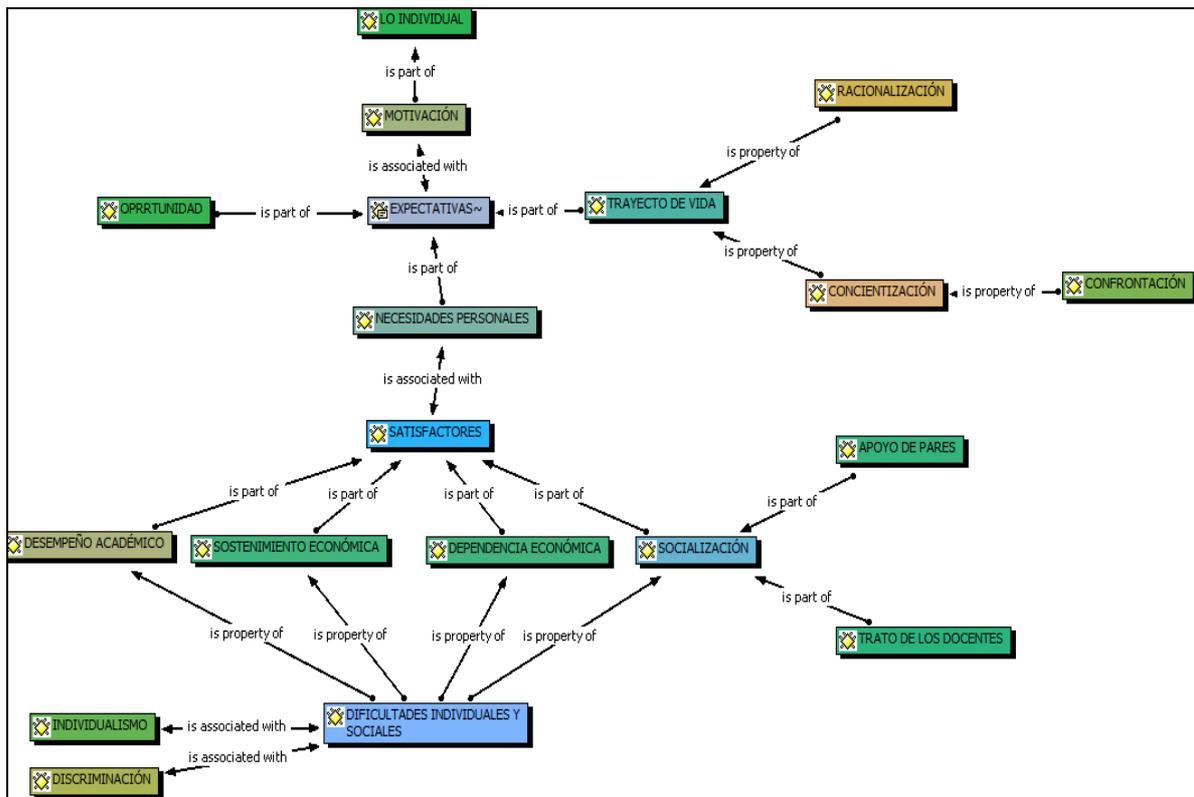
Los relatos como tal no dicen nada, tienen sentido cuando están en relación unos con otros, agrupados a partir de códigos. Es la relación entre los códigos las que muestran las características, rasgos y peculiaridades del fenómeno de la deserción, y son agrupados como concentración u opacidad configurando el sentido. Es en los relatos de las experiencias propias de los estudiantes donde se concentran los medios para acceder a la esencia de la comprensión del fenómeno del abandono o deserción. En consecuencia, según lo propuesto en el diseño metodológico de la investigación, en la fenomenología se aborda la experiencia como el método para lograr la comprensión de los fenómenos. Según Galeano (2002), "la fenomenología se ocupa de la aprehensión intuitiva de esencias inteligibles y de la captación de cualidades sensibles al contacto exterior" (p.33).

Como se evidencia en los mapas conceptuales de las categorías de análisis individual e institucional, que emergen en la sistematización de los datos (Ver Grafica 1 y 2), las categorías evidencian tensiones y relaciones en los relatos expresados por los estudiantes, como parte del afianzamiento o renovación de la cultura social en la que

están inmersos los mismos. Para Habermas (citado por Austin, 2000), la reproducción simbólica del mundo de la vida se presenta en varias vías (*la Cultura, la Sociedad y la Personalidad*), afirmando la interacción que existe entre cada una de las categorías halladas en el presente estudio. Asimismo, estos desplazamientos entre categorías (vivencias subjetivas y circunstancias insituacionales) manifiestan elaboraciones, en tanto posibilidades u oportunidades para la emergencia de nuevos imaginarios develados en las experiencias vividas de los estudiantes. Tal como lo expresa Coca, Valero M., Randazzo y Pintos (2011), cada sociedad tiene nuevas posibilidades para la manifestación de sus imaginarios, que a su vez inciden en la construcción de lo real. En este sentido, la retórica propuesta en los relatos de los participantes del estudio afectan los imaginarios sociales que se presenta en el desarrollo, legitimación y conservación del sistema social en lo individual y lo colectivo. No obstante, el ser humano en su dimensión individual establece meta-códigos que operan como formas que se vierten en el otro social, y funcionan como realidades.

Siguiendo la línea propuesta por los autores anteriormente mencionados, la investigación evidencia como los estudiantes en la IUE se representan simbólicamente, a través de la continuidad en el saber tomado como válido, la tradición y renovación del saber cultural (*Cultura*); la estabilización solidaria de los grupos (*Sociedad*); y las acciones propuestas desde los modos de ser de las personas (*Personalidad*), redundando en construcciones de sentido por parte de cada uno los actores en el que interaccionan el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo (imaginarios). No obstante, para acercarse a la comprensión de un fenómeno social como el de la deserción en las instituciones de educación superior no se puede retomar las categorías de forma independiente, en lo individual o social. Es necesario identificar las tensiones, rupturas e interdependencias entre las dimensiones narradas en la acción comunicativa propia del sujeto (Rojas, 2000), en la reflexión sobre su relación con otros, en la creación incesante de elaboraciones imaginativas o significaciones imaginarias que dan sentido al mundo de la vida, en los niveles colectivos e individuales. Asimismo, el lenguaje ubicado en la dimensión trascendental posibilita la praxis y el pensar en la configuración de la realidad social e individual del mundo simbólico como alteridad, en el que se advierten visiones plurales y solidarias (intersubjetividad), a partir de las cuales se procura el desarrollo del sistema social, y por ende, el desarrollo humano de la comunidad de estudiantes en la IUE.

Grafica 1. Categoría LO INDIVIDUAL



En **LO INDIVIDUAL** se encuentran categorías que están atravesadas por una serie de factores que coinciden con la satisfacción de las necesidades humanas. Como lo propone Max – Neef (1996), la motivación está intrínsecamente ligada al Desarrollo a Escala Humana, orientado hacia la satisfacción de necesidades fundamentales que permiten elevar la calidad de vida. Según la categoría axiología de las necesidades propuestas por el autor, las categorías que emergen en la dimensión individual del estudio, como *Apoyo de Pares*; *Trato con los docentes*; *Sostenimiento Económico* y *Desempeño Académico* pertenecen a las necesidades de Afecto, Participación y Protección, respectivamente. Por su parte la afiliación o el establecimiento de vínculo entre los integrantes de la comunidad educativa se ubica en términos de la necesidad de Afecto.

Ante esta circunstancia, se puede inferir que los participantes del estudio están orientados por motivaciones inherentes al Ser y al Hacer. Es a partir de los satisfactores que se pueden construir redes de sentido para advertir la dinámica de los estudiantes en la institución educativa (IUE). Sin embargo, la satisfacción de necesidades humanas a partir de satisfactores plantea situaciones sociales desiguales, en las que se dan los desplazamientos entre las categorías *Individual* e *Institucional*. En consecuencia, se ilustran procesos de dominación de unos discursos sobre otros, haciendo alusión a lo individual y lo social, en tanto existen de doble manera (*habitus*), en las cosas y en los cuerpos (Bourdieu, 1999). Por su parte, como lo expresa Pintos (Coca, Valero M., Randazzo y Pintos, 2011) los imaginarios sociales que se presentan en las tensiones entre lo individual e institucional se configuran como esquemas socialmente construidos que permiten explicar la realidad de los mismos estudiantes en la IUE.

Conforme con el enfoque interaccionista de la deserción propuesto por Braxton, Sullivan y Johnson (1997), éste contribuye a fortalecer la idea que se ha venido desarrollando acerca de que la deserción estudiantil es efecto de la interacción entre estudiante (vivencias subjetivas del sujeto) y la institución educativa (circunstancias institucionales), dando relevancia al significado o valor que el estudiante le da a esta relación, ya sea en los niveles formales e informales en la organización. Tal como se muestra en la gráfica propuesta para Lo Individual, las expectativas de los estudiantes con respecto a sus necesidades y satisfactores son componentes importantes de la relación pedagógica, en la cual se promueven las acciones y trato con los docentes, construyendo creencias, hábitos e imaginarios que fundan las acciones de la vida cotidiana como lo propone Melich (2002). En este sentido, las relaciones sociales que establecen los estudiantes con sus pares y docentes, aquellos que acompañan el proceso académico, son de vital importancia para la construcción de políticas de inclusión social que hacen posible la convivencia con la alteridad, con el otro que se estructura y desarrolla en ambientes de complejidad, en el que los sistemas simbólicos y las redes posibilitan los procesos educativos, la ubicación del individuo en la sociedad y su desarrollo a escala humana.

A nivel de las necesidades de participación en las que se ubican las categorías emergentes e la dimensión individual se puede inferir como lo plantea Bustelo y Minujin (1998), estas interacciones propician procesos de expansión de ciudadanía a partir de la manifestación de derechos civiles, políticos y sociales que garantizan la igualdad social, con un compromiso que promueva el desarrollo social en términos de la constitución de sujeto histórico y social, en términos de la interacción que se suscita entre el estudiante en dialogo con las circunstancias institucionales. Como lo plantea Arendt (1998), la acción social de los actores que hacen parte de la comunidad educativa, en tanto manifestación de derechos, está dada como una condición política que implica la participación en la sociedad;

La tarea del ciudadano no es otra que recuperar su verdadera condición política alejada de toda violencia, y consiste en desplegar la radical democracia que subyace en la misma humanidad (Arendt, 1998, p. 314).

En este sentido es abrir paso a la acción de una ciudadanía emancipatoria reinventada, desde una propuesta socialmente inclusiva que articule la identidad cultural con la interculturalidad igualitaria, desde políticas institucionales que consoliden una democracia participativa, en términos de poder existir políticamente, a modo de Camus (2012), como solitarios solidarios. Este ejercicio va a significar reconocer un nuevo panorama de demandas y agendas que deben constituirse para dar respuesta a las necesidades en estos tiempos, en términos de la construcción de la democracia y el ejercicio de la ciudadanía. Como se ha venido proponiendo, involucrando acciones y discursos marcados por la posibilidad de experiencias educativas propias de contextos de inclusión, democracia y libertad.

Para acceder a las vivencias de los estudiantes en situación de riesgo de abandono es necesario acudir a los relatos de los mismos participantes, en tanto puedan estructurar y configurar las propuestas mencionadas anteriormente, mediante las cuales se reconozcan ellos mismos en sus dificultades, problemas u obstáculos que demanden apoyo de la comunidad en la que pertenece, la IUE. A continuación se dan a conocer algunos relatos de estudiantes y participantes del estudio, exaltando el valor de carácter dialógico que existe en la relación a las categorías previas que orientan el estudio (vivencias subjetivas del sujeto, circunstancias institucionales). Por tanto, las reflexiones se presentan de forma

como se configuraron las categorías que emergieron en el estudio, en términos de LO INDIVIDUAL y LO INSTITUCIONAL.

Continuando en la línea de **LO INDIVIDUAL**, y desde otros enfoques en los cuales se aborda la situación de abandono, se pudo establecer que los estudiantes enfrentan el riesgo de deserción, a pesar de que existan políticas de permanencia, como si la concientización de su proyecto de vida universitario dependiera de la dificultad a la que se ven enfrentados, como un terreno propicio para encararse en sus expectativas, como una manera de experiencia de “flujo” que genera un desafío, o en otros términos, como el “motor para el aprendizaje” y el autoconocimiento. De acuerdo a lo esbozado por Csikszentmihalyi (1990), las personas que bajo situaciones o condiciones de presión, ansiedad y malestar cognitivo-emocional, ante el inminente abandono, encaran su realidad como una “experiencia óptima” poniendo sus capacidades al máximo, y posteriormente conduciéndolo a la activación, creación y posterior control de esa situación incómoda de estar en riesgo de abandonar la institución, para finalmente entrar en un estado de fluidez anímica con renovada motivación. Así es como lo expresa Yulieth:

“...problemas que uno pueden enfrentar, me siento mal porque es algo que uno no desea, pero me siento bien porque es un buen camino en mi vida y me servirá para mejorar...”

Aquí se puede revelar como la permanencia en la institución es el motivo que pone en perspectiva la razón de ser del estudiante, que al estar inserto en un programa de permanencia como el SEA (Semestre de Afianzamiento) dentro de la IUE, encuentra un espacio de reflexión profunda sobre el porqué se está estudiando, qué se requiere o que hace falta para ser un universitario destacado. Esto es muy significativo, pues como lo expresa Attinasi (1986, citado en Torres, 2010) abandonar o permanecer son acciones que “se ven influenciadas por las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria” -concepto sobre sí mismo-” (pág. 22). En el momento en el que el estudiante entra en el ambiente universitario aparentemente tiene claro, en su real y total dimensión, que significa enfrentar un nuevo estilo de vida universitario, y sólo tiene como base para el desempeño de estudio sus expectativas y motivaciones de elección. Esto se hace evidente en frases de Eder que expresa:

“El horario de trabajo no me dejaban ganas, ni tiempo de estudiar, por lo cual, quede en el SEA (Semestre de Afianzamiento). Al principio fue una desilusión total porque me sentía como todo un perdedor, pero ya lo veo con otros ojos y me parece que estar en el SEA es una gran oportunidad para ver mis errores y encontrarme conmigo mismo”.

Se puede decir que el ambiente universitario no solo se asume como lugar en pro de un título profesional sino como espacio para definir trayectos vitales de vida, entendida como la interacción existente entre características personales y aspectos claves del ambiente institucional (Spady, 1970). Esto se percibe cuando el estudiante llega al proceso educativo con vacíos, no solo desde lo cognitivo, sino sobre las expectativas por un título universitario. Al respecto Sandra hace hincapié en ello:

“Una cosa que yo le tengo que agradecer a la Universidad era lo que él decía, las materias de relleno, o sea, no por el sentido que él lo dice, sino porque aquí no se preocupan nada más porque sea usted un profesional y recibir un cartón, sino que también le ayudan a uno personalmente, si me entiende, a ayudarlo a uno a crecer como persona”.

Por su parte, Patricia complementa lo anteriormente descrito, evidenciando, en sintonía con D'Angelo (1996), al decir que la persona, en tanto agente educativo, se exige una serie de recursos como tenacidad, creatividad y persistencia, así como un amplio conocimiento elaborado acerca de planes y fines a los que pretende llegar, además, de cómo se puede prosperar de forma integral y no solamente con la finalidad explícita en lo profesional, a tal punto que se toma la decisión de elegir entre trabajar o estudiar:

“La idea es crecer, crecer como profesional, crecer como persona y pienso que es más importante en este momento y no tenía tanta necesidad de seguir trabajando, entonces, más bien, retomé las clases” (Patricia).

En este sentido, la permanencia a través de estrategias y programas, como el SEA, le dan a los estudiantes la posibilidad de adaptarse a un nuevo ambiente (Bean y Eaton, 2001), a los nuevos cambios y rumbos en la vida universitaria, pero tal adaptación no se vuelve solamente procedimental en pos de un asunto exterior al sujeto (la institución), se constituye en una adaptación interior, de auto-eficiencia, generando una percepción individual capaz de tratar con situaciones específicas (Bean y Eaton, 2001). Se configura como una percepción del SER, algo todavía no resuelto o que se cree no necesita ser resuelto, que emerge cuando ya no se encuentra en un espacio regular de clase sino en un espacio alternativo al mismo programa educativo, por la misma situación de hallarse en riesgo de abandono. Esa dualidad entre abandonar o permanecer genera una tensión sobre el sí- mismo y las expectativas que lo ubicaron en la Institución, lo cual no puede evitarse, pues está allí para ello, como lo menciona Kelly y Marvin al referirse a la pertenencia al SEA:

“no, no ha cambiado mis expectativas para nada, mi gran amor de ser abogada, por el contrario me ha enseñado a ser más integral, más completa a ser más sabia, a rescatar mis valores como la dignidad y el respeto por mí misma y por los demás” (Kelly).

“me ha ayudado a mejorar como persona y a nivel educativo una mejor preparación para el futuro como persona y como profesional” (Marvin).

En síntesis, es posible decir que el abandono está asociado directamente con la permanencia, en tanto éste es el terreno propicio para encarar la motivación desde la concientización, pues el estudiante debe adaptarse a los nuevos cambios, a nuevas tensiones que hacen que sus “opacidades” individuales se conviertan en “relevantes” (Pintos, 2003), las cuales emergen a la hora de confrontarse con una realidad no deseada. A su vez, el sujeto entra en un desequilibrio en áreas que consideraba como estables, lo académico confronta otra área del desarrollo humano: el SER. Al respecto Marvin enfatiza diciendo:

“la falta de estudio en las asignaturas de matemáticas II, pertenecer al SEA, no es bueno porque uno sabe que está fallando en algo pero me alegra a la vez estar acá y saber cómo puedo mejorar tanto a nivel educativo como a nivel personal” (Marvin).

La intervención que se propicia a partir de los programas de permanencia, si se puede llamar así, no están referidos al síntoma, aunque no se puede negar su naturaleza remedial, sino a la esencia del individuo que viéndose como candidato al abandono no puede evitar la reflexión personal, sobre su vida y lo que desea hacer de ella. Es así como esta intervención en muchos casos está orientada a la re-configuración de la subjetividad

de los estudiantes. Como lo menciona Larrosa (1995), en estos programas se promueve "...prácticas en las que se establecen, se regulan y se modifican las relaciones del sujeto consigo mismo, en las que se constituyen la experiencia de si..." (p. 272). Aquí se enfrentan las motivaciones y expectativas que se generan desde el inicio y la realidad a la que se ve expuesto el estudiante:

"Si, pero para motivarme más por seguir esta carrera porque me he dado cuenta que quiero sacar esto adelante y ser un profesional idóneo" (Marvin).

"pues me ha servido para mejorar hábitos y también mirar las cosas desde otras perspectivas" (Yeison).

Entendiendo el término "habitus" como un "sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores de percepción, pensamiento y acción" (Bourdieu, 1999, p. 141), mediante los cuales los estudiantes perciben el mundo y actúan en él. Es crucial este sentido para el tránsito en la vida universitaria, generando una auto-comprensión y subjetivación mediante la interiorización de la realidad que ayuda a aclarar la consciencia del por qué se está en riesgo de abandono. Se entra en el campo de las anticipaciones desde los propios "discursos", se adquiere conocimiento y con ello un dominio, como lo relatan Hailer y Melissa respectivamente:

"el descuido por estar en otras actividades fuera de la universidad". "tengo toda la culpa de estar en el SEA por mi pereza y no ponerle muchas ganas y no me siento mal por estar ahí". (Hailer).

"más que todo porque el semestre pasado fui irresponsable con mis deberes académicos, me ocupe de otras cosas y descuide el estudio". (Melissa).

Por su parte, la literatura referencia revela que en su mayor proporción, la decisión de desertar es de naturaleza voluntaria, sea porque no desea esforzarse más, y se entra en una especie de fase de agotamiento, a tal punto que amerite cambio de Institución, o en definitiva, se decida no volver a las aulas universitarias, pues relacionan el riesgo de abandono con la vida académica universitaria encontrando que son disimiles con sus expectativas, intereses de diversa índole, motivaciones iniciales o preferencias. Danilo comenta al respecto:

"De que uno tampoco se puede dejar llevar de que ah, me está yendo mal y entonces por eso voy a renunciar y me voy a cambiar de carrera, por ejemplo, a mí me gusta y no me ha ido bien que en matemáticas al principio no me fue bien en contabilidad y yo no por eso esto no es lo mío yo me voy a cambiar de carrera, esto era lo que yo quería al principio sigue uno insistiendo" (Danilo)

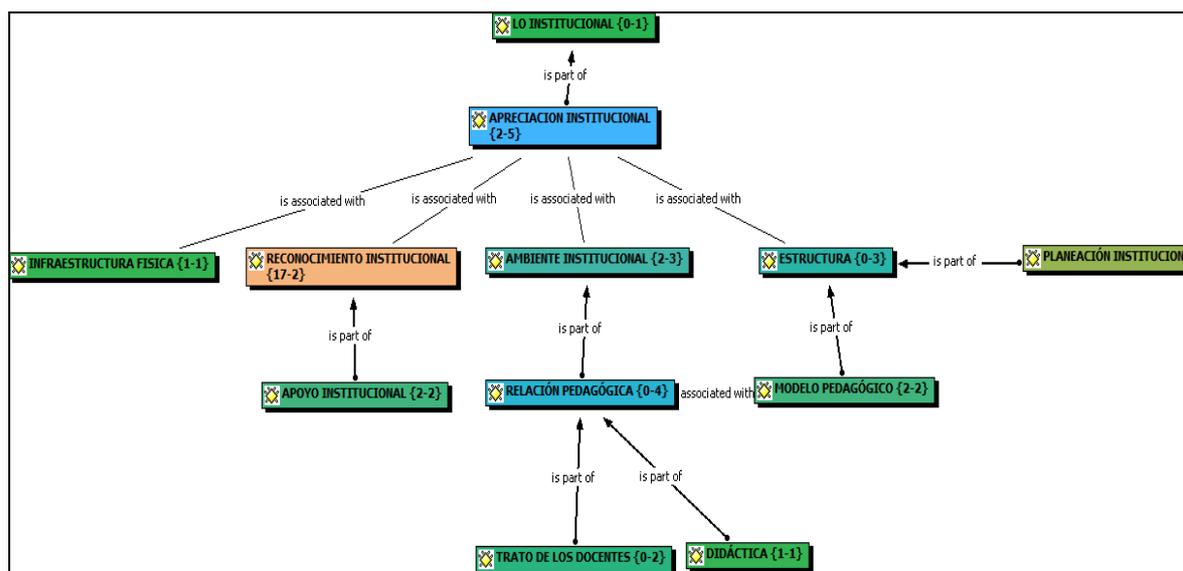
Ante esta situación, los estudiantes construyen su propio proyecto de vida, el cual "se caracteriza por su carácter anticipatorio, modelador y organizador" (D'Angelo, 1996), aspecto que contribuye a delinear los rasgos de su estilo de vida, lo que atañe con asumirse como persona y proyectarse en una imagen futura que requiere la elaboración y consolidación de una identidad aún en proceso (subjetivación), como lo expresa Yanier:

"al llegar aquí pensé varias veces en cambiarme de carrera o mirar que hago, pero creo que el del problema soy yo no la carrera y la institución" (Yanier)

En consonancia con los planteamientos teóricos propuestos en el presente estudio, como se evidencia en todos los relatos anteriores, existen desplazamientos o repliegues importantes entre las vivencias subjetivas de los estudiantes y las circunstancias institucionales que conllevan a re-configuraciones de creencias, realidades e imaginarios, y que hacen parte de la reproducción simbólica del vida (la Cultura, la Sociedad y la Personalidad), y a nuevas re-significaciones en los procesos de transformación en sus trayectos de vida para los estudiantes en líneas de *Concientizar una Realidad Adversa; Transiciones necesarias y Adquisición de Autonomía desde la Heteronomía*.

Continuando con **LO INSTITUCIONAL**, una vez realizadas algunas reflexiones sobre los hallazgos en **LO INDIVIDUAL**, a continuación se enuncian algunas abstracciones que ayudan a identificar algunos elementos propios del fenómeno situado en un contexto social e institucional, teniendo en cuenta, como se ha mencionado anteriormente, que para esta aproximación a un fenómeno social como el fenómeno de deserción estudiantil no se puede retomar las categorías de forma independiente, en lo individual o social e institucional exclusivamente. Es necesario identificar las tensiones, rupturas e interdependencias entre las dimensiones narradas en la acción comunicativa propia del sujeto (Rojas, 2000).

Grafica #2. Categoría LO INSTITUCIONAL



En cuanto a **LO INSTITUCIONAL**, las categorías, que emergen son las siguientes: *Ambiente Institucional*, la *Infraestructura Física*, la *Estructura Académica*, las *Relaciones Interpersonales con docentes*, el *Apoyo Institucional*, la construcción de estas categorías obedecen al sentido otorgado a los datos y la lectura de la relevancias, concentración de códigos, y a las opacidades, dispersión o baja densidad de otros. Las relevancias y las opacidades permiten configurar las características del fenómeno de la deserción en su dimensión institucional.

De esta manera, el análisis y las reflexiones sobre los hallazgos del estudio apuntan a identificar, en primera instancia, cómo se desarrolla la acción de los actores del proceso pedagógico, para el caso los estudiantes y docentes, y el rumbo en su condición de seres políticos y actores en la comunidad educativa. Como opacidad se identifica el rol que ejerce el estudiante a través de sus acciones, su discurso de reconocimiento por lo

institucional y el cuestionamiento en la relación docente, todo permeado por las relaciones pedagógicas. Aspecto que toman vital importancia es como perciben los estudiantes el trato de sus educadores para con ellos, y desde allí se entran a cuestionar, como seres políticos que son; pero como lo propone Arendt (1998) " La tareas del ciudadano no es otra que recuperar su verdadera condición política alejada de toda violencia, y consiste en desplegar la radical democracia que subyace en la misma humanidad" (p. 314).

Entendiendo al estudiante como ciudadano de la "civitas" universitaria, la acción política, vista desde la dimensión del fenómeno de la deserción, y que se espera para restablecer una relación pedagógica adecuada que contribuyan al restablecimiento del desarrollo humano en escala humana debe tener su raíz en el deseo de la experiencia de la pluralidad entre pares y docentes, aprovechando la apreciación descrita a través de sus relatos sobre el alto grado de reconocimiento que tienen los estudiantes por la institución educativa como entorno educativo. Es el énfasis en los relatos construidos como discursos que evidencian la acción de los estudiantes como la única actividad que revela la singular identidad en y ante los demás, manifestando el auténtico actuar humano, aquel en el que se expresa la igualdad y distinción entre los hombres, en una relación social de iguales que aparecen y tienen apariencia, y que se vierten sobre la construcción de imaginarios sociales, en un escenario de pluralidad.

Como se ha venido mencionado, las relaciones interdependientes entre las categorías individual e institucional promueven la visibilización de esquemas socialmente construidos, visibilizados y nombrados, que cumplen con la función de generar estabilidad en las relaciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa en una de las estructuras simbólicas del mundo de la vida más importantes; la *Sociedad*.

Siguiendo la línea de discusión propuesta por Arendt (1993, citada en Bárcena, F. & Mélich, J.C., 2000), en la reproducción simbólica del mundo de la vida provista en la Cultura, la Sociedad y la Personalidad (Coca, Valero M., Randazzo & Pintos, 2011), se promueve la "acción" como eje fundamental de descubrimiento de la identidad de la persona ante si-mismo y ante los demás, ya que como lo plantea Ricoeur (1996), " la historia narrada dice el quien de la acción. Por tanto, la propia identidad del quien no es más que una identidad narrativa" (p. 163), revelando la capacidad de construcción de la identidad de los estudiantes o el "agente" que se muestran ante los demás en su apariencia como productor de la acción, no solo de los que se encuentran en condición de riesgo de abandono o deserción, sino de los que hacen parte de la comunidad educativa.

Para finalizar, es importante mencionar que en el análisis y estudio de la deserción existe un periodo crítico en el quehacer de la vida académica del estudiante, como es el de transición de la educación secundaria a la universidad, manifestada en una crisis que se presenta después del ingreso a la institución. Los nuevos estudiantes tienen expectativas, sueños e ilusiones, pero cuando se enfrentan a las primeras clases, en donde los estilos, los tactos de los docentes, los confrontan con una realidad totalmente diferente. En el primer semestre, en particular en las primeras seis semanas, se pueden presentar grandes dificultades, en tanto la institución educativa como institución social promueve valores, creencias, emociones y biografías como novedad y sorpresa, hasta el punto en el cual el estudiante considera la vida universitaria como el mundo de la independencia, constituyendo una nueva identidad con la que chocan.

Teniendo en consideración lo anterior, la deserción es más frecuente en ese periodo de transición, entre la admisión a la Universidad y los primeros semestres, en consecuencia,

dentro de las políticas de retención de la Institución Universitaria de Envigado, desde unos años atrás se ha creado el semestre de Afianzamiento SEA, y en la actualidad se están construyendo herramientas y estrategias de camino a la IUE, poniendo el énfasis en el proceso de inducción de estudiantes nuevos.

Es así como el presente estudio evidencia como el ámbito institucional, se conjugan oportunidades y opacidades, y se asienta la aparición de los asuntos humanos que son sensibles a la exterioridad, acciones que son narradas mediante palabra y lenguaje con los otros, no en el aislamiento. En este contexto, desde lo institucional existe el interés persistente por analizar la deserción en varios momentos bajo la perspectiva de la dinámica entre categorías de análisis.

En esta categoría es importante retomar algunos aspectos que van desde lo general y lo particular hasta aquellos que tocan directamente a la misma institución, una tarea nada simple, en tanto la Institución no puede ser analizada en su conjunto, pues tiene características muy propias y complejas, desde su naturaleza misma, desde lo privado y lo público (Arendt, 1996). Las complejidades en las IES surgen desde su misma configuración, en el caso de la institución objeto de estudio, como se ha venido mencionado, tienen características muy propias, por ser la única de naturaleza municipal, creada por un municipio de primera categoría y con una población de menos de doscientos mil habitantes. Desde el punto de vista de la trayectoria, es una institución de educación muy joven en el medio educativo, planteando retos y desafíos muy grandes en materia de descollar y afianzarse como institución de educación superior desde lo regional, lo nacional y lo internacional en un mundo globalizado, reconociendo que estamos, como lo propone Edgar Morín (1999), ante un nuevo desembarco del capitalismo en la cultura, proponiendo oportunidades para "aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas" (Morín, 1999, p. 11).

Como lo proponen numerosos estudios sobre el tema de estudio (MEN, 2010), los sujetos que abandonan una institución de educación superior pueden, teniendo en cuenta las razones atribuidas para hacerlo, ser clasificados como desertores. Pero cada estudiante que abandona sus estudios trae implicaciones institucionales, por un lado dejando una vacante que pudo ser ocupada por otro estudiante que persistiera en sus intereses de estudiar y por otro lado tiene implicaciones de orden financiero y de planeación institucional. Por consiguiente, la pérdida de estudiantes causa serios problemas financieros a las IES al producir inestabilidad en las finanzas y su economía. En consecuencia, cada estudiante que deserta genera alarmas que se reflejan en la estructura de la Institución, creando déficit e insuficiencia en los presupuestos atribuidos a las IES públicas por parte del Estado.

Por otra parte, la deserción en la dimensión **INSTITUCIONAL** debe apreciarse también en conexión con otros aspectos asociados a los tipos de abandono que exigen la misma atención o exigen similares formas de intervención por parte de la Institución, es el caso de la IUE. La dificultad que afrontan las universidades para definir la deserción, inclusive para la IUE, ha consistido en identificar los tipos de abandono, entre los múltiples que pueden ocurrir en la institución, que en muchos casos son calificados como abandonos en sentido estricto, en tanto se pueden presentar por aspectos tan simples como el descarte o no admisión en Universidades reconocidas por su trayectoria, o porque no cuentan con recursos necesarios para optar a universidades de alto perfil económico. Las causas son tan diversas como enfoques bajo los cuales se hace la lectura de la realidad (psicológico, sociológico, económico, organizacional, interaccionista e integrado). Además, por lo anteriormente propuesto, existen entre otros factores que tienen una alta incidencia en los

estudiantes de la IUE como parte de las causas de abandono, los que se ubican en el nivel de desempeño académico del estudiantes, como las pruebas ICFES (hoy Saber – Pro), el nivel académico en los estudios secundarios, el nivel de formación de los padres, entre otros. Lo anterior se ve reflejado de acuerdo a como lo expresan tres de las participantes del estudio Sandra, Susana y Evelyn:

“Para mí eso era muy importante, por eso cuando yo tuve que salir de la Universidad pues, viendo muchas alternativas de universidad de Medellín decidí que me quedaba acá porque tenía muy buena fama sobre todo en esas carreras de contaduría y negocios y tenía muy buena fama. Y por lo económico y por lo cerca, ya eso son como otras que hicieron que yo tomará esa decisión, pero claro eso era muy importante igual había muchas alternativas...” (Sandra)

“Por la cercanía que tiene de la casa, porque vivo en Envigado, y me queda cerquita” (Susana)

“Sí, en Envigado. Que me quedará cerca y por el precio, también eso...Académicamente sea reconocida y eso la verdad yo tampoco, la conocía mucho y mis compañeros, de ese entonces en especial del colegio, no la conocían mucho, pero, mis papas me aconsejaron que me metiera acá y que cuando terminara hiciera el posgrado o en otra universidad...” (Evelyn)

Como se señaló anteriormente, la decisión de abandonar puede obedecer a distintas causas; algunas de ellas son susceptibles de intervención institucional, otras referidas a asuntos asociados a las vivencias de los estudiantes en otras esferas de la vida social. Ciertas formas de abandono tal vez involucran a estudiantes en particular. El conocimiento de estas diferencias constituye el punto de partida para la percepción de la deserción según la perspectiva institucional y las bases para elaborar políticas universitarias eficaces para mejorar la permanencia estudiantil.

Desde el punto de vista institucional, es necesario tener en consideración los periodos críticos en el recorrido estudiantil, en el que las interacciones entre la institución y estudiante pueden influir directamente en el abandono, como se expresó en el componente lo individual, a partir de las expectativas que tienen unos y otros. Según lo propuesto por Tinto (1999), los diferentes momentos por los que atraviesan los estudiantes son fundamentales para garantizar la continuidad en sus aspiraciones de estudiar. De esta forma, el primer periodo crítico que propicia la toma de decisión para abandonar la idea de sus estudios, se desarrolla durante el proceso de admisión, momento en el cual el estudiante realiza el primer contacto con la universidad. Durante la etapa de indagación y solicitud para ingresar a una determinada institución, los sujetos forman las primeras impresiones sobre las características sociales y académicas de la misma. Así lo demuestra el proceso de entrevista en un proceso de admisión. Este proceso juega un papel importante en la dinámica de abandono. Por su parte, la Institución se plantea el dilema de recibir a todos los estudiantes que realizan el proceso de admisión, o establecer procesos selectivos y exigentes para la vinculación de nuevos estudiantes a sus distintos programas de pregrado, generando de cierta forma condiciones de desigualdad ante la exclusión de estudiantes que no demuestran las competencias necesarias requeridas.

En cuanto al proceso pedagógico, la función del docente, de acuerdo a varios estudios realizados, influye en gran medida en el rendimiento académico que obtienen sus alumnos. La capacidad para comunicarse, las relaciones que establece con el alumno y

las actitudes que adopta hacia él, juegan un papel determinante tanto en el comportamiento como en el aprendizaje del estudiante. Así, los planes, programas, organización, métodos, insumos, sólo se materializan, fundamentalmente, con el accionar del docente o del equipo docente que hace parte del sistema pedagógico institucional. Cualquier intento de aplicación de un plan está destinado al fracaso, si se programa con el desconocimiento de los docentes, puesto que éstos asumen, junto con el estudiantado, lugares fundamentales en el sistema educativo. En consecuencia, el pacto pedagógico que adquieren los estudiantes al inscribirse a un semestre de permanencia como el SEA, se convierte en un espacio de interacción con los agentes educativos, dentro del contexto de lo institucional, como uno de los mecanismo que tiene la misma, recogiendo un valor importante que contribuye a restablecer la relevancia de las propuestas de intervención encaminadas a reducir el abandono.

La relación pedagógica docente-estudiante, deberá partir, idealmente, del reconocimiento del estudiante como un interlocutor válido, por lo que se hace necesario que el docente haya desarrollado un tacto pedagógico, como se puede evidenciar en los siguientes relatos:

"...la universidad es muy apática frente algunos problemas estudiantiles, no siempre el malo es el profesor pero no siempre la metodología usada es la apropiada..." (Oscar)

"...pues no tanto la universidad sino los docentes que enseñan en ella. Por su forma de dictar la clase entre otras..." (Geraldine)

Este aspecto del tacto pedagógico tiene un sentido en la configuración de relaciones pedagógicas que estimen la interacción desde el reconocimiento, la dignificación y la potenciación del otro, en la configuración de la realidad social e individual del mundo simbólico como alteridad, en el que se advierten visiones plurales y solidarias (intersubjetividad), a partir de las cuales se procura el desarrollo del sistema social, y por ende, el desarrollo humano de la comunidad de estudiantes en la institución.

Centrándonos, particularmente, en las apreciaciones que se reflejan en percepciones de los docentes de algunos módulos académicos en la institución, es posible reconocer que una parte importante de la problemática estaría determinado por una naturalización del fenómeno de la deserción; los estudiantes llegan a la institución con un nivel bajo en la formación básica; no están habituados a la cultura del esfuerzo; no están familiarizados con una metodología de estudio adecuada, no están suficientemente informados acerca del programa que eligieron y de las exigencias que presentan los estudios universitarios. Todos estos factores juegan en contra de los estudiantes y se constituyen en determinantes para la deserción.

Si bien, es imposible poner en cuestión que estos posicionamientos constituyen reales intentos de reconocer algunos factores que inciden en la deserción, sin dejar de señalar que todos ellos representan interpretaciones parciales y que, por lo mismo, no posibilitarían lograr una perspectiva comprensiva de la problemática que abarque la totalidad de la cuestión. Así, desde *LO INSTITUCIONAL* se configura una perspectiva desde la que solamente es posible reconocer la multicausalidad que la configura, como una situación de un gran nivel de complejidad y que, en consecuencia, exige captarla y trabajarla en su multidimensional, y en función del contexto específico en el que se presenta.

Las visiones parcializadas en cuanto al conjunto de factores que inciden en los altos porcentajes de deserción universitaria estarían dando cuenta de manera contundente de la inadmisibile disociación de los saberes en los propios procesos de gestión universitaria. Al respecto Morín (1999) señala que en el nivel universitario existe una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios. Aquí, nuevamente podemos recurrir al aporte del pensamiento de Morín (1999) para afirmar que lo que está pendiente en el análisis de la problemática de la deserción es justamente darse cuenta que se trata no de una cuestión programática sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento. Bajo estas condiciones, es necesario identificar la división en las disciplinas para encontrar el sentido a las vivencias subjetivas de los estudiantes y las circunstancias institucionales que surtan en sentidos para la comprensión de problemática en términos de lo complejo. Este accionar promueve una condición que pone en cintura a la educación como disciplina, obedeciendo al postulado determinista que encubre el riesgo, la novedad y la invención.

Ante este panorama los retos que se presentan son en general para la educación, en la que las interacciones sociales entre los individuos y las entidades sociales se deben visibilizar para poder abordar sus tensiones, dando paso a una enseñanza centrada en la condición humana de la multiculturalidad. De ahí que las propuestas de intervención como la propuesta por la IUE esta abocada a integrar las ciencias naturales y del espíritu, en su relación de individuo – sociedad – cultura.

Para finalizar, es de anotar que las apreciaciones que aquí se presentan se desarrollan de manera más profunda en el artículo grupal y los artículos individuales adelantados por los investigadores del presente estudio. En caso de tener la intensión de profundizar sobre tema se remite al lector a las siguientes referencias:

- Roncancio, H., Gonzalez, J. E., Cardona, D. R. (2011). La deserción: Una re-visión desde el estudiante. (en revisión para enviar a proceso editorial en revista Katharsis)
- Roncancio, H. (2011). Trayectos vitales en la deserción estudiantil para construir proyectos de vida. (en revisión para enviar a proceso editorial en revista Katharsis)
- Gonzalez, J. E. (2011). Tacto pedagógico; Contacto ético. (en revisión para enviar a proceso editorial en revista Katharsis)
- Cardona, D. R. (2011). Reflexiones sobre la deserción: Hacia una comprensión del ser humano institucionalizado. (en revisión para enviar a proceso editorial en revista Pensando Psicología)

2.1. CONCLUSIONES

Para la investigación sobre la Deserción; Una Re-Visión desde el Estudiante, se puede establecer a manera de inferencia que las categorías explícitas e implícitas, que tiene que ver con las vivencias subjetivas y circunstancias institucionales relacionadas con el fenómeno del abandono de estudiante en las IES son indisociables, en tanto las vivencias subjetivas traen consigo racionalidades y maneras de ser en el mundo, comprometiendo aspectos de la vida en perspectiva histórico – cultural, asociada a los procesos sociales que se viven en la comunidades e instituciones en las que las personas se involucran y hacen presencia, entre ellas la familia, las instituciones educativas, eclesiales, redes profesionales, vocacionales, entre otras. De acuerdo con lo anterior, lo social en el

estudiante en condición de riesgo u abandono en la IUE es un poder constituyente que se presenta en un actuar común, relacionada con maneras de orientarse, valorar y adecuarse a las situaciones institucionales, que a su vez no implican la suspensión del carácter singular y propio de los sujetos (Cubides, 2007). Asimismo, se evidencian desplazamientos del sujeto entre las vivencias subjetivas y las circunstancias institucionales de los estudiantes en condición de riesgo de deserción u abandono o que hacen parte de las propuestas de inclusión estudiantil en la IUE.

En cuanto a las categorías explícitas e implícitas de LO INDIVIDUAL se concluye que los participantes del estudio en condición de riesgo de abandono en la IUE se sienten afectados por aspectos relacionados con la motivación, las expectativas, las necesidades personales y satisfactores de dichas necesidades, como es el desempeño académico, el sostenimiento económico, la dependencia económica y la socialización con grupos familiar y social (docentes y compañeros). Dentro de las expectativas por el trayecto de vida se presentan mecanismos propios de la persona como son la racionalización y concientización (confrontación) de las experiencias vividas en su proyecto profesional.

Del componente de LO INDIVIDUAL de la deserción subyacen modos de ser de las personas, siendo estas traspasadas por aspectos que coinciden con la satisfacción de necesidades humanas, disponiendo de una configuración propia del sujeto que se relaciona con una dinámica social de la cual se retroalimenta continuamente, rompiendo con la dicotomía entre lo interno y externo inherente al propio estudiante, siendo este un factor importante para la recomposición de los trayectos vitales en los estudiantes que se encuentran en condición de abandono. Por tanto, las necesidades humanas constituyen sentidos más allá de la intensión particular de las personas. De ahí que los participantes del estudio se orienten por motivaciones relacionadas con el SER y el HACER, aspectos que dan cuenta de la configuración de la realidad social e individual del mundo simbólico como alteridad, a partir de las cuales se procura el desarrollo del sistema social compartido, y por ende, el desarrollo humano de la comunidad de estudiantes en las IES, especialmente en la IUE.

Ante este panorama de los riesgos inherentes a la problemática de la deserción o condición de abandono por parte de los estudiantes en la IUE, se hace necesario y pertinente apuntar a la realización de propuestas educativas que faciliten el desarrollo humano, mediante ambientes educativos que promuevan la construcción de sujetos autónomos, productores y partícipes de sus procesos de aprendizaje, conocedores de su cultura, donde los asuntos éticos y los principios de vida trasciendan los planes curriculares de la academia regular, ya que es preciso recordar que el aprendizaje se logra en múltiples espacios, además del institucional. Así, la construcción de sujeto político se visibiliza en la acción cotidiana, a través discursos, siendo este el escenario donde emergen los valores personales y sociales legitimados, que apuntan a la transformación o al cambio de las dinámicas sociales y educativas de las próximas generaciones. En términos de Bustelo y Minujin (1998), componiendo procesos de expansión de ciudadanía a partir de la manifestación de derechos civiles, políticos y sociales que garanticen igualdad social.

En la configuración de los trayectos vitales por parte de los estudiantes se coincide con la apreciación acerca de que existe una notoria disposición por parte de los mismos estudiantes a orientarse por un carácter anticipatorio, modelador y organizador de la conducta, que contribuyen a delimitar rasgos propios de la vida y reflexiones sobre su desarrollo personal y profesional. Por lo anterior, se concluye sobre la importancia continuar validando las experiencias de los estudiante mediante espacios de reflexión

Institucionales, a partir de los cuales se generen recursos para fortalecer la tenacidad, la creatividad y la persistencia que apunten al desarrollo humano de los estudiantes a nivel general. Por lo anterior no se cree conveniente continuar alimentando la idea de que son los estudiantes en condiciones especiales como las de abandono los que deben suscribirse a espacios de reflexión, en tanto no permiten la inclusión social, fin y propósito de las propuestas de inclusión estudiantil.

Se puede afirmar que los estudiantes que están en riesgo de abandono o deserción, en sus proyectos vitales, transitan por un momento de confrontación personal en relación con los programas de permanencia, específicamente entre las expectativas y su desempeño académico, generando acciones que son consecuentes con la permanencia en la Institución, que en muchos de los casos, como se muestra en los relatos de los estudiantes del estudio, tienen que ver con un redimensionamiento de la persona desde las lecturas académicas de su propio proceso. Aunque en muchos casos el principal motivo de abandono o deserción de estudiantes en la IUE esta asociado con el bajo desempeño académico, esto no tiene que ver con el riesgo de abandono, la opacidad fundamental está dada por expectativas no resueltas y vacíos en lo referente a la realización de un proyecto de vida que aún está en construcción. Como se menciona, es una confrontación personal necesaria en aquellos estudiantes que no tiene claro sus intereses con la universidad y que desde la posibilidad de marginarse les genera pensar y reestructurar sus expectativas, incluso, revisar sus propios proyectos de vida.

En definitiva, en cuanto a LO INSTITUCIONAL, se aprecia que dentro de los aspectos que tienen que ver con problemática de la condición de riesgo de deserción u abandono se encuentran las apreciaciones que tienen los estudiantes en términos de la infraestructura, el ambiente institucional (relación pedagógica entre docentes y estudiantes), la estructura académico – administrativa (modelo pedagógico), la planeación institucional y el reconocimiento (apoyo institucional). Estas condiciones no se plantean, en muchos casos, no se plantean como una carencia, por el contrario se ven como aspectos que han dado paso a apreciaciones sobre la inclusión o acogida que promueve el desarrollo humano.

En términos generales, queda planteado un panorama investigativo a partir del cual se promueva la comprensión sobre las opacidades que se inscriben dentro de las categorías implícitas de la condición de riesgo de abandono a nivel individual e institucional.

3. RESULTADOS / PRODUCTOS ESPERADOS Y POTENCIALES BENEFICIARIOS

Relacionados con la generación de conocimiento y nuevos desarrollos tecnológicos.

Cuadro 1. Generación de nuevo conocimiento.

OBJETIVOS	RESULTADO ESPERADO	RESULTADO OBTENIDO	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO
-----------	--------------------	--------------------	-------------------------------------

<p>1. General: Aproximarse a la comprensión de las vivencias subjetivas de los estudiantes en condición de riesgo de abandono estudiantil en dialogo con las circunstancias institucionales de la Institución Educativa de Envigado (IUE), en el periodo comprendido entre el año 2010 – 2011.</p>	<p>Acercamiento a la realidad social, mediante la identificación de las situaciones personales e institucionales que inciden en la problemática de abandono en la comunidad educativa de la IUE</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Estudio investigativo de corte fenomenológico para aproximarse a la comprensión del fenómeno en las categorías Individual e Institucional. – Artículos de Investigación para publicación en revista. 	<ul style="list-style-type: none"> – Estudio de Investigación – 3 Artículos individuales – 1 Artículo Grupal
<p>2. Específicos: Describir los significados atribuidos a la deserción por parte de los estudiantes de la IUE, tanto de los desertores, como los potencialmente desertores.</p>	<p>Base documental para el fortalecimiento del Semestre de Afianzamiento Académico (SEA); Base de datos bajo software ATLAS ti.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Redes conceptuales en las dimensiones Individuales e institucionales – Sistema de información sobre experiencias de participación en propuestas de permanencia desde el SEA 	<ul style="list-style-type: none"> – 2 Redes conceptuales – Sistema de categorización de datos de entrevistas, cuestionarios y protocolos – Estudio socio - demográfico de estudiantes.

Cuadro 2. Fortalecimiento de la comunidad científica

RESULTADO ESPERADO	RESULTADO OBTENIDO	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO
<p>Modelo de aproximación a la comprensión de las situaciones personales e institucionales acerca del abandono o deserción estudiantil</p>	<p>Estudio investigativo de corte fenomenológico para aproximarse a la comprensión del fenómeno en las categorías Individual e Institucional.</p>	<p>Estudio de Investigación</p>
<p>Fase inicial para el fortalecimiento del sistema de vigilancia del riesgo de abandono estudiantil en la IUE</p>	<p>Programa de Acompañamiento y Permanencia Universitaria (PAPU)</p>	<p>Convenio de Asociación en el marco del Plan Nacional de Desarrollo "Prosperidad para todos", suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Institución Universitaria de Envigado (IUE)</p>

Cuadro 3. Apropiación social del conocimiento

RESULTADO ESPERADO	RESULTADO OBTENIDO	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO
--------------------	--------------------	-------------------------------------

Descripción fenomenológica acerca de la condición de riesgo de abandono estudiantil.	Redes conceptuales en las dimensiones LO INDIVIDUAL Y LO INSTITUCIONAL, bajo sistema de mapa conceptual	<ul style="list-style-type: none"> - 2 Redes conceptuales - Sistema de categorización de datos de entrevistas, cuestionarios y protocolos - 3 Artículos individuales - 1 Artículo Grupal
Definición de criterios para la delimitación de un Proyecto de intervención social – educativo	Programa de Acompañamiento y Permanencia Universitaria (PAPU)	Convenio de Asociación en el marco del Plan Nacional de Desarrollo "Prosperidad para todos", suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Institución Universitaria de Envigado (IUE)
Participación de la comunidad educativa en condición de riesgo o abandono; acción social	Fortalecimiento del <i>Semestre de Afianzamiento Académico</i> (SEA)	Evaluación de Impacto del SEA
Formulación de una propuesta educativa ajustada a las necesidades de la población	PROPUESTA EDUCATIVA: HOMO UNIVERSITARIUM: Habilidades para una vida universitaria	- 1 propuesta educativa

Cuadro 4. Impactos esperados

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
Fortalecimiento del <i>Semestre de Afianzamiento Académico</i> (SEA)	M.P. = 1 año	Disminución del índice de abandono	Delimitación clara de las situaciones de riesgo de abandono
Formulación del Proyecto de intervención social – educativo: Propuesta Educativa	M.P = 1 año	Propuesta Educativa	Aprobación y ejecución presupuestal
Incremento de las habilidades de interacción académicas y pro-sociales: Cultura	M.P = 1 años	80 % de participación IUE de estudiantes en condición de riesgo u abandono	Periodicidad en la aplicación del Proyecto Educativo
Sistema del Riesgo de abandono o deserción estudiantil	L.P = 2 años	Sistema de Vigilancia: Programa de Acompañamiento y Permanencia Universitaria	Articulación de red de apoyo social y Apoyo del Ministerio de Educación Nacional

		(PAPU)	
Formación de recursos humanos (trabajos de grado de postgrado)	M.P = 1 año	Sensibilización frente a la formulación de Proyectos de investigación	Apoyo a la línea de investigación inscrita en la IUE

Cuadro 5. Cronograma

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	MESES																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
FASE FORMULACIÓN																		
Formulación del Proyecto de Investigación; Construcción de la pregunta de investigación	X	X	X	X	X	X												
Planeación de acciones y recursos para la recolección de información, sistematización de datos y análisis de la información.					X	X												
Diseño del Plan de Recolección de información.							X	X										
Elaboración de guías o protocolos de observación							X	X										
Identificar escenarios para desarrollo del estudio; Mapeo								X	X									
Convocatoria de la población.									X	X	X	X						
FASE APLICATIVA																		
Aplicación de Técnicas e Instrumentos de recolección y registro de los datos										X	X	X	X					
Sistematización y Codificación de los datos											X	X	X	X				
Operacionalizar las unidades de análisis en sistemas unificados de información para el procesamiento													X	X				
Definición de mapas conceptuales sobre categorías emergentes														X	X			
FASE DE FINALIZACIÓN																		
Argumentación y contextualización de los datos: Validación de los datos y delimitación de hallazgos														X	X	X		
Socialización de la propuesta educativa																X		
Socialización de avances y resultados en talleres de línea: Artículos individuales														X	X	X		
Elaboración de informe final																X	X	X
Socialización de hallazgos ante la comunidad académica: SIMPOSIO DE INVESTIGACIÓN																		X

4. REFERENTES BIBLIOGRAFICOS

Attinasi, L., (1986). Gettin in: Mexican american students perceptions of their colleges-going behavior with implications for their freshman year persistence in the university. ASHE. *Annual Meeting Paper*, San Antonio, TX, EE.UU, 268-269

- Arendt, H. (1998). Los orígenes del totalitarismo. Madrid: Alianza
- Bank, J., Slavings, R. & Biddle, B. (1990). Effects of Peer Faculty and Parental Influences on Student's Persistence. *Stydying Education*, 63, (Issue 3).
- Bean, J., (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Higher Education*, 12(2), 155-187.
- Bean, J. & Metzner, B. (1985). A conceptual model non-traditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, (55), 4, 485-540.
- Bean, J. & Vesper, N. (1990). Qualitative approaches to grounding theory in data: Using LISREL to develop a local model and theory of student attrition. Communication presented in the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, Ma.
- Bean, J. & Eaton, S., (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention Research, Theory & Practice*, 3, (1), 73-89.
- Bonilla, C. & Rodríguez, P. (1997). *Más Allá del Dilema de los Métodos*. Colombia: Norma
- Braxton, J., Sullivan, A. & Johnson Jr., R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In: J.C. Smart (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 107-164). New York. EE.UU.
- Cabrera, A., Nora, A. & Castañeda, M. (1993). Collage Persistence: Structural Equations. Modeling Tests of an Integrated Models Student Retention. *The Journal of Human Resources*, 64, (2), 123-329.
- Castaño, E., Vásquez, J., Galton, S. & Gómez, K. (2003, Julio). Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Centro de Investigaciones Económicas. CIE. 4, 39 – 65
- CEDE (Centro de Estudios para el Desarrollo Económico) Universidad de los Andes. (2007). Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia. Bogotá
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil Universitaria Chilena. *Revista Estudios Pedagógico*, 34, (2), 65-86.
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33, (1), 7-17.
- Eccles, J., Adler T. & Meece, J. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*. 46, (1), 26-43.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational Belief, values and goals. *Annual Review of Psychology*, (53), 109-132.

- Ethington, C. (1990). A psychological model of student persistence. *Higher Education*, 31, (3), 266-269.
- Ferrer, U. (2008). *La trayectoria fenomenológica de Husserl*. Pamplona: Eunsa
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Attitudes toward objects as predictors of simple and multiple behavioural criteria. *Psychological Review*. (81), 59-74.
- Galeano, M. (2002) *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación social*. Centro de investigaciones Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Galeano, M. (2002). *Investigación cualitativa estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Guzmán, S. (2009). *Deserción y retención estudiantil en los programas de pregrado de la Pontificia Universidad Javeriana*. Tesis de maestría en educación. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado el día 21 de septiembre de 2010, de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis81.pdf>
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. UNICEF / Earthscan Publications, New York / London.
- Hardt, M., & Negri, A. (2002). *Empire*. (E. Sadier, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Paidós. (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2000).
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, Chile*, (17), 91-108. Recuperado el 2 septiembre de 2010, de la página: http://www.cse.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/publicaciones_revista_calidad_detalle.aspx?idPublicacion=35
- ICFES & Universidad Nacional de Colombia (2002). Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Recuperado el 10 de octubre de 2010: www.icfes.gov.co
- Kamens, D. (1974). Colleges and elite formation: the case of prestigious American colleges. *Sociology of Education*, 47 (Summer), 354-378.
- Lopera, C. (2007). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario. *Revista Economía*, (95). Recuperado el 15 de octubre de 2010, de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/36/361b9a8e-5e1b-423c-a4e0-deb2373d41c9.pdf.
- Luckmann, T. (2008). *Conocimiento y Sociedad Ensayos sobre acción, religión y comunicación*. Cap. 1 -6, Madrid: Editorial Trotta,

- Malangón, E. Soto, H. & Eslava, M. (2007). La deserción en la Universidad de los Llanos (1998 – 2004). *Orinoquia*, 11, (01), 23 – 40
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano*. México: Trillas.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. & Hopenhayn, M. (1998). *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones (2ª Ed.)*(pp. 22- 51). Barcelona, España: ICARIA
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey - Bass
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Estadísticas de Educación Superior*. Recuperado el 30 de julio del 2010, del sitio Web del MEN: http://snies.mineducacion.gov.co/men/consultas/ContenedorRepConsultas.jsp?nombreCategoria=NUMERO_EST&titulo=Número de estudiantes matriculados
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Estadísticas de Educación Superior*. Recuperado el 30 de julio del 2010, del sitio Web del MEN: http://157.253.187.106:8080/spadies/consultas_predefinidas.html?2
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. Vallejo, trad). Paris, Francia: UNESCO
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Nye, J. (1976). Independence and Interdependence. *Foreign Policy*. Spring, (22),130-161.
- Pineda, C. (2010). *La voz del estudiante: El éxito de programas de retención universitaria*. (1º Edición). Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Saint John, E., Cabrera, A., Nora, A. & Asker, E. (1996). Economic influences on persistence reconsidered: How can finance research inform the reconceptualization of persistence models. Recuperado el 2 de enero de 2010, en: http://www.education.umd.edu/Depts/about/faculty_pages/cabrera/Economic%20influences%20inPersistence.pdf
- Sandoval C., C. (2002). *Investigación Cualitativa (Modulo IV)*. En Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES (Eds.). *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*, Bogotá: ICFES.
- Sánchez, F., Quiros, M. & Reverón, C. (2002). Equidad social en el acceso y permanencia en la Universidad Pública: Determinante y factores asociados. CEDE. Universidad de los Andes. Bogotá.
- Sampieri, R, Collado, C. & Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación (2ª Ed.)* México: Mc Graw Hill.

- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 19, (1), 109-121.
- Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, *Journal of Higher Education*, (45), 89-125.
- Tinto, V. (1999). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA – Journal, EEUU: Invierno*, (19), 5-9.
- Torres, L. (2010). *Estado del arte de la retención de estudiantes de la educación superior*. Recuperado el 21 de septiembre de 2010, del sitio web de la Universidad Javeriana: [http://portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/PORTAL_VERSION_2009_2010/resources_v4/Estado del Arte de la Retencion de Estudiantes.pdf](http://portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/PORTAL_VERSION_2009_2010/resources_v4/Estado_del_Arte_de_la_Retencion_de_Estudiantes.pdf)
- Universidad Pedagógica Nacional (2005). COAE (Centro de Orientación y Acompañamiento a Estudiantes). Proyecto de Investigación: La Deserción Estudiantil: un reto investigativo y estratégico asumido de forma integral por la UPN., Bogotá.
- Vélez, A., López, D. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Revista Educación y Educadores*, Universidad de la Sabana, 007, 177 – 203.

5. ANEXOS

Anexo 1: ESTUDIOS SOBRE DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN COLOMBIA.

Institución	Estudio y año	Población	Metodología	Resultados
Universidad Nacional de Colombia	1. Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Universidad Nacional de Colombia e ICFES. 2002. 2. Caracterización de la deserción estudiantil en la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. 2006	El primero fue un trabajo teórico y el segundo estudio cerca del 100% de la población desertora entre 2001 y 2005	Revisión bibliográfica y construcción de indicadores	De la primera investigación se obtiene un buen desarrollo conceptual y metodológico, estado del arte y diseño de encuestas. Con el segundo trabajo se identificó el peso que cada indicador construido tuvo en la deserción.
Universidad de Antioquia	1. Determinantes de la deserción estudiantil. 2003. 2. Determinantes de la deserción y graduación estudiantil. 2005.	Estudiantes de las facultades de ingeniería y ciencias económicas. Cohorte de 1995.	Encuestas a estudiantes y desertores y aplicación de modelos de duración.	Actualización teórica. Aplicación de técnicas recientes en la modelación
Ministerio de Educación Nacional	Deserción en las instituciones de educación superior en Colombia. Con el apoyo de la Universidad de los Andes. 2005	239 instituciones de educación superior, más de 2.800.000 estudiantes seguidos de las cohortes 1998 a 2009	Aplicación de modelos de supervivencia y generación de herramienta informática	SPADIES: software que permite a cada institución superior hacer seguimiento a sus estudiantes en función del riesgo de deserción.
Universidad de los Llanos	Estudio de la deserción estudiantil en la Universidad de los Llanos. 2005.	Estudiantes desertores entre 1998 y 2004.	Construcción de indicadores y caracterización de los desertores	Identificación de estrategias que pudieran disminuir el número de desertores
Universidad del Atlántico	Causas e indicadores de la deserción en el programa de economía de la Universidad del Atlántico, aplicando modelos de duración y macroeconómico. 2006.	Estudiantes del programa de economía cohortes desde 1997 hasta 2005.	Construcción de indicadores. Aplicación de modelos de duración.	
Corporación Universitaria de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A.	Clasificación de las causas de deserción. 2004	Estudiantes del segundo semestre de 2003 al primer semestre de 2004	Construcción de tasas de deserción por programa y porcentaje de causas de deserción.	Identificación de Programas con mayores niveles de deserción.
Universidad Pedagógica Nacional	El fenómeno de la deserción y las estrategias para fomentar la permanencia con calidad en la Universidad Pedagógica Nacional. 2004.	Total de estudiantes matriculados en programas de pregrado y postgrado en los periodos I y II de 2003, I de 2004.	Cálculo de la tasa de deserción e identificación de las causas de deserción. Aplicación de encuesta telefónica a la población	Índices de deserción por programa, acumulada bruta y por cohorte. Estrategias de retención.

			desertora y categorización de causas	
Pontificia Universidad Javeriana de Cali	Determinantes de rendimiento académico y la deserción estudiantil en el programa de economía. 2005.	Estudiantes matriculados entre el segundo semestre de 2000 y el segundo de 2003.	Métodos de estadística descriptiva unidimensional y bidimensional y métodos de estadística multivalente.	Se encontró que el apoyo familiar y el rendimiento académico previo, el sexo y el número de créditos matriculados, inciden en la deserción..
Universidad del Tolima	Estudio de deserción de la facultad de Ingeniería Forestal. 2004.	Programa de Ingeniería Forestal en el periodo comprendido entre el semestre A de 1995 y el semestre B de 2003	Se construyó la tasa de deserción acumulada y por semestre académico. Se identificó el nivel de correlación entre la duración prevista para el programa, repitencia y tasas de graduación.	Niveles de deserción, materias con mayor índice de pérdida de estudiantes, niveles de graduación por cohorte
Universidad Tecnológica de Pereira	Deserción, causas y soluciones	Estudiantes que desertaron de su programa en el periodo 2000-2004.	Se tomó una muestra de 603 estudiantes y se realizó un trabajo cualitativo que consistió en explorar la percepción intrauniversitaria sobre el fenómeno de la deserción y se realizó un análisis exploratorio de datos y análisis de correspondencias para establecer las causas de la deserción.	Los mayores niveles de deserción se presentan en estudiantes menores de 19 años, durante el primer año del programa.
Universidad EAFIT	Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. 1999.	Teórico.	Ensayo	Diferenciar la deserción como fenómeno presente en el sistema educativo de otros fenómenos tales como el bajo rendimiento académico, ausentismo y retiro forzosos.

Fuente: Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana. MEN, 2009

Anexo 2: ENFOQUES, AUTORES REPRESENTATIVOS E IDEAS CENTRALES.

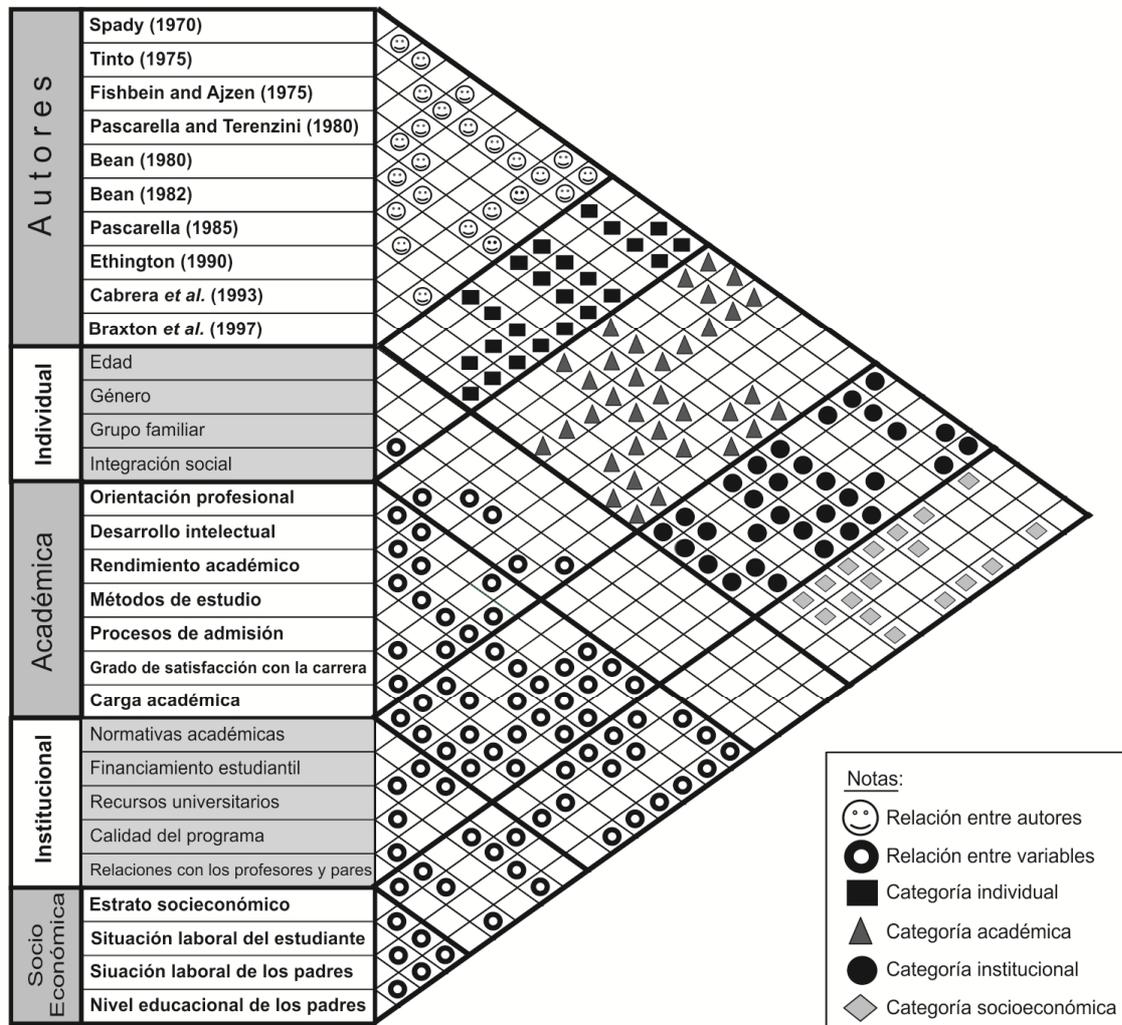
ENFOQUE PSICOLÓGICO	
Se centra en el análisis de los rasgos de personalidad que diferencian (discrimina) a los alumnos que completan sus estudios respecto de los que no lo hacen.	
Autores	Ideas centrales de las teorías/modelos
Fishbein y Ajzen (1975)	<ul style="list-style-type: none"> - El comportamiento está influido en gran medida por las creencias y actitudes. - La decisión de desertar o continuar en un programa académico está influida por las conductas previas, las actitudes sobre la deserción y/o persistencia y por normas subjetivas acerca de estas acciones, las que generan una intención conductual, que es un comportamiento definido. - Considera la deserción como el debilitamiento de las intenciones iniciales y la retención como un fortalecimiento de las mismas, sea deserción voluntaria, como la retención. - La decisión de desertar o permanecer está influenciada por el autoconcepto del individuo, la percepción de la dificultad del programa, las metas personales, los valores familiares, las expectativas personales de éxito y del apoyo e incentivos de la familia.
Attinasi (1986)	<ul style="list-style-type: none"> - La persistencia o la deserción se ven influenciadas por las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria –concepto sobre sí mismo- después de su ingreso. De este modo, hacen una evaluación de la significación que tiene dicho análisis para su posterior permanencia o abandono. - La persistencia y el abandono son el resultado de (1) las percepciones de los estudiantes y el análisis que hacen de varias cosas en la vida cotidiana, y (2) la aceptación del estudiante o el rechazo de la idea de que la educación post-secundaria es importante para la vida del estudiante.
Ethington (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - El rendimiento académico previo influye de manera significativa en el desempeño futuro del estudiante, al actuar sobre su autoconcepto, su percepción de la dificultad de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito. - Atributos como la perseverancia, la elección y el desempeño son predominantes en las conductas de logro. - El apoyo y el estímulo que recibe un estudiante de su familia, inciden sobre el autoconcepto académico y el nivel de aspiraciones. - El nivel de aspiraciones tiene un efecto directo sobre los valores del estudiante - Los valores como las expectativas de éxito influyen sobre la persistencia del estudiante en la universidad
Bean y Eaton (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Se basaron en los procesos psicológicos relacionados con la integración académica y social - Presentaron cuatro teorías psicológicas como línea de base de su modelo: <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la actitud y el comportamiento, la que proviene de la estructura de su modelo • Teoría del comportamiento de copia, la habilidad para entrar y adaptarse a un nuevo ambiente • Teoría de autoeficacia, una percepción individual capaz de tratar con tareas y situaciones específicas • Teoría de atribución, donde un individuo tiene un fuerte sentido de control interno. - Propone que la institución disponga de un servicio académico para apoyar el éxito de los estudiantes durante su primer año de estudios
SOCIOLÓGICO	
Resalta la influencia de factores externos al individuo, los cuales son adicionales a los factores psicológicos.	
Autores	Ideas centrales de las teorías/modelos
Spady (1970)	<ul style="list-style-type: none"> - La deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior. - El medio familiar es una de las fuentes que exponen a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, las cuales afectan su nivel de integración social en la universidad - Este modelo hace énfasis en la interacción que existe entre las características personales del estudiante y aspectos claves del ambiente institucional - La integración social aumenta a partir de los valores compartidos con el grupo, las notas, la congruencia con las reglas y los amigos; lo cual a su vez incrementa el compromiso institucional y reduce las posibilidades de deserción
ENFOQUE ECONÓMICO	
Plantea que la deserción y la retención reflejan fuerzas económicas, las cuales influyen tanto en los beneficios económicos relacionados con la educación superior, como con los recursos financieros que las personas destinan para asistir a la universidad.	
Autores	Ideas centrales de las teorías/modelos

Bank et al. (1990)	- Los estudiantes con mayor nivel de interacción con profesores y otros estudiantes, - La deserción es más común en los primeros semestres de la carrera universitaria menor probabilidad de desertar
Cabrera, Stampen, and Hansen (1990) Cabrera, Nora, and Castañeda (1992,1993) St. John (1994) St. John, Paulsen, and Starkey (1996)	- Modelo Costo/Beneficio: • Cuando los beneficios sociales y económicos generados por los estudios universitarios son percibidos como inferiores a los derivados de actividades alternas, los individuos optan por retirarse de la institución - Modelo de Focalización de Subsidio • Consiste en la entrega de subsidios que constituyen una forma de influir sobre la deserción. • Se centra en aumentar la retención de los estudiantes que tienen limitaciones reales para permanecer en el sistema (costo de estudios, costo oportunidad de otras opciones, etc.)
Porto et al. (2001)	- La interacción entre las variables de los distintos factores individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos inciden en la deserción. - A mayor educación de los padres, mayor es la retención de los alumnos en la Universidad
ENFOQUE ORGANIZACIONAL	
Analiza la deserción a partir de las características de la institución universitaria, teniendo en cuenta los servicios que ésta les ofrece a sus estudiantes.	
Autores	Ideas centrales de las teorías/modelos
Kamens (1971)	- El tamaño y la complejidad de las organizaciones tienen un impacto sobre la socialización en los roles de los estudiantes y la retención o deserción - Las instituciones más grandes y con organizaciones de egresados más estructuradas tendrán menor deserción, debido a su capacidad para ubicar a sus egresados en posiciones prestigiosas
Braxton et al (2000) Tillman (2002)	- Las siguientes variables cumplen un papel fundamental en la retención de los estudiantes: • Calidad de la docencia • Actividades en el campus • Número de alumnos por docente • Experiencias de los estudiantes en el aula • Disponibilidad de recursos bibliográficos y laboratorios
ENFOQUE INTERACCIONISTA	
Considera que el abandono de los estudios por parte de los estudiantes es consecuencia de la interacción entre el estudiante como individuo y la institución como una organización, y que lo importante de esta interacción es el significado que cada estudiante le atribuye a su relación con las dimensiones formales e informales de la institución.	
Autores	Ideas centrales de las teorías/modelos
Tinto (1975, 1986, 1987,1997)	- Explica el proceso de permanencia en la educación superior como una función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración). - Los estudiantes permanecen en la institución si perciben que los beneficios de estar allí son mayores a los costos personales (esfuerzo y dedicación, entre otros). Sin embargo, si encuentran en otras actividades una fuente de mayores recompensas, el estudiante tenderá a desertar - Entre más consolidado esté el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, y mejor sea su rendimiento académico e integración social, es menor la probabilidad de deserción del estudiante. - La persona con mayor habilidad y mayor capital socioeconómico sea más propensa a terminar exitosamente sus estudios
Bean (1980, 1983, 1985)	- La satisfacción con los estudios es similar a la satisfacción con el trabajo. - La deserción universitaria es análoga a la productividad - Destaca importancia de las intenciones conductuales (de permanecer o abandonar), como predictoras de la persistencia - Las creencias son influidas por los componentes de la institución universitaria (calidad de los cursos y programas, docentes y pares) - Los factores externos a la institución pueden ser relevantes, ya que impactan tanto las actitudes como las decisiones del estudiante durante su estadía en la institución. - La satisfacción con los estudios opera en forma similar a la satisfacción con el trabajo, proceso que es variable y que tiene incidencia directa en las intenciones de abandonar los estudios.
Astin (1984, 1993)	- Vinculó tres teorías pedagógicas a fin de explicar los posibles resultados obtenidos por el estudiante: (1) teoría del sujeto-materia (también conocida como la teoría de contenido), (2) la

	<p>teoría de los recursos, y (3) teoría individualizada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asegura que las tres teorías pedagógicas carecen del elemento de participación de estudiante. Por ello, sugiere que se preste más atención a los estudiantes pasivos o no preparados, ya que son más propensos a abandonar sus estudios - Propone que los profesores se enfoquen menos en el contenido y la enseñanza de técnicas y se ocupen más del comportamiento de los estudiantes, para tratar de entender su motivación, cantidad de tiempo y energía que emplean en su proceso de aprendizaje. - La participación en grupos de estudiantes pares es la más potente de crecimiento y desarrollo del estudiante durante sus años de pregrado.
Pascarella y Terenzini (1985)	<ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo y cambio de los estudiantes está en función de cinco conjuntos de variables: <ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes y rasgos preuniversitarios del estudiante • Características estructurales y organizacionales de la institución • Ambiente o entorno institucional • Interacciones con los agentes de socialización. • Calidad del esfuerzo estudiantil - La integración académica es más fuerte que los compromisos o metas institucionales; por tanto, los compromisos institucionales tienen un efecto indirecto sobre la permanencia a través de la integración social.
Billson y Brooks-Terry (1987)	<ul style="list-style-type: none"> - El incremento en la participación del estudiante y la mejora del apoyo institucional, reducen el abandono. - El modelo incluye ocho fases de la trayectoria del alumno a través de instituciones de enseñanza universitaria: reclutamiento, selección, evaluación, preparación, orientación, integración, mantenimiento, y la separación. - Es responsabilidad de la institución la prestación de servicios y programas para apoyar a los estudiantes a través del sistema y que el descuido de hacerlo en cualquiera de las ocho fases puede dar lugar a mayor abandono.
Weidman (1989)	<ul style="list-style-type: none"> - Propone un modelo referido a la socialización de los estudiantes de pregrado que incluye factores psicológicos y socio-estructurales - Presta especial atención a los cambios no-cognitivos, los que involucran la elección de carrera, preferencias de estilos de vida, valores y aspiraciones - Asume que los estudiantes ingresan con un conjunto de variables dadas: nivel socioeconómico, aptitudes, intereses de estudio, aspiraciones, valores, etc., como también presiones de los padres y de otros grupos de referencias a los cuales el estudiante se refiere (pares, colegas, etc.).
ENFOQUE COMPLEMENTARIO O INTEGRADO	
Este enfoque integra variables económicas con algunas de los otros enfoques	
Autores	Ideas centrales de las teorías/modelos
Nora (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - Los factores determinantes de la deserción: las habilidades académicas de los estudiantes al ingresar a la universidad, las necesidades de apoyo financiero, los beneficios estudiantiles de la institución y el desempeño académico de los alumnos en ella
St. John et al. (1996)	<ul style="list-style-type: none"> - La persistencia en la educación superior comprende un proceso que incluye tres etapas: <ul style="list-style-type: none"> Primera etapa: la habilidad académica previa y los factores socioeconómicos afectan la disposición del estudiante para continuar sus estudios universitarios, al igual como las percepciones sobre sus posibilidades de efectuarlos. Segunda etapa: el estudiante realiza una estimación de los costos y beneficios de estudiar en una institución educativa en particular, lo que le genera cierto grado de compromiso inicial con dicha institución, por lo cual ingresa a ella; y una vez iniciados sus estudios, dicho compromiso afecta su decisión de permanencia en ella. Tercera etapa: las experiencias sociales y académicas positivas, el desempeño académico y las características de la institución elegida, reforzarán las aspiraciones iniciales del estudiante. En esta etapa el nivel de retención del estudiante puede variar de acuerdo con la modalidad de educación superior y el tipo de institución. - Los apoyos financieros y una adecuada integración académica influyen positivamente en la decisión del estudiante acerca de su permanencia en la institución, ya que se mantiene un equilibrio entre el costo de cursar un programa en la educación superior y el beneficio de obtener un título o grado académico.

Fuente: Estado del Arte de la Retención de Estudiantes de la Educación Superior. Luz Elba Torres Guevara. 2010

Matriz topológica de la sistematización de la literatura relacionada con la deserción estudiantil



Fuente: Modelo Conceptual para la Deserción estudiantil Universidad de Chile. Christian Diaz Peralta

Anexo 3. TABLA DE CARACTERIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

No. C.I	SEUDÓNIMO	SEXO		EDAD	PROGRAMA
		F	M		
1	MARVIN		X	20	CONTADURIA PUBLICA
2	EVELYN	X		24	DERECHO
3	YANIER		X	22	ADMINISTRACION DE NEGOCIOS
4	DANILO		X	32	DERECHO
5	HAILER		X	20	INGENIERIA DE SISTEMAS
6	MELISSA	X		20	ADMINISTRACION DE NEGOCIOS
7	EDER		X	24	INGENIERIA DE SISTEMAS
8	KEVIN		X	20	INGENIERIA DE SISTEMAS
9	ESTHER	X		30	DERECHO
10	ANGIE	X		20	CONTADURIA PUBLICA
11	MAICOL		X	19	CONTADURIA PUBLICA
12	YULIETH	X		19	ADMINISTRACION DE NEGOCIOS
13	MARLON		X	28	INGENIERIA ELECTRONICA
14	GERALDINE	X		21	ADMINISTRACION DE NEGOCIOS
15	YEISON		X	20	INGENIERIA ELECTRONICA
16	CRISTIAN		X	20	INGENIERIA ELECTRONICA
17	YAMILE	X		23	DERECHO
18	OSCAR		X	28	CONTADURIA PUBLICA
19	FRANKIN		X	32	ADMINISTRACION DE NEGOCIOS
20	ROSSANA	X		20	PSICOLOGIA
21	RONALD		X	20	ADMINISTRACION DE NEGOCIOS
22	ROBERTO		X	19	CONTADURIA PUBLICA
23	MIGUEL		X	22	PSICOLOGIA
24	ANGELO		X	24	ADMINISTRACION DE NEGOCIOS
25	MANUELA	X		34	DERECHO
26	MATEO		X	39	CONTADURIA PUBLICA
27	KELLY	X		53	DERECHO
28	SANDRA	X		24	ADMINISTRACION DE NEGOCIOS
29	PATRICIA	X		27	CONTADURIA PUBLICA

Fuente: construcción propia de los investigadores del estudio

Anexo 4. FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO

LA DESERCIÓN: UNA RE-VISIÓN DESDE EL ESTUDIANTE (ESTUDIO FENOMENOLOGICO).

1. INTRODUCCIÓN

Como estudiantes de Maestría en Educación y Desarrollo Humano de CINDE-Universidad de Manizales, estamos realizando una investigación sobre estudiantes en condición de riesgo potencial de abandono o deserción en la Institución Universitaria de Envigado (IUE). Los participantes deben presentar como característica principal que tengan comportamientos relacionados con el abandono o deserción.

El objetivo de esta investigación es encontrar determinantes comunes entre los estudiantes de la institución educativa que permitan un adecuado abordaje de la situación. Con este fin, se propondrán elementos, desde la Educación, para la formulación de estrategias de retención relacionadas con la problemática descrita.

2. CONSENTIMIENTO INFORMADO

A usted señor (a) _____, le estamos invitando a participar en una investigación para el estudio sobre la condición de riesgo u abandono en la Institución Universitaria de Envigado.

Consideramos que es importante que usted se entere sobre algunos aspectos de la investigación y tenga en cuenta la siguiente información:

- La participación en este estudio es absolutamente voluntaria, lo que quiere decir que usted puede negarse a participar o retirarse del estudio en cualquier momento sin tener que dar explicaciones pormenorizadas.
- Es posible que usted no reciba ningún beneficio directo del estudio actual, los estudios como este son un material que posteriormente sirve para diseñar estrategias de intervención o prevención.
- Los investigadores se comprometen a realizar devolución grupal permanente durante el proceso de investigación, sobre los hallazgos y elementos que se retoman para la propuesta.
- Las sesiones serán registradas en formato de audio o video para facilitar la recolección y procesamiento de la información por parte de investigadores.

3. INCONVENIENTES, MALESTARES Y RIESGOS

Las técnicas que se utilizarán no son instrumentos que produzcan riesgo, el único inconveniente son las preguntas sobre conductas privadas o situaciones familiares que pudieran ocasionar vergüenza o molestia. Debido a la privacidad de sus respuestas se garantiza confidencialidad absoluta. No se dará esta información personal a nadie por fuera del grupo y no se divulgarán a través de ningún medio los nombres de los participantes.

4. BENEFICIOS

La participación en la investigación no le ofrece beneficios económicos, su participación es una contribución para el desarrollo de propuestas de intervención que contribuyan a fomentar el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes que participan del proceso educativo. Sólo con la contribución solidaria de muchas personas como usted será posible para los investigadores comprender la deserción de estudiantes de la IUE, sus causas y los determinantes propios que caracterizan dicha problemática en términos personales e institucionales.

5. RESERVA DE LA INFORMACIÓN Y SECRETO

La información personal que usted dará permanecerá en secreto y no se le otorgará a ninguna persona diferente a usted bajo ninguna circunstancia. Esto quiere decir que no será conocida por otra persona diferente a las encargadas de la investigación, además, pueden estar seguros de que por nuestra parte no serán juzgados, pues nuestra posición como psicólogos nos lleva a entender o comprender a las personas, en lugar de juzgarlas o condenarlas.

En caso de usar herramientas para recolectar información personal, familiar o particular se les asignará un código para velar por la protección de su identidad. Con esta información solamente llegaremos a conclusiones muy generales sobre sus relaciones interpersonales que serán la base de nuestra propuesta.

6. AUTORIZACIÓN

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el estudio, y después de haber recibido explicaciones verbales sobre ella, y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto de tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar en la investigación.

Además, autorizo expresamente para usar la información en futuras investigaciones.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado,

NOMBRE:

FIRMA:

CÉDULA DE CIUDADANÍA:

DE

FECHA:

Anexo 5: FORMATO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA



Proyecto de Investigación La Deserción: Una Re-visión desde el estudiante (Estudio fenomenológico)

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DIRIGIDA A ESTUDIANTES DEL SEA (Semestre Especial de Afianzamiento de la IUE)

OBJETIVO GENERAL: Aproximarse a la comprensión de las situaciones personales e institucionales que están relacionadas con la deserción estudiantil en la comunidad educativa de la Institución Educativa de Envigado (IUE), en el periodo comprendido entre el año 2010 – 2011.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Interpretar las vivencias personales de los estudiantes potencialmente desertores de la IUE.

Estudiante: _____ **Fecha** _____

1. ¿Cuáles fueron las motivaciones para elegir el programa y la Institución (IUE)?
2. ¿Cuáles eran las expectativas personales para el ingreso del programa elegido y a la Institución (IUE)?
3. ¿Qué situaciones personales lo llevaron para estar en condición de riesgo o abandono? ¿Cómo se siente por pertenecer al SEA?
4. ¿Qué creen ellos que opinan sus compañeros sobre su condición o pertenencia al SEA? ¿Cómo se sienten?
5. ¿Cuáles fueron los costos económicos, familiares, emocionales (personales) implicados para elegir el programa?
6. ¿Qué condiciones, personales y sociales e institucionales, hacen que como estudiante se sienta parte de la comunidad educativa?
7. ¿Encontró algún tipo de obstáculos para comenzar, avanzar y permanecer en el programa? ¿cuáles? (individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos)
8. ¿Cómo considera que ha influido en su proyecto de vida el hacer parte del SEA? ¿Qué transformaciones han surgido?
9. ¿Ha cambiado su percepción y expectativas con respecto al programa elegido o la Institución (IUE)?
10. ¿Cuál es su percepción acerca de la influencia de la Institución en la condición de riesgo de abandono?

Anexo 6. FORMATO PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN

IDENTIFICACIÓN DE LA REUNIÓN		
Lugar y fecha:	Hora:	Duración:
Participantes:		
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES		
Objetivos planteados:		
Objetivos alcanzados:		
Temas tratados:		
Temas asimilados por los/las asistentes:		
Experiencias e interpretaciones de los/las asistentes:		
Decisiones y acuerdos:		
Temas pendientes:		
Observaciones adicionales:	Memo Analítico:	
Investigador:		

Anexo 7: HORIZONTALIZACIÓN CATEGORÍA INDIVIDUAL

Lo Individual

1. **MARVIN - 01** siempre me ha gustado los negocios y en mi familia hay muchos contadores, entonces decidí ingresar a este programa y a la institución por parte de unas referencias de una tía que estudio acá y porque es una parte que se acomoda a mis necesidades
2. **MARVIN - 02** para el programa es una motivación poder ver todo este mundo de negocios y contabilidad, adquiriendo un mejor conocimiento, y a la institución mi expectativa era tener un lugar cercano donde poder estudiar.
3. **MARVIN - 03** la falta de estudio en las asignaturas de matemáticas II, pertenecer al SEA, no es bueno porque uno sabe que está fallando en algo pero me alegra a la vez estar acá y saber cómo puedo mejorar tanto a nivel educativo como a nivel personal.
4. **MARVIN - 04** muchas veces se presenta como motivo de burla o de rechazo, pero este es una gran oportunidad que nos brinda la universidad.
5. **MARVIN - 06** pienso siempre en el enfoque educativo, sobre una carrera específica donde los conocimientos que voy adquiriendo hacen parte de mi diario vivir.
6. **MARVIN - 08** me ha ayudado a mejorar como persona y a nivel educativo una mejor preparación para el futuro como persona y a como profesional.
7. **MARVIN - 09** Sí, pero para motivarme más por seguir en esta carrera porque me he dado cuenta que quiero sacar esto adelante y ser un profesional idóneo.
8. **MARVIN - 10** pienso que es como la decía antes, es una gran oportunidad para mejorar y caer en cuenta en todo lo que necesitamos para mejorar nuestro nivel educativo desde la parte personal.
9. **EVELYN - 01** A mí me gusta, no sé si en todas las carreras pero por lo menos en derecho que hay gente de todas las edades yo he estudiado con señores de sesenta, setenta años entonces el ambiente muchas veces es más participativo más lucrativo, porque ya hay gente ya metida en el cuento como que más concentrada en la carrera y eso.
10. **EVELYN:** A lo otro que a mí más me gusta son los horarios porque es muy fácil acomodar los tiempos si uno va a trabajar. En otras universidades no es como tan fácil.
11. **EVELYN - 03** una ruptura económica con el papa de mi hijo y mis papas lo que me dificultó la venida. En el SEA me siento bien porque me ha servido para encaminarme, ha sido una buena pausa aunque al ser de derecho me implica un gran atraso.
12. **EVELYN - 07** mi obstáculo ha sido individual y económico porque académicamente siempre he tenido buen desempeño pero lo otro ha dificultado mi promedio.
13. **EVELYN - 08** me ha permitido hacer una pausa y organizarme emocionalmente para poder retomar de manera constante mis proyectos académicos.
14. **YANIER - 01** Podría decir con lo que se aprende en la carrera ya me ayuda a orientar mi vida. Al pasar el tiempo ir relacionándolo más con la vida mía cotidiana. Implementando lo que aprendo con la vida.
15. **YANIER - 03** la falta de motivación a las materias que tienen números como costos y matemáticas me siento con ganas de seguir, pasar por este bajón y confirmar mi carrera.
16. **YANIER - 07** la recaída en el SEA son cosas que lo ponen a pensar a uno y saber en qué está fallando a ver qué pasa.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

ARTÍCULO GRUPAL

LA DESERCIÓN: UNA RE-VISIÓN DESDE EL ESTUDIANTE

**DIEGO RAÚL CARDONA ECHEVERRI
JORGE EDUARDO GONZÁLEZ CASTRILLÓN
HENRY RONCANCIO GONZÁLEZ**

**ASESOR/A:
YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO**

**U M Z -15
SABANETA
2012**

LA DESERCIÓN: UNA RE-VISIÓN DESDE EL ESTUDIANTE

Henry Roncancio González
Diego Raúl Cardona Echeverri
Jorge Eduardo González Castrillón

RESUMEN

En el presente artículo se exponen los principales hallazgos de la investigación La deserción: Una re-visión desde el estudiante, cuyo objetivo central fue aproximarse a la comprensión de las vivencias subjetivas de los estudiantes en condición de riesgo de abandono estudiantil en diálogo con las circunstancias institucionales de la Institución Universitaria de Envigado (IUE), en el periodo comprendido entre el año 2010 – 2011. El estudio se enmarca bajo la perspectiva cualitativa y se orienta desde los presupuestos de la fenomenología descriptiva o eidética en la que participaron 29 estudiantes de pregrado inscritos en el programa de permanencia institucional o Semestre de Afianzamiento (SEA), a los cuales se les aplicó una entrevista semiestructurada.

Los resultados arrojados muestran que los proyectos de vida universitaria de los estudiantes que están en riesgo de abandono o deserción se re-concientizan muy fuertemente cuando entran en un programa de permanencia, pues generan una autorreflexión sobre las expectativas y motivaciones necesarias para permanecer en la Universidad, por lo que, desde lo Institucional, (como categoría de análisis), se hace necesario y pertinente apuntar a la realización de propuestas educativas que faciliten el desarrollo humano, en el que los asuntos éticos y los principios de vida trasciendan los planes curriculares de la academia regular.

En este sentido, el fenómeno de la deserción deviene también como experiencia subjetiva, en la que se expresen significados y sentidos, en la que se entrecruzan posibilidades de hacer aquello que se considera en el plan de vida, y de enfrentarse a las expectativas de realización de dicho plan en el escenario Institucional en el que se participa.

PALABRAS CLAVES

Deserción, permanencia, pedagogía, didáctica, desarrollo, ciudadanía, alteridad, acogida, intersubjetividad, proyecto de vida.

ABSTRACT

In the present article describes the main research findings Desertion: A re-view from the student, whose main objective was approximate the comprehension of the subjective experiences of students at risk of dropping condition student in dialogue with the circumstances Institución Universitaria de Envigado (IUE) in the period between 2010 - 2011. The study falls under the qualitative perspective and oriented budgets from descriptive or eidetic phenomenology in which involved 29 undergraduate students enrolled in the program or institutional permanence Consolidation Semester (SEA), to which was applied a semistructured interview.

The results obtained show that the projects of university life of students who are at risk of abandonment or desertion is strongly re-raise awareness when they enter a permanence program, then generate a self-reflection on the expectations and motivation to stay in college therefore, from the institutional, (as a category of analysis), it is necessary and pertinent to the completion target of educational proposals that facilitate human development, in which ethical issues and principles of life transcend curricular plans Regular academy.

In this sense, the phenomenon of desertion also becomes subjective experience, which express meanings and senses, which intersect possibilities of what is considered in the plan of life, and to confront the expectations of realization of the plan in the institutional setting in which it participates.

KEYWORDS

Desertion, permanence, pedagogy, didactics, development, citizenship, otherness, openness, intersubjectivity, life project.

INTRODUCCIÓN

La educación en Colombia está inmersa en la dinámica de la globalización, desde la cual se han producido significativos cambios en las formas de la organización social, basadas en nuevas subjetividades y formas de relacionarse con el mundo. Todas estas situaciones requieren el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades para atender las demandas del medio que, a su vez, están jalonadas por el mercado global a partir de las renovaciones permanentes, las innovaciones y los avances de las tecnologías. Por lo anterior, la globalización se constituye en un proceso multidimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, entre otros.

De acuerdo a lo anterior, el mundo en occidente está orientado bajo el principio de la ventaja competitiva, y depende más de los procesos productivos basados en el conocimiento y la desmaterialización de las fuerzas productivas. Por tal razón, la innovación, el desarrollo tecnológico y la formación de recursos humanos avanzados constituyen la base del crecimiento y la competitividad de las naciones. En consecuencia, es el sujeto de la época actual, el que tiene que hacer el tránsito entre los paradigmas para vivenciar las nuevas transformaciones a las que están sujetas las instituciones sociales, entre ellas las Instituciones de Educación Superior (IES), las cuales se han visto afectadas internamente, implicando una reorganización en todos sus niveles. Desde este punto de vista, las afectaciones a nivel institucional no sólo han tenido lugar en el contexto de las organizaciones mismas, en términos administrativos y financieros, sino en los proyectos o trayectos vitales de cada persona que participa de dichas comunidades educativas, entre ellos los estudiantes.

En suma, el acceso a la educación superior sigue siendo un factor de vulnerabilidad que incide altamente en el desarrollo social en términos de equidad e igualdad social, propiciando crisis en los discursos que tienen que ver, precisamente, con la construcción de la ciudadanía para la participación, el diálogo, el reconocimiento del otro y la democracia como derecho fundamental, a partir de los cuales se permite elevar la calidad de vida y bienestar de las personas. En este sentido, la participación se entiende como "la capacidad de expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que

afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en que uno vive” (Hart, 1997, p. 6), a partir de los cuales se construyen significados y sentidos que permiten aprendizajes culturales para las comunidades.

Por otra parte, a pesar de la expansiva masificación y diversificación de las propuestas educativas en las Instituciones de Educación Superior (IES), y de la intervención del Estado en las políticas y proyectos educativos, la tasa de crecimiento de matrícula para programas de pregrado no ha presentado cambios significativos en los últimos tiempos. En la actualidad, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010) recurriendo a la información suministrada a través del Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) y el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), el segmento educativo colombiano cuenta hasta el año 2009 con 1.570.447 estudiantes en los seis niveles de formación (Técnica profesional, Tecnología, Pregrado, Especialización, Maestría, Doctorado). A nivel de pregrado cuenta con 1.011.021 estudiantes, representando el 66 % de la población total matriculada. Según analistas en el tema, sólo del 25% al 35% de los ciudadanos colombianos aptos para estudiar en nivel de pregrado lo puede hacer, lo cual plantea una amplia desventaja competitiva frente a otros países de Latinoamérica y a nivel mundial.

Bajo esta perspectiva, Colombia con un 37% de cobertura está ubicada en el promedio de América Latina (35.1%), en tanto países como Argentina, Chile y Brasil superan el 45% y el 50%, corroborando las desigualdades en la configuración de la ciudadanía con respecto de otros países de la región, sus economías y políticas sociales. Dadas estas circunstancias, esto ha llevado a la sociedad a convivir con bajos índices de cobertura y altos índices de deserción estudiantil, fenómeno que se ha venido imponiendo a lo largo del tiempo, afectando el insuficiente desarrollo profesional de la población colombiana, adquiriendo especial gravedad a nivel del sistema educativo que caracteriza a las IES del país.

Como parte de esta problemática, la deserción universitaria en Colombia, por cohorte para programas en el nivel de pregrado, del primero al décimo semestre varía del 16.33 % al 47.5%, con importantes implicaciones económicas y sociales para las personas, las instituciones y el país. Según los registros publicados por el Ministerio de Educación Nacional (2010), mediante estudios de comprobación empírica, se reportan tasas de deserción estudiantil entre 16.5% y 12.4% anual, para el periodo de tiempo comprendido entre los años 2003 – 2009.

De acuerdo al Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, la deserción o abandono de estudios universitarios para los países de América Latina y el Caribe representa entre 2 y 415 millones de dólares por país. En Colombia, según la ministra de educación María Fernanda Campo el costo de la deserción para el año 2009 en instituciones de educación superior pública asciende a \$110 millones de dólares, correspondientes al 12.3 % de los aportes de la nación a las IES.

Por su parte, para la Institución Universitaria de Envigado (IUE), con importantes índices de retiro y abandono de estudiantes por diversas razones, es significativo estimar las diversas manifestaciones y expresiones de la deserción estudiantil, en tanto plantea una oportunidad para contextualizar la realidad y comprender la situación al interior de la Institución, que permita construir las bases para elaborar políticas con el fin de aumentar la permanencia y la inclusión estudiantil.

En definitiva, las IES están abocadas a plantearse nuevos rumbos y desafíos dentro del marco de la globalización y la competitividad, los cuales no tienen que ver exclusivamente con incrementar la cobertura y la calidad, sino también, con la disminución de la deserción u abandono, con reconocer los modos plurales de expresión y despliegue del fenómeno, que permitan mayores condiciones de movilidad social y desarrollo de las capacidades y potencialidades de los estudiantes.

REFERENTE CONCEPTUAL

LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL, UNA REALIDAD EN COLOMBIA

Con el ánimo de ofrecer un marco de comprensión para el entendimiento de esta problemática, tradicionalmente las instituciones han recurrido a información suministrada por el Ministerio de Educación Nacional, a través del Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) y el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), a partir del cual se puede evidenciar el interés de cuantificar y explicitar algunos de los determinantes que genera la deserción estudiantil en las diferentes IES. Sin embargo, no es lógico proponer que todos los factores de abandono tienen las mismas causas y requieran la misma intervención institucional.

La información suministrada por este tipo de estudios se encuentra concentrada en análisis estáticos, referidos a causas únicas y en periodos de tiempo parciales. Los estudios que analizan las dimensiones de la problemática que involucran variables explicativas abordan la situación desde la perspectiva individual, familiar, aspectos sociopolíticos y económicos, institucionales, entre otros. Dentro de las implicaciones de la deserción, revelados en este tipo de estudios, se encuentran las que tienen que ver con la falta de calidad académica de los programas, la responsabilidad de las instituciones, las condiciones socioeconómicas y las propias de los estudiantes.

Según Castaño, Vásquez, Galton y Gómez (2003), las implicaciones personales de la deserción están asociadas con las expectativas de los estudiantes y sus familias, generando divergencia entre las aspiraciones y logros de los estudiantes. Adicionalmente, los estudiantes que no continúan con sus estudios se encuentran ante una situación desfavorable respecto al empleo, se ven obligados a ingresar a una vida laboral sin la preparación suficiente, limitando sus posibilidades de movilidad, ascenso económico y social. Por lo tanto, el tema de la deserción tiene amplias connotaciones sociales, según las cuales el sistema educativo en Colombia opera como filtro social promoviendo condiciones poco dignas y justas.

En este punto, vale decir que la deserción estudiantil puede concebirse como la ruptura de las relaciones en las que se entrecruzan los grupos de personas que intervienen en el proceso formativo de una comunidad educativa. La integración social se ve afectada por parte del estudiante o la institución, con implicaciones en el pacto social determinado a través de la matrícula, generando la pérdida del cupo, la suspensión temporal o abandono por parte del estudiante. Autores como Tinto (1999), aseveran que los diferentes momentos del proceso educativo son fundamentales para mantener la continuidad o propiciar la toma de la decisión de abandonar o no los estudios universitarios. Para el autor el primer momento, el de ingreso al programa, tiene un papel importante en la identificación del rol profesional del estudiante en el área disciplinar específica, el compromiso académico, la meta ocupacional y la identificación del estudiante con la

filosofía institucional. El segundo momento, reconocido como el que corresponde al del estudiante en el programa, en el cual se manifiesta el desempeño académico como parte del rendimiento, el desarrollo intelectual y las relaciones sociales, afianzan o debilitan las condiciones del primer momento.

La base conceptual de gran parte de las investigaciones sobre el tema de la deserción se cimientan a partir del estudio realizado por el ICFES en conjunto con la Universidad Nacional de Colombia (2002), quienes definieron la estructura teórica y referencial primaria para encarar la problemática. Este modelo conceptual se estructura desde dos niveles de base, en los que aborda el estudio de la deserción y la permanencia. El *primer nivel*, define la manera como se presenta la deserción según el paradigma en el que se sustenta y que indaga acerca de la relación entre universidad y sociedad, sea esta relación funcionalista o dialéctica. El *segundo nivel*, describe el planteamiento disciplinar, modelo o enfoque, bajo el cual se hace lectura del fenómeno en la realidad. Estos hacen referencia al enfoque psicológico, sociológico, económico, organizacional, interaccionista e integrado.

A partir de estos dos niveles se puede abordar las cuatro categorías relevantes o determinantes de la deserción (Individuales, Académicas, Institucionales y Socioeconómicas), ubicando dichos determinantes en variables de tiempo y de espacio.

En primer término, existe el nivel de análisis según el paradigma, fundamentándose principalmente en dos perspectivas: La *Perspectiva funcionalista* propone un enfoque individualista de la educación, centrado en las características individuales, y esta funciona como un filtro para elegir a los estudiantes con las mejores capacidades personales, de tal forma que, el rezago o deserción se atribuye a factores endógenos del individuo o a factores exógenos al sistema educativo, quien sale indemne de responsabilidades. Por su parte, la *Perspectiva Dialéctica*, propone que la función de la educación, entendida desde la teoría reproductivista, es hacer parte de las relaciones sociales de producción. Se establece una estrecha correspondencia entre las actitudes y valores transmitidos por el sistema educativo y las relaciones sociales de producción, por lo que, el rezago, a través de la repitencia o deserción, son abordados como efecto de la condición de clase y las desigualdades sociales.

En segundo término, está el nivel relacionado con los modelos de lectura de la realidad. Se encuentran los enfoques psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionales, interaccionista e integracionista. Para el propósito del presente artículo, a continuación se abordan sintéticamente cada uno de ellos.

Según Himmel (2002), Donoso y Schiefelbein (2007) los enfoques psicológicos de la permanencia encaran el análisis de los rasgos de la personalidad que diferencian a los estudiantes que logran terminar sus estudios respecto de los que no lo logran. Los primeros autores en abordar este enfoque fueron Fishbein y Ajzen (1975) quienes aluden que la deserción es concebida como el resultado del debilitamiento de las intenciones iniciales, y la persistencia o permanencia como un fortalecimiento de las mismas. Así, se va generando una pauta de intención que ayuda a definir el comportamiento. Por su parte, Attinassi (1986) amplía el espectro del enfoque señalando que la decisión de desertar o persistir en los estudios se ve influida por las propias percepciones y el análisis de significaciones que hace el estudiante sobre su vida universitaria.

De otro lado, el enfoque sociológico enfatiza en la influencia de los factores externos al individuo adicionales a los factores psicológicos. Explica como el abandono se da por

factores propios a la universidad, y al grado de integración del estudiante con el ambiente académico y social de la institución. Uno de los primeros modelos completos sobre la deserción-permanencia lo desarrolla Spady (1970), quien afirma que la falta de integración del estudiante con el entorno de la educación lo expone a influencias que afectan su nivel de integración social en la universidad; es razonable esperar entonces que bajos niveles de integración social aumenten la probabilidad del abandono estudiantil.

Por su parte, el enfoque económico de acuerdo con Himmel (2002) está orientado desde dos modelos: *costo/beneficio* y *focalización del subsidio*. El primero plantea que cuando los beneficios socioeconómicos generados por los estudios universitarios son percibidos como inferiores, comparados con los beneficios de actividades alternas, los estudiantes optan por abandonar sus estudios, y por tanto, la Institución. El segundo modelo, el de Focalización de Subsidio sustenta la necesidad de entregar subsidios a los estudiantes con limitaciones reales para permanecer en la universidad (costo de matrícula, de sostenimiento, entre otros), como forma de influir sobre una probable deserción, privilegiando el impacto efectivo de estos beneficios estudiantiles sobre la permanencia.

Simultáneamente, en el enfoque organizacional, según Himmel (2002) se asume la deserción a partir de las características de las instituciones y de las cualidades de su organización en la integración social, teniendo en cuenta los servicios que ésta ofrece a sus estudiantes. Allí cumplen un papel relevante variables como la calidad de la docencia, la falta de actividades en el campus, cursos con grandes grupos de estudiantes, la experiencia de aprender en forma activa del estudiante en el aula, beneficios estudiantiles (salud, deportes, cultura y apoyo académico) y disponibilidad de recursos humanos y físicos; influyendo directamente en la integración social del estudiante (Braxton, Milen & Sullivan, 2000).

En el enfoque interaccionista, conforme con los planteamientos de Braxton, Sullivan y Johnson (1997), se asume que la deserción estudiantil es efecto de la interacción entre estudiante (individuo) y la universidad (organización) y la clave es el significado o valor que el estudiante le da a esta relación, ya sea en los niveles formales e informales de la organización institucional.

Posteriormente dos planteamientos se fusionan, la propuesta de Tinto (1975) que aporta el concepto de integración y adaptación del estudiante, y la propuesta de Nye (1976) que incorpora a éste la teoría del intercambio. Así, el estudiante construye integración social académica a partir de metas y niveles de compromiso institucional y recompensa, relacionada ésta con la percepción de beneficios de los estudiantes sobre los costos personales implicados en la decisión sobre continuar o desistir de sus estudios.

Del mismo modo, Bean y Metzner (1985, citado por ICFES (2002), contribuyen a fortalecer el modelo de Tinto, en cuanto a la incorporación de factores más adecuados del ambiente laboral, del entorno de las comunidades educativa, asumiendo que la satisfacción en el proceso educativo es equivalente a la satisfacción producida en el entorno laboral. Desde la perspectiva de las necesidades y satisfactores de Max Neef, Elizalde y Hopenhayn (1998), se plantea que el modelo de Bean (citado por Castaño, 2003), y posteriormente los desarrollados por Bean y Vesper (1990), apuntaron a que los factores no cognitivos (características personales, ambientales y organizacionales) inciden significativamente en la deserción de tipo voluntaria.

El último enfoque, en secuencia de complejidad, es el integrado, el cual se compone de variables del modelo económico con otros modelos anteriormente descritos, siendo éste

de naturaleza complementaria. Saint John, Cabrera, Nora y Asker (1996), postulan que cuando los beneficios sociales, los apoyos financieros o económicos y una buena adaptabilidad académica se conjugan positivamente, el estudiante generalmente toma la decisión de mantenerse en la Universidad.

Teniendo como estructura teórica estos dos niveles, paradigmas y enfoques, las variables que se presentan con mayor frecuencia en los estudios sobre deserción se pueden abordar a partir de cuatro categorías relevantes o determinantes: **individuales** (edad, género, grupo familiar, integración social, proyecto y trayecto de vida), **académicas** (orientación profesional, desarrollo intelectual, rendimiento académico, métodos de estudios, procesos de admisión, procesos de inducción y adaptación a la vida universitaria, grados de satisfacción de la carrera y carga académica), **institucionales** (normativas académicas, financiamiento estudiantil, recursos universitarios, calidad del programa o carrera y relación con los profesores y pares) y **socioeconómicas** (estrato socioeconómico, situación laboral del estudiante, situación laboral de los padres y nivel educacional de los padres). El CEDE (2007), concluyó que los tipos de deserción no depende solamente de una categoría sino que es una interacción de varias de ellas.

De este modo se puede señalar que el camino emprendido por los estudios desarrollados, tanto por investigadores, grupos e instituciones universitarias, demuestra el interés cada vez creciente de abordar el problema de la deserción desde los paradigmas y enfoques diversos, todo ello con el sentido de aproximarse a una comprensión del fenómeno y sus múltiples matices, con la firme convicción de reducir sus efectos e incorporar alternativas más creativas en la implementación de políticas y programas para la permanencia y permanencia de estudiantes en las Instituciones.

METODOLOGIA

El estudio se orientó desde los presupuestos de la fenomenología al tratar de comprender la esencia y la estructura del fenómeno de la deserción, a partir de la experiencia de los estudiantes que la han vivido o potencialmente podrían llegar a vivirla. Este enfoque parte de considerar que la esencia del fenómeno se halla en la experiencia subjetiva y esta revela una esencia, aparentemente exterior pero particularmente profunda, que permite comprender lo que es el fenómeno en sí mismo. Según Martínez (2006), el método fenomenológico “se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona” (p.139). Al respecto, Galeano (2002) propone que “la fenomenología se ocupa de la aprehensión intuitiva de esencias inteligibles y de la captación de cualidades sensibles al contacto exterior” (p.33).

En este mismo sentido, la presente investigación planteó la construcción de una descripción fenomenológica rigurosa, a partir de la cual se establecen estructuras fundamentales del “mundo de la vida” en la acción social (Luckmann, 2008), de aquellos que se encuentran en condición potencial de riesgo de abandono al interior de la Institución Universitaria de Envigado (IUE), lo que permitió registrar, analizar e interpretar cómo se manifiesta el fenómeno de la deserción estudiantil, a tal punto de que sea posible recrear el mundo, conocer y comprender las experiencias de los estudiantes y las situaciones institucionales en la IUE en las cuales se expresan y tienen lugar dichas experiencias. Para Galeano (2002), lo fundamental es cómo aparecen los fenómenos en la experiencia de los estudiantes.

En este nivel de investigación los datos se construyeron en la interacción con los sujetos y, posteriormente, se procedió a realizar una lectura integradora y presentar una perspectiva sobre el fenómeno de la deserción, a partir del "qué", el "dónde", y el "por qué". Esto trajo consigo la necesidad de propiciar espacios para que los sujetos reflexionaran su experiencia, definieran sus prioridades, imaginaran alternativas y construyeran sus propios campos de sentido. Para este fin se realizó una descripción e interpretación conjunta del devenir del sujeto en la experiencia, a partir de las cuales se ahondó en la comprensión de dichas experiencias y de los significativos atribuidos a éstas.

Con respecto a los participantes que hicieron parte de la investigación, estos se identificaron a través del Sistema de Seguimiento Académico que forman parte del Semestre de Afianzamiento (SEA), así como estudiantes que estuvieron matriculados en la Institución Universitaria de Envigado (IUE). En este proceso participaron 29 estudiantes de la Institución Universitaria de Envigado en el periodo comprendido entre los años 2010 y 2011. Dentro de las técnicas de recolección y registro de los datos, se retomó la **Observación Participante**, el **Grupo Focal** y la **Entrevista semiestructurada**, las cuales se implementaron de acuerdo con los propósitos de los investigadores, en tanto procuraban examinar las experiencias y realidades de los estudiantes, asociadas a la deserción desde el reconocimiento de los significados atribuidos a dicha experiencia y de las condiciones institucionales con las que se cuentan para atender el problema de la deserción. En consecuencia, se reconoció en cada participante una unidad de análisis representativa para la comprensión de la problemática a estudiar.

La recolección y generación de los datos provenientes del trabajo de campo se dio de forma progresiva y verificable. Además, fue transversal a todas las fases de la ruta metodológica. Las estrategias para la recolección y registro de los datos se tornaron interactivas, puesto que busco encontrar convergencias y/o divergencias en el proceso de reducción fenomenológica de los datos recolectados. Al ir visibilizando la información que los datos ofrecieron fue posible tener nuevos contactos con la población para alcanzar niveles de descripción y comprensión más elevados, a partir de la horizontalización como lo propone Morse (2003). Eso significa, volver a las cosas mismas, es volver en cualquier momento al horizonte del fenómeno o a la perspectiva global de sentido.

Como técnica de sistematización general para el análisis se utilizó la codificación de los datos bajo el software ATLAS TI, mediante el cual se analizaron sistemáticamente los fenómenos sociales complejos a partir de códigos. El software proporciona las herramientas que permitieron localizar explicativamente las relaciones entre los códigos y evaluar su importancia en las complejas relaciones entre ellos, dando paso a la emergencia de nuevas categorías, determinando la posibilidad de que los datos puedan sustentarlas.

HALLAZGOS

De acuerdo con el propósito del estudio, la re-visión del fenómeno de abandono se aborda desde dos categorías, explícitas e implícitas; las **vivencias subjetivas** de los estudiantes en condición de riesgo de abandono, en dialogo con las **circunstancias institucionales**, las cuales corresponden a elementos comunes a la dimensión de análisis: **La Deserción Estudiantil**. La primera tiene que ver con los significados atribuidos por los estudiantes a la experiencia de la deserción; la segunda con los procesos institucionales de orden académico, operativo y administrativo. No obstante, las categorías establecidas previamente jugaron un papel preponderante en la recuperación

del conocimiento sobre el fenómeno en cuestión. Si bien en el trabajo de campo se pone en paréntesis el pre-juicio, los investigadores no llegan desprovistos del conocimiento que tienen del fenómeno.

En este sentido, es importante mencionar que la categorización obedece a lógicas metodológicas y teóricas que delimitan el campo de estudio y guían la observación en la toma de los datos, a partir de los cuales se articulan entre sí, mostrando o no conexiones internas en el nivel textual, del dato como tal, y en la construcción de las redes de relaciones entre códigos en el nivel conceptual, este último como un nivel que permite el acceso a abstracciones o elaboraciones importantes sobre el tema. Además, en los relatos de los estudiantes en condición de riesgo u abandono se identificaron elementos significativos que contribuyeron al análisis, interpretación y conceptualización del fenómeno de abandono o deserción. Por consiguiente, los datos tomados como relatos, que dicen algo sobre el fenómeno y fueron nombrados de alguna manera, se constituyeron en elementos sustanciales para determinar los códigos bajo los cuales se estructuraron las relaciones entre las categorías, de acuerdo con las fases del proceso investigativo, dentro de las cuales se destacan la sistematización, la codificación de los datos, la argumentación y la contextualización mismos en la ruta metodológica.

Los relatos como tal no dicen nada, tienen sentido cuando están en relación unos con otros, agrupados a partir de códigos. Es la relación entre los códigos las que muestran las características, rasgos y peculiaridades del fenómeno de la deserción, y son agrupados como concentración u opacidad configurando el sentido. Es en los relatos de las experiencias propias de los estudiantes donde se concentran los medios para acceder a la esencia de la comprensión del fenómeno del abandono o deserción.

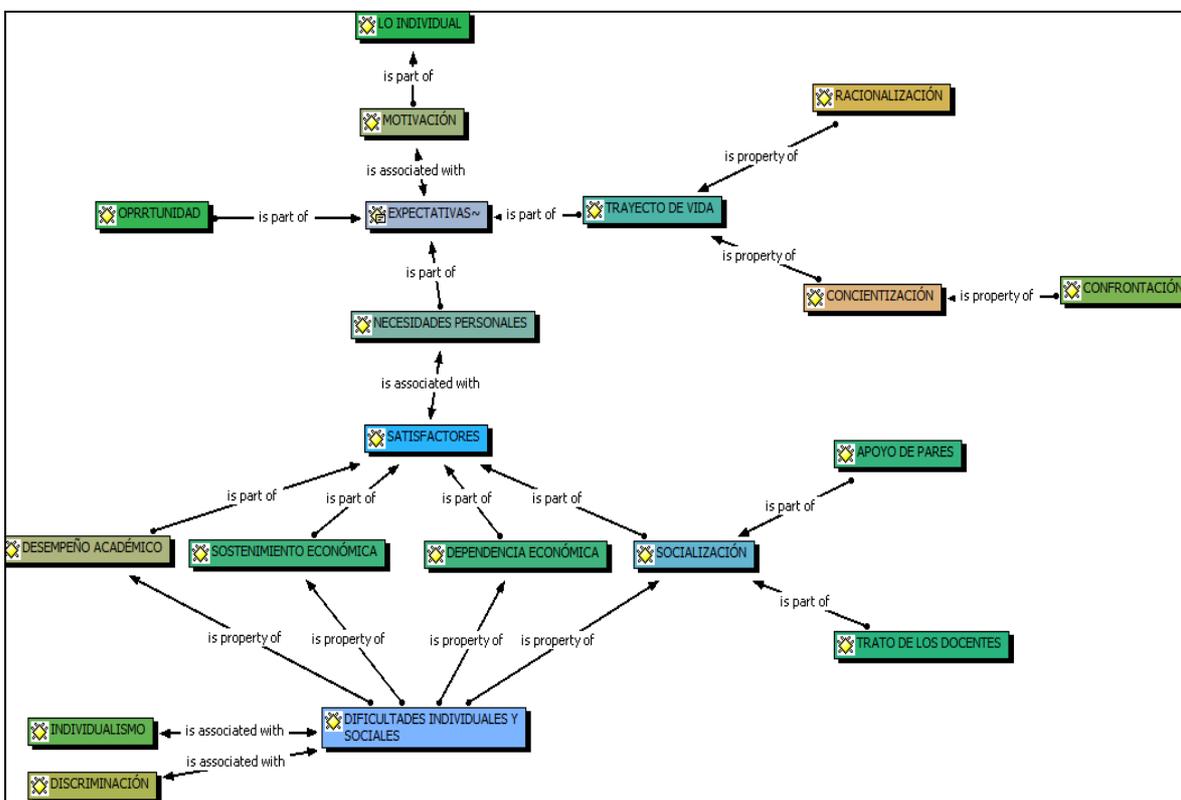
Como se evidencia en los mapas conceptuales de las categorías de análisis individual e institucional, que emergen en la sistematización de los datos (Ver Grafica 1 y 2), las categorías evidencian tensiones y relaciones en los relatos expresados por los estudiantes, como parte del afianzamiento o renovación de la cultura social en la que están inmersos los mismos. Para Habermas (1987, citado por Austin, 2000), la reproducción simbólica del mundo de la vida se presenta en varias vías (*la Cultura, la Sociedad y la Personalidad*), afirmando la interacción que existe entre cada una de las categorías halladas en el presente estudio. Asimismo, estos desplazamientos entre categorías manifiestan elaboraciones, en tanto posibilidades u oportunidades para la emergencia de nuevos imaginarios develados en las experiencias vividas de los estudiantes. Tal como lo expresa Coca, Valero M., Randazzo y Pintos (2011), cada sociedad tiene nuevas posibilidades para la manifestación de sus imaginarios, que a su vez inciden en la construcción de lo real. En este sentido, la retórica propuesta en los relatos de los participantes del estudio afectan los imaginarios sociales que se presenta en el desarrollo, legitimación y conservación del sistema social en lo individual y lo colectivo. No obstante, el ser humano en su dimensión individual establece meta-códigos que operan como formas que se vierten en el otro social, y funcionan como realidades.

Siguiendo la línea propuesta por los autores anteriormente mencionados, la investigación evidencia como los estudiantes en la IUE se representan simbólicamente, a través de la continuidad en el saber tomado como válido, la tradición y renovación del saber cultural (*Cultura*); la estabilización solidaria de los grupos (*Sociedad*); y las acciones propuestas desde los modos de ser de las personas (*Personalidad*), redundando en construcciones de sentido por parte de cada uno los actores en el que interaccionan el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo (imaginarios). No obstante, para acercarse a la comprensión de un fenómeno social como el de la deserción en las instituciones de

educación superior no se puede retomar las categorías de forma independiente, en lo individual o social. Es necesario identificar las tensiones, rupturas e interdependencias entre las dimensiones narradas en la acción comunicativa propia del sujeto (Rojas, 2000), en la reflexión sobre su relación con otros, en la creación incesante de elaboraciones imaginativas o significaciones imaginarias que dan sentido al mundo de la vida. Asimismo, el lenguaje ubicado en la dimensión vital posibilita la praxis y el pensar en la configuración de la realidad social e individual del mundo simbólico como alteridad, en el que se advierten visiones plurales y solidarias (intersubjetividad), a partir de las cuales se procura el desarrollo del sistema social, y por ende, el desarrollo humano de la comunidad de estudiantes en la IUE.

LO INDIVIDUAL: La experiencia de la deserción y la re-composición de los trayectos vitales

Grafica 1. Categoría LO INDIVIDUAL



Fuente: Autores

En **LO INDIVIDUAL** se encuentran categorías que están atravesadas por una serie de factores que coinciden con la satisfacción de las necesidades humanas. Como lo propone Max – Neef (1986), la motivación está intrínsecamente ligada al Desarrollo a Escala Humana, orientado hacia la satisfacción de necesidades fundamentales que permiten elevar la calidad de vida. Según la categoría axiología de las necesidades propuestas por el autor que emergen en la dimensión individual del estudio se destacan las siguientes: el

Apoyo de Pares; Trato con los docentes; Sostenimiento Económico y Desempeño Académico, las cuales pertenecen a las necesidades de Afecto, Participación y Protección, respectivamente. Por su parte la afiliación o el establecimiento de vínculo entre los integrantes de la comunidad educativa se ubica en términos de la necesidad de Afecto.

Ante esta circunstancia, se puede inferir que los participantes del estudio están orientados por motivaciones inherentes al Ser y al Hacer. Es a partir de los satisfactores que se pueden construir redes de sentido para advertir la dinámica de los estudiantes en la institución educativa (IUE). Sin embargo, la satisfacción de necesidades humanas a partir de satisfactores plantea situaciones sociales desiguales, en las que se dan los desplazamientos entre las categorías *Individual* e *Institucional*. En consecuencia, se ilustran procesos de dominación de unos discursos sobre otros (Bourdieu, 2000), haciendo alusión a lo individual y lo social, en tanto existen de doble manera (habitus), en las cosas y en los cuerpos (Bourdieu, 1999). Por su parte, como lo expresa Pintos (Coca, Valero M., Randazzo y Pintos, 2011) los imaginarios sociales que se presentan en las tensiones entre lo individual e institucional se configuran como esquemas socialmente construidos que permiten explicar la realidad de los mismos estudiantes en la IUE.

Conforme con el enfoque interaccionista de la deserción propuesto por Braxton, Sullivan y Johnson (1997), éste contribuye a fortalecer la idea que se ha venido desarrollando acerca de que la deserción estudiantil es efecto de la interacción entre estudiante (vivencias subjetivas del sujeto) y la institución educativa (circunstancias institucionales), dando relevancia al significado o valor que el estudiante le da a esta relación, ya sea en los niveles formales e informales en la organización. Tal como se muestra en la gráfica propuesta para Lo Individual, las expectativas de los estudiantes con respecto a sus necesidades y satisfactores son componentes importantes de la relación pedagógica, en la cual se promueven las acciones y trato con los docentes, construyendo creencias, hábitos e imaginarios que fundan las acciones de la vida cotidiana Mèlich (2002). En este sentido, las relaciones sociales que establecen los estudiantes con sus pares y docentes, aquellos que acompañan el proceso académico, son de vital importancia para la construcción de políticas de inclusión social que hacen posible la convivencia con la alteridad, con el otro que se estructura y desarrolla en ambientes de complejidad, en el que los sistemas simbólicos y las redes posibilitan los procesos educativos, la ubicación del individuo en la sociedad y su desarrollo a escala humana.

A nivel de las necesidades de participación en las que se ubican las categorías emergentes e la dimensión individual se puede inferir como lo plantea Bustelo y Minujin (1998), estas interacciones propician procesos de expansión de ciudadanía a partir de la manifestación de derechos civiles, políticos y sociales que garantizan la igualdad social, con un compromiso que promueva el desarrollo social en términos de la constitución de sujeto histórico y social, en términos de la interacción que se suscita entre el estudiante en dialogo con las circunstancias institucionales. Como lo plantea Arendt (1998), la acción social de los actores que hacen parte de la comunidad educativa, en tanto manifestación de derechos, está dada como una condición política que implica la participación en la sociedad;

La tarea del ciudadano no es otra que recuperar su verdadera condición política alejada de toda violencia, y consiste en desplegar la radical democracia que subyace en la misma humanidad (Arendt, 1998, p. 314).

En este sentido es abrir paso a la acción de una ciudadanía emancipatoria reinventada, desde una propuesta socialmente inclusiva que articule la identidad cultural con la interculturalidad igualitaria, desde políticas institucionales que consoliden una democracia participativa, en términos de poder existir políticamente, a modo de Camus (2012), como solitarios solidarios. Este ejercicio va a significar reconocer un nuevo panorama de demandas y agendas que deben constituirse para dar respuesta a las necesidades en estos tiempos, en términos de la construcción de la democracia y el ejercicio de la ciudadanía. Como se ha venido proponiendo, involucrando acciones y discursos marcados por la posibilidad de experiencias educativas propias de contextos de inclusión, democracia y libertad.

Para acceder a las vivencias de los estudiantes en situación de riesgo de abandono es necesario acudir a los relatos de los mismos participantes, en tanto puedan estructurar y configurar las propuestas mencionadas anteriormente, mediante las cuales se reconozcan ellos mismos en sus dificultades, problemas u obstáculos que demanden apoyo de la comunidad en la que pertenece, la IUE. A continuación se dan a conocer algunos relatos de estudiantes y participantes del estudio, exaltando el valor de carácter dialógico que existe en la relación a las categorías previas que orientan el estudio (vivencias subjetivas del sujeto, circunstancias institucionales). Por tanto, las reflexiones se presentan de forma como se configuraron las categorías que emergieron en el estudio, en términos de LO INDIVIDUAL y LO INSTITUCIONAL.

Concientizando una realidad adversa

Continuando en la línea de **LO INDIVIDUAL**, y desde otros enfoques en los cuales se aborda la situación de abandono, se pudo establecer que los estudiantes enfrentan el riesgo de deserción, a pesar de que existan políticas de permanencia, como si la concientización de su proyecto de vida universitario dependiera de la dificultad a la que se ven enfrentados, como un terreno propicio para encararse en sus expectativas, como una manera de experiencia de “flujo” que genera un desafío, o en otros términos, como el “motor para el aprendizaje” y el autoconocimiento. De acuerdo a lo esbozado por Csikszentmihalyi (1990), las personas que bajo situaciones o condiciones de presión, ansiedad y malestar cognitivo-emocional, ante el inminente abandono, encaran su realidad como una “experiencia óptima” poniendo sus capacidades al máximo, y posteriormente conduciéndolo a la activación, creación y posterior control de esa situación incómoda de estar en riesgo de abandonar la institución, para finalmente entrar en un estado de fluidez anímica con renovada motivación. Así es como lo expresa Yulieth:

“...problemas que uno pueden enfrentar, me siento mal porque es algo que uno no desea, pero me siento bien porque es un buen camino en mi vida y me servirá para mejorar...” (Yulieth)

Aquí se puede revelar como la permanencia en la institución es el motivo que pone en perspectiva la razón de ser del estudiante, que al estar inserto en un programa de permanencia como el SEA (Semestre de Afianzamiento) dentro de la IUE, encuentra un espacio de reflexión profunda sobre el porqué se está estudiando, qué se requiere o que hace falta para ser un universitario destacado. Esto es muy significativo, pues como lo expresa Attinasi (1986, citado en Torres, 2010) abandonar o permanecer son acciones que “se ven influenciadas por las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria” -concepto sobre sí mismo-” (pág. 22). En el momento en el que el estudiante entra en el ambiente universitario aparentemente tiene claro, en su real y total dimensión, que significa enfrentar un nuevo estilo de vida universitario, y sólo tiene como

base para el desempeño de estudio sus expectativas y motivaciones de elección. Esto se hace evidente en frases de Eder que expresa:

“El horario de trabajo no me dejaban ganas, ni tiempo de estudiar, por lo cual, quede en el SEA (Semestre de Afianzamiento). Al principio fue una desilusión total porque me sentía como todo un perdedor, pero ya lo veo con otros ojos y me parece que estar en el SEA es una gran oportunidad para ver mis errores y encontrarme conmigo mismo” (Eder)

Se puede decir que el ambiente universitario no solo se asume como lugar en pro de un título profesional sino como espacio para definir trayectos vitales de vida, entendida como la interacción existente entre características personales y aspectos claves del ambiente institucional (Spady, 1970). Esto se percibe cuando el estudiante llega al proceso educativo con vacíos, no solo desde lo cognitivo, sino sobre las expectativas por un título universitario. Al respecto Sandra hace hincapié en ello:

“Una cosa que yo le tengo que agradecer a la Universidad era lo que él decía, las materias de relleno, o sea, no por el sentido que él lo dice, sino porque aquí no se preocupan nada más porque sea usted un profesional y recibir un cartón, sino que también le ayudan a uno personalmente, si me entiende, a ayudarlo a uno a crecer como persona” (Sandra)

Por su parte, Patricia complementa lo anteriormente descrito, evidenciando, en sintonía con D'Angelo (1996), al decir que la persona, en tanto agente educativo, se exige una serie de recursos como tenacidad, creatividad y persistencia, así como un amplio conocimiento elaborado acerca de planes y fines a los que pretende llegar, además, de cómo se puede prosperar de forma integral, y no solamente con la finalidad explícita en lo profesional, a tal punto que, se toma la decisión de elegir entre trabajar o estudiar:

“La idea es crecer, crecer como profesional, crecer como persona y pienso que es más importante en este momento y no tenía tanta necesidad de seguir trabajando, entonces, más bien, retomé las clases” (Patricia).

En este sentido, la permanencia a través de estrategias y programas, como el SEA, le dan a los estudiantes la posibilidad de adaptarse a un nuevo ambiente (Bean y Eaton, 2001), a los nuevos cambios y rumbos en la vida universitaria, pero tal adaptación no se vuelve solamente procedimental en pos de un asunto exterior al sujeto (la institución), se constituye en una adaptación interior, de auto-eficiencia, generando una percepción individual capaz de tratar con situaciones específicas (Bean y Eaton, 2001). Se configura como una percepción del SER, algo todavía no resuelto o que se cree no necesita ser resuelto, que emerge cuando ya no se encuentra en un espacio regular de clase sino en un espacio alternativo al mismo programa educativo, por la misma situación de hallarse en riesgo de abandono. Esa dualidad entre abandonar o permanecer genera una tensión sobre el sí- mismo y las expectativas que lo ubicaron en la Institución, lo cual no puede evitarse, pues está allí para ello, como lo menciona Kelly y Marvin al referirse a la pertenencia al SEA:

“no, no ha cambiado mis expectativas para nada, mi gran amor de ser abogada, por el contrario me ha enseñado a ser más integral, más completa a ser más sabia, a rescatar mis valores como la dignidad y el respeto por mí misma y por los demás” (Kelly).

“me ha ayudado a mejorar como persona y a nivel educativo una mejor preparación para el futuro como persona y como profesional” (Marvin).

En síntesis, es posible decir que el abandono está asociado directamente con la permanencia, en tanto éste es el terreno propicio para encarar la motivación desde la concientización, pues el estudiante debe adaptarse a los nuevos cambios, a nuevas tensiones que hacen que sus “opacidades” individuales se conviertan en “relevantes” (Pintos, 2003), las cuales emergen a la hora de confrontarse con una realidad no deseada. A su vez, el sujeto entra en un desequilibrio en áreas que consideraba como estables, lo académico confronta otra área del desarrollo humano: el SER. Al respecto Marvin enfatiza diciendo:

“la falta de estudio en las asignaturas de matemáticas II, pertenecer al SEA, no es bueno porque uno sabe que está fallando en algo pero me alegra a la vez estar acá y saber cómo puedo mejorar tanto a nivel educativo como a nivel personal” (Marvin)

La intervención que se propicia a partir de los programas de permanencia, si se puede llamar así, no están referidos al síntoma, aunque no se puede negar su naturaleza remedial, sino a la esencia del individuo que viéndose como candidato al abandono no puede evitar la reflexión personal, sobre su vida y lo que desea hacer de ella. Es así como esta intervención en muchos casos está orientada a la re-configuración de la subjetividad de los estudiantes. Como lo menciona Larrosa (1995), en estos programas se promueve “...prácticas en las que se establecen, se regulan y se modifican las relaciones del sujeto consigo mismo, en las que se constituyen la experiencia de si...” (p. 272). Aquí se enfrentan las motivaciones y expectativas que se generan desde el inicio y la realidad a la que se ve expuesto el estudiante:

“Si, pero para motivarme más por seguir esta carrera porque me he dado cuenta que quiero sacar esto adelante y ser un profesional idóneo” (Marvin).

“pues me ha servido para mejorar hábitos y también mirar las cosas desde otras perspectivas” (Yeison).

Entendiendo el término “habitus” como un “sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores de percepción, pensamiento y acción” (Bourdieu, 1999, p. 141), mediante los cuales los estudiantes perciben el mundo y actúan en él. Es crucial este sentido para el tránsito en la vida universitaria, generando una auto-comprensión y subjetivación mediante la interiorización de la realidad que ayuda a aclarar la consciencia del por qué se está en riesgo de abandono. Se entra en el campo de las anticipaciones desde los propios “discursos”, se adquiere conocimiento y con ello un dominio, como lo relatan Hailer y Melissa respectivamente:

“el descuido por estar en otras actividades fuera de la universidad”. “tengo toda la culpa de estar en el SEA por mi pereza y no ponerle muchas ganas y no me siento mal por estar ahí”. (Hailer).

“más que todo porque el semestre pasado fui irresponsable con mis deberes académicos, me ocupe de otras cosas y descuide el estudio”. (Melissa).

Por su parte, la literatura referencia revela que en su mayor proporción, la decisión de desertar es de naturaleza voluntaria, sea porque no desea esforzarse más, y se entra en

una especie de fase de agotamiento, a tal punto que amerite cambio de Institución, o en definitiva, se decida no volver a las aulas universitarias, pues relacionan el riesgo de abandono con la vida académica universitaria encontrando que son disimiles con sus expectativas, intereses de diversa índole, motivaciones iniciales o preferencias. Danilo comenta al respecto:

“De que uno tampoco se puede dejar llevar de que ah, me está yendo mal y entonces por eso voy a renunciar y me voy a cambiar de carrera, por ejemplo, a mí me gusta y no me ha ido bien que en matemáticas al principio no me fue bien en contabilidad y yo no por eso esto no es lo mío yo me voy a cambiar de carrera, esto era lo que yo quería al principio sigue uno insistiendo” (Danilo)

Ante esta situación, los estudiantes construyen su propio proyecto de vida, el cual “se caracteriza por su carácter anticipatorio, modelador y organizador” (D’Angelo, 1996), aspecto que contribuye a delinear los rasgos de su estilo de vida, lo que atañe con asumirse como persona y proyectarse en una imagen futura que requiere la elaboración y consolidación de una identidad aún en proceso (subjektivación), como lo expresa Yanier:

“al llegar aquí pensé varias veces en cambiarme de carrera o mirar que hago, pero creo que el del problema soy yo no la carrera y la institución” (Yanier)

Transiciones necesarias

La exigencia académica en las Instituciones de Educación Superior se ha dispuesto como un factor relevante para que los estudiantes estén expuestos al riesgo de abandonar dichas instituciones, y se ha tomado como una prueba a partir de la cual el estudiante confronte sus creencias sobre el deseo de estudiar, reafirmando las expectativas de inicio, las motivaciones primarias, los vacíos en los métodos de estudio, entre otros. El problema de la identificación como tarea, expresa la iniciativa y la voluntad del sujeto de enganchar racionalmente el mundo que lo rodea (Ricoeur, 2005). Pareciera que el rendimiento académico se convierte en una forma de comprender la actitud que asume el estudiante referido a la confrontación anímica para con los estudios:

“definitivamente académicos, ya que el estudio no es nada fácil y no le he puesto todo mi empeño” (Hailer).

“si ha influido y la transformación que ha visto es estar más centrada en mi proyecto de vida” (Yamile).

Según lo propuesto en varias líneas de análisis, el abandono de los programas educativos no solo es un resultado, sino un proceso de cambio de un proyecto de vida iniciado en un ambiente diferente a lo vivido anteriormente, que para algunos estudiantes se hace evidente con la incertidumbre que se percibe en el riesgo de abandono permanente. Un programa de permanencia se asume como forma natural de enfrentar situaciones personales no resueltas y que en espacios regulares de clase no tienen la forma de resolver, ya sea porque sus docentes o sus pares no entran a confrontar y no se hace el alto en el camino para encararlo desde los modelos de educación en la actualidad. Esta situación representa una posibilidad para enfrentar la dimensión individual al margen de la académica, se transita por una voz activa, referida al reconocimiento como identificación de sí, aunque se enfrenta a los riesgos del error, de la duda, del cambio o el encarrilamiento (Ricoeur, 2005). Marvin y Evelyn lo hacen implícito cuando esbozan:

“pienso que es como la decía antes, es una gran oportunidad para mejorar y caer en cuenta en todo lo que necesitamos para mejorar nuestro nivel educativo desde la parte personal” (Marvin)

“una ruptura económica con el papa de mi hijo y mis papas lo que me dificulto la venida. En él SEA me siento bien porque me ha servido para encaminarme, ha sido una buena pausa aunque al ser de derecho me implica un gran atraso” (Evelyn)

Proyectos de vida universitaria en contraposición a obstáculos, situaciones personales o inadecuados métodos de estudio que por momentos se encuentran en puntos divergentes con respecto al desempeño académico. Esos instantes llenos de dudas, angustias e incertidumbres que llevan a reflexiones sobre proseguir o abandonar, en tanto se concibe que el ambiente universitario tal vez no sea lo esperado:

“mi obstáculo ha sido individual y económico porque académicamente siempre he tenido buen desempeño pero lo otro ha dificultado mi promedio” (Evelyn)

“la situación personal que me llevo a estar en condición de riesgo a abandono fue la pereza de estudiar y también porque me descuide mucho en una materia, por pertenecer al SEA me siento bien aunque es muy importante que logre salir de este semestre (Angie)

Las expectativas y las motivaciones se confrontan, pero ya no son las de corte académico, aunque éstas generan el detonante para contrastarse, sino la de comprobar si realmente el ambiente y el programa académico son los propios para su futuro estilo de vida. Se puede pensar que el estudiante al ingresar a una IES lo debería tener claro, siendo un evento de naturaleza tal, teniendo altas implicaciones en el proceso del estudiante que lo enfrenta a una autorreflexión como lo comenta Danilo y Yanier respectivamente:

“hacer un alto en el camino reflexionar y hacer una autoevaluación para mejorar” (Danilo)

“la recaída en el SEA son cosas que lo ponen a pensar a uno y saber en qué está fallando a ver qué pasa” (Yanier)

Durante el periodo de transición entre la educación media y superior, el abandono es más frecuente en la última fase del primer año de estudios y antes del comienzo del segundo (Tinto 1989). No solo se presenta como una transición académica, también proporciona un alto en el camino, incluso de su proyecto de vida. La universidad no sólo como espacio de formación y consolidación profesional, así mismo es un ambiente de formación y construcción del ser:

“creo que a veces los estudiantes tienen problemas personales y la institución no se puede hacer cargo así que en muchas ocasiones se opta por retirarse de la institución” (Melissa).

“me ha parecido una experiencia emancipadora pertenecer al SEA porque he aprendido a conocerme a mí misma y he reiterado que realmente amo la carrera de derecho” (Kelly).

Fue Husserl (1962), quien bajo su noción de mundo de la vida (Lebenswelt), entendió el mundo cultural y axiológico del sujeto en términos de acción y afecciones de la vida cotidiana, esto trasladado a las experiencias educativas del estudiante se da en la tensión entre abandonar y/o permanecer. No sólo confronta, sino que también introduce la posibilidad de la pausa, un alto en el camino para reorientar, replantear la vida y con ello se definen razones de por qué se está estudiando lo que se está estudiando y cuál va a ser la forma adecuada de retomar el control del proyecto de vida universitario, de lo cual depende el desempeño académico:

“me ha permitido hacer una pausa y organizarme emocionalmente para poder retomar de manera constante mis proyectos académicos (Evelyn)”

La toma de conciencia o concientización del estudiante en riesgo inminente de abandonar, como lo referencia Freire (1993) , cuando hace alusión a la educación como forma de liberación del hombre, supone la transformación de las estructuras mentales, es decir, hacer que la conciencia convertida en una estructura rígida, inflexible y dogmática, se transforme en una estructura dinámica, ágil y dialéctica, que posibilite una acción transformadora, un trabajo político sobre la sociedad y sobre sí mismo, como lo expresa Yanier:

“Podría decir con lo que se aprende en la carrera ya me ayuda a orientar mi vida. Al pasar el tiempo ir relacionándolo más con la vida mía cotidiana. Implementando lo que aprendo con la vida”

Además, con esta noción de “liberación”, es posible profundizar los aspectos relacionados con las expectativas asociadas a autoeficacia, al desempeño y a los factores motivacionales relacionados con compromisos con metas académicas y de logro. En consecuencia, las expectativas y los factores motivacionales cambian durante su permanencia en la Institución.

En muchos casos, este momento es asumido con malestar y hasta con dolor, pero a la vez con alivio crucial y trascendente, pues es el momento decisivo de confrontarse. El riesgo de abandonar el proyecto de vida universitario se instaura como una experiencia única, con múltiples desafíos, decisiones y cambios pertinentes en la consolidación de sus estudios:

“creo que la institución no tiene nada que ver con respecto a mi nivel académico por lo tanto no va estar comprometida, si llegará a suceder mi abandono” (Hailer).

Adquiriendo autonomía desde la heteronomía

La permanencia no es el fin sino el medio para la toma de conciencia acerca de lo que está fallado. En esta línea, la permanencia se concibe como experiencia por medio de la cual el estudiante encuentra condiciones favorables para la realización de sus proyectos de vida y la realización de la vida que estima y valora. La experiencia de la deserción provoca la concientización de sí acerca de lo que es realmente pertinente y significativo, ya sea porque es su razón de vida o sólo una necesidad no interiorizada en su proyecto de vida. Melissa lo relata y Kevin lo complementa:

“...estar en el SEA ha influido positivamente porque he aprendido, he tomado más responsabilidad, más compromiso frente a mi carrera”.

“...en realidad uno tiene falencias en muchos sentidos y uno no llega a madurar completamente”.

Está visto que no todos los estudiantes requieren de la misma atención en cuanto a sus trayectos vitales, algunos ya tienen clara su razón de ser dentro de la universidad, otros deben confrontarse, no tanto desde la fortaleza, más bien desde las dificultades, la mayoría de ellas académicas, las cuales desentrañan situaciones no resueltas, no solamente desde las dificultades cognitivas o de aprendizaje:

“transformación total. Este alto me ha permitido admirar cuales han sido mis principales errores y virtudes y todo esto influye en el proceso de mi libertad mental, espiritual y físico es de lo mejor que me ha pasado” (Eder)

Las políticas de permanencia son campo de posibilidades de interrelación entre la Institución y el estudiante, con el propósito de colaborar en la reflexión autogestionaria, muy necesaria en momentos de asumir decisiones trascendentales, para dirigir las escalas de valores, las afinidades sociales y los intereses personales acerca de cómo dirigir energías, esfuerzos y recursos necesarios para tomar la decisión de abandonar, proseguir con la realización de las expectativas de inicio, reformularlas o definitivamente descartarlas. El estudiante continuamente evalúa los resultados al superponer la integración académica y social con su ser interno. Kevin y Marlon lo hacen evidente:

“La Institución fue porque en realidad nos ayuda en muchos, mucho campos, económico y obviamente nos ayuda en los procesos” (Kevin)

“en mucho me considero más aplomado y con una perspectiva más prometedora gracias al taller de principios y valores” (Marlon)

Bajo esta línea de reflexiones, se puede inferir que el proyecto educativo está enlazado también al proyecto individual que fluye desde una etapa de indagación entre lo personal y lo institucional, pasando por las expectativas de inicio, las motivaciones y lo que realmente necesita el estudiante. Es necesario retomar las etapas de transición entre lo esperado y lo vivenciado, como lo expresa Yamile:

“creo que la institución influye en cuanto a que el SEA es una oportunidad que se da para mirar en que se falla y aterrizar en nuestros proyectos y carreras y que si no se aprovechan será tiempo perdido”

La confrontación personal lleva de la mano la confrontación con lo institucional y la interrelación que ésta tiene con los individuos, no como forma de justificación o excusa por estar en riesgo de abandono, más bien entendida como parte de la influencia que ejerce lo institucional, simultáneamente, sobre lo individual. El choque abrupto de estructuras académicas de un entorno educativo acompañante conocido, relativamente seguro como lo es la educación media, a un ambiente en apariencia impersonal de la educación superior, en donde la interrelación con el docente es limitada en tiempo y en establecimiento de vínculos, genera una separabilidad entre Institución y estudiante, con implicaciones en el imaginario cultural, alimentando la creencia particular sobre que cada estudiante se defiende por sí mismo en todo, pues se asume que este al ingresar es ya sujeto autónomo. Esta apuesta promueve la renuncia a formarlo dentro de la heteronomía necesaria para construcción de la subjetividad, sino de la intersubjetividad como lo expresa Levinas (2000). Para Kevin, el concepto de hospitalidad universitaria, tal como lo enuncia el autor, acarrea una corresponsabilidad institucional de acompañamiento solícito, pues no se está suficientemente maduro como para no necesitar de ese “otro”:

“Uno sale del colegio en la universidad coge responsabilidad y es de uno. En el colegio le dice paso por paso haga esto, esto y esto, no haga esto. En la universidad, no puede sacar excusas, es una responsabilidad gigante pero aquí sin embargo le ayudan a uno en ciertas universidades lo dejan sólo a uno y usted verá que hace, aquí, sin embargo lo apoyan y uno no cree esperar eso y son cosas que uno realmente le hacen falta, uno no es tan maduro” (Kevin).

Para Tinto (1989), existen varios periodos críticos en la trayectoria estudiantil en que las interacciones entre la institución y los estudiantes pueden influir directamente en la deserción pues al ingresar a la universidad se le exige total autonomía e independencia al estudiante, cuando se debería fundar, encarar la prevención de la deserción, prioritaria y esencialmente, en el desarrollo de la heteronomía Institucional hacia, para y con los estudiantes, como lo remarca Levinas (2000). No ofrecer a tiempo el componente de heteronomía conduce a crear, mantener o aumentar problemas, sean estos generados por circunstancias personales, responsabilidad individual y/o adquisición de un ritmo de estudio propio, manteniendo “vacíos” perjudiciales para el estudiante, más si este es vulnerable de abandonar sus estudios, para lo cual se requiere el acompañamiento de otros alumnos, docentes, profesionales y la familia. Para Kevin es necesario una orientación que apoye en esos momentos de dificultades dentro de la universidad, pues se tiene claro que el estudiante no es sujeto maduro y dicha carencia es factor de riesgo:

“Hay maneras de guiar depende de cómo lo guíen a uno también si uno lo guían a la fuerza, a uno tampoco le va a gustar o a las malas sino le dan consejos y usted verá si los toma o los deja o los aprovecha, en ese caso eso depende de cada una de las personas. Hay personas mano dura, otras que todavía no han terminado de madurar o no saben que es. Y por eso, algunas veces, creo que, la mayoría de las personas no les gusta o les desanima la carrera porque no tienen quien le ayude o lo guíen” (Kevin).

Esa adaptación para algunos estudiantes no es tan rápida y eficiente y es ahí el momento en que se evidencian condiciones que podrían desencadenar la deserción pues ese proceso de ajuste a la dinámica universitaria para todos no es tan fácil, en especial cuando no son capaces de cumplir en forma independiente con las exigencias académicas. Lo anterior podría verse acrecentado por la rigidez en la didáctica, la metodología y la evaluación, estilos de enseñanza de los docentes poco amigables y con escasez de tacto pedagógico, planes de estudio que no rinden con las expectativas y motivaciones de inicio de los estudiantes. Se hace evidente en testimonios de los estudiantes:

“estoy por el mal manejo que algunos docentes le dan a las asignaturas”. “la universidad es muy apática frente a algunos problemas estudiantiles, no siempre el malo es el profesor pero no siempre la metodología usada es la apropiada” (Marlon)

“uno de los obstáculos ha sido que en algunas asignaturas de la carrera hay o ha habido un constante cambio de docentes” (Yamile).

“no me siento del todo bien, aunque empiezo a adaptarme al programa” (Miguel).

Para finalizar esta categoría de LO INDIVIDUAL, es necesario poner en consideración que la universidad, por intermedio de sus docentes, como lo esboza Larrosa (1995), es la

encargada socialmente de fomentar la constitución del sujeto, a partir de unos criterios que le permitan al sujeto-estudiante aprender determinadas formas de crear-se, observarse, descifrar-se, interpretar-se, narrar-se, dominar-se y juzgar-se a sí mismo y en comparación con los otros. Melissa, Yulieth y Kevin lo enfatizan:

“...pienso que los profesores solo nos dan bases y cierta información, nosotros somos quienes nos formamos y nos exigimos para ser mejores” (Melissa).

“las relaciones amistosas con los compañeros, el trato y el acogimiento que nos dan los educadores” (Yulieth)

“Uno no entra aprendiendo lo que quiso estudiar, sino otras cosas...” (Kevin)

Por ello el contacto permanente, acompañante y decidido de la institución, por intermedio de sus docentes, hace que el estudiante pueda encarar las vicisitudes constantes que trae consigo la vida universitaria. No es gratuito que algunos estudiantes señalen la decepción que sienten cuando la universidad, o el ethos universitario, se manifiesta hostil y poco hospitalario, tal como lo relata Yamile:

“estoy repitiendo una materia que ya había perdido ante ,la perdí debido a que además de no haber tenido empatía con el docente ,el mismo desorden que hubo para poder fijar a un docente y eso hizo que le cogiera pereza a la materia” (Yamile).

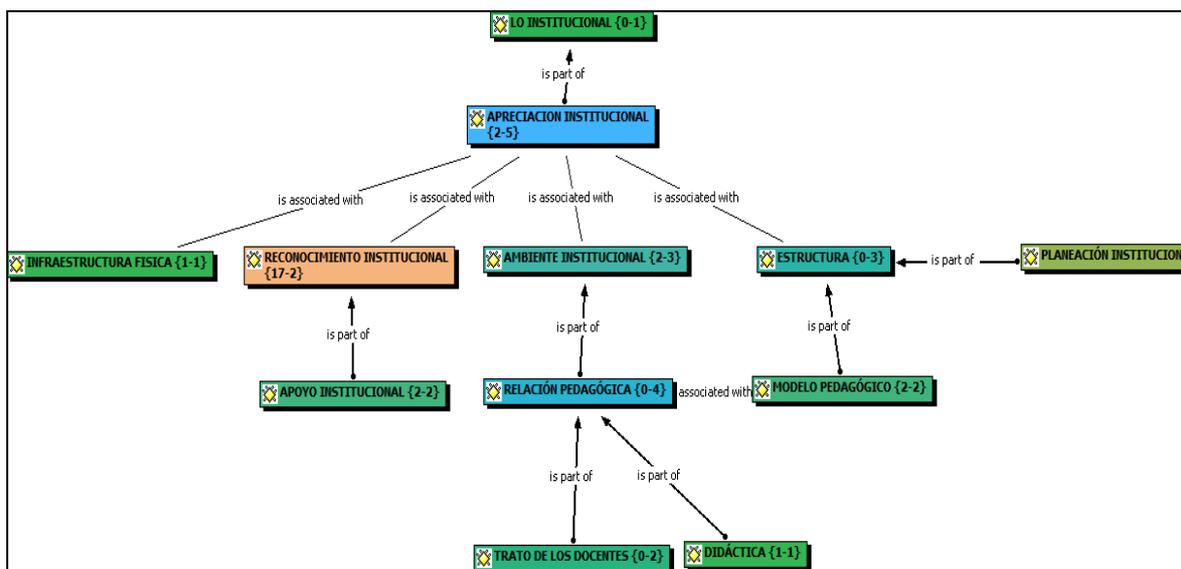
En consonancia con los planteamientos teóricos propuestos en el presente estudio, como se evidencia en todos los relatos anteriores, existen desplazamientos o repliegues importantes entre las vivencias subjetivas de los estudiantes y las circunstancias institucionales que conllevan a re-configuraciones de creencias, realidades e imaginarios, y que hacen parte de la reproducción simbólica del vida (la Cultura, la Sociedad y la Personalidad), y a nuevas re-significaciones en los procesos de transformación en sus trayectos de vida para los estudiantes en líneas de *Concientizar una Realidad Adversa; Transiciones necesarias y Adquisición de Autonomía desde la Heteronomía.*

LO INSTITUCIONAL:

Un análisis desde la re-visión del estudiante.

Continuando con **LO INSTITUCIONAL**, una vez realizadas algunas reflexiones sobre los hallazgos en **LO INDIVIDUAL**, a continuación se enuncian algunas abstracciones que ayudan a identificar algunos elementos propios del fenómeno situado en un contexto social e institucional, teniendo en cuenta, como se ha mencionado anteriormente, que para esta aproximación a un fenómeno social como el fenómeno de deserción estudiantil no se puede retomar las categorías de forma independiente, en lo individual o social e institucional exclusivamente. Es necesario identificar las tensiones, rupturas e interdependencias entre las dimensiones narradas en la acción comunicativa propia del sujeto (Rojas, 2000).

Grafica 2. Categoría LO INSTITUCIONAL



En cuanto a **LO INSTITUCIONAL**, las categorías, que emergen son las siguientes: *Ambiente Institucional*, la *Infraestructura Física*, la *Estructura Académica*, las *Relaciones Interpersonales con docentes*, el *Apoyo Institucional*, la construcción de estas categorías obedecen al sentido otorgado a los datos y la lectura de la relevancias, concentración de códigos, y a las opacidades, dispersión o baja densidad de otros. Las relevancias y las opacidades permiten configurar las características del fenómeno de la deserción en su dimensión institucional.

De esta manera, el análisis y las reflexiones sobre los hallazgos del estudio apuntan a identificar, en primera instancia, cómo se desarrolla la acción de los actores del proceso pedagógico, para el caso los estudiantes y docentes, y el rumbo en su condición de seres políticos y actores en la comunidad educativa. Como opacidad se identifica el rol que ejerce el estudiante a través de sus acciones, su discurso de reconocimiento por lo institucional y el cuestionamiento en la relación docente, todo permeado por las relaciones pedagógicas. Aspecto que toman vital importancia es como perciben los estudiantes el trato de sus educadores para con ellos, y desde allí se entran a cuestionar, como seres políticos que son; pero como lo propone Arendt (1998) "La tarea del ciudadano no es otra que recuperar su verdadera condición política alejada de toda violencia, y consiste en desplegar la radical democracia que subyace en la misma humanidad" (p. 314).

Entendiendo al estudiante como ciudadano de la "civitas" universitaria, la acción política, vista desde la dimensión del fenómeno de la deserción, y que se espera para restablecer una relación pedagógica adecuada que contribuyan al restablecimiento del desarrollo humano en escala humana debe tener su raíz en el deseo de la experiencia de la pluralidad entre pares y docentes, aprovechando la apreciación descrita a través de sus relatos sobre el alto grado de reconocimiento que tienen los estudiantes por la institución educativa como entorno educativo. Es el énfasis en los relatos construidos como discursos que evidencian la acción de los estudiantes como la única actividad que revela la singular identidad en y ante los demás, manifestando el auténtico actuar humano, aquel en el que se expresa la igualdad y distinción entre los hombres, en una relación social de iguales que aparecen y tienen apariencia, y que se vierten sobre la construcción de imaginarios sociales, en un escenario de pluralidad.

Como se ha venido mencionado, las relaciones interdependientes entre las categorías individual e institucional promueven la visibilización de esquemas socialmente construidos, visibilizados y nombrados, que cumplen con la función de generar estabilidad en las relaciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa en una de las estructuras simbólicas del mundo de la vida más importantes; la *Sociedad*.

Siguiendo la línea de discusión propuesta por Arendt (1993, citada en Bárcena, F. & Mélich, J.C., 2000), en la reproducción simbólica del mundo de la vida provista en la Cultura, la Sociedad y la Personalidad (Coca, Valero M., Randazzo & Pintos, 2011), se promueve la "acción" como eje fundamental de descubrimiento de la identidad de la persona ante si-mismo y ante los demás, ya que como lo plantea Ricoeur (1996), " la historia narrada dice el quien de la acción. Por tanto, la propia identidad del quien no es más que una identidad narrativa" (p. 163), revelando la capacidad de construcción de la identidad de los estudiantes o el "agente" que se muestran ante los demás en su apariencia como productor de la acción, no solo de los que se encuentran en condición de riesgo de abandono o deserción, sino de los que hacen parte de la comunidad educativa.

Para finalizar, es importante mencionar que en el análisis y estudio de la deserción existe un periodo crítico en el quehacer de la vida académica del estudiante, como es el de transición de la educación secundaria a la universidad, manifestada en una crisis que se presenta después del ingreso a la institución. Los nuevos estudiantes tienen expectativas, sueños e ilusiones, pero cuando se enfrentan a las primeras clases, en donde los estilos, los tactos de los docentes, los confrontan con una realidad totalmente diferente. En el primer semestre, en particular en las primeras seis semanas, se pueden presentar grandes dificultades, en tanto la institución educativa como institución social promueve valores, creencias, emociones y biografías como novedad y sorpresa, hasta el punto en el cual el estudiante considera la vida universitaria como el mundo de la independencia, constituyendo una nueva identidad con la que chocan.

Teniendo en consideración lo anterior, la deserción es más frecuente en ese periodo de transición, entre la admisión a la Universidad y los primeros semestres, en consecuencia, dentro de las políticas de permanencia de la Institución Universitaria de Envigado, desde unos años atrás se ha creado el semestre de Afianzamiento SEA, y en la actualidad se están construyendo herramientas y estrategias de camino a la IUE, poniendo el énfasis en el proceso de inducción de estudiantes nuevos.

Es así como el presente estudio evidencia como el ámbito institucional, se conjugan oportunidades y opacidades, y se asienta la aparición de los asuntos humanos que son sensibles a la exterioridad, acciones que son narradas mediante palabra y lenguaje con los otros, no en el aislamiento. En este contexto, desde lo institucional existe el interés persistente por analizar la deserción en varios momentos bajo la perspectiva de la dinámica entre categorías de análisis.

En esta categoría es importante retomar algunos aspectos que van desde lo general y lo particular hasta aquellos que tocan directamente a la misma institución, una tarea nada simple, en tanto la Institución no puede ser analizada en su conjunto, pues tiene características muy propias y complejas, desde su naturaleza misma, desde lo privado y lo público (Arendt, 1996). Las complejidades en las IES surgen desde su misma configuración, en el caso de la institución objeto de estudio, como se ha venido mencionado, tienen características muy propias, por ser la única de naturaleza municipal, creada por un municipio de primera categoría y con una población de menos de doscientos mil habitantes. Desde el punto de vista de la trayectoria, es una institución de

educación muy joven en el medio educativo, planteando retos y desafíos muy grandes en materia de descollar y afianzarse como institución de educación superior desde lo regional, lo nacional y lo internacional en un mundo globalizado, reconociendo que estamos, como lo propone Edgar Morín (1999), ante un nuevo desembarco del capitalismo en la cultura, proponiendo oportunidades para “aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (Morín, 1999, p. 11).

Como lo proponen numerosos estudios sobre el tema de estudio (MEN, 2010), los sujetos que abandonan una institución de educación superior pueden, teniendo en cuenta las razones atribuidas para hacerlo, ser clasificados como desertores. Pero cada estudiante que abandona sus estudios trae implicaciones institucionales, por un lado dejando una vacante que pudo ser ocupada por otro estudiante que persistiera en sus intereses de estudiar y por otro lado tiene implicaciones de orden financiero y de planeación institucional. Por consiguiente, la pérdida de estudiantes causa serios problemas financieros a las IES al producir inestabilidad en las finanzas y su economía. En consecuencia, cada estudiante que deserta genera alarmas que se reflejan en la estructura de la Institución, creando déficit e insuficiencia en los presupuestos atribuidos a las IES públicas por parte del Estado.

Por otra parte, la deserción en la dimensión **INSTITUCIONAL** debe apreciarse también en conexión con otros aspectos asociados a los tipos de abandono que exigen la misma atención o exigen similares formas de intervención por parte de la Institución, es el caso de la IUE. La dificultad que afrontan las universidades para definir la deserción, inclusive para la IUE, ha consistido en identificar los tipos de abandono, entre los múltiples que pueden ocurrir en la institución, que en muchos casos son calificados como abandonos en sentido estricto, en tanto se pueden presentar por aspectos tan simples como el descarte o no admisión en Universidades reconocidas por su trayectoria, o porque no cuentan con recursos necesarios para optar a universidades de alto perfil económico. Las causas son tan diversas como enfoques bajo los cuales se hace la lectura de la realidad (psicológico, sociológico, económico, organizacional, interaccionista e integrado). Además, por lo anteriormente propuesto, existen entre otros factores que tienen una alta incidencia en los estudiantes de la IUE como parte de las causas de abandono, los que se ubican en el nivel de desempeño académico del estudiantes, como las pruebas ICFES (hoy Saber – Pro), el nivel académico en los estudios secundarios, el nivel de formación de los padres, entre otros. Lo anterior se ve reflejado de acuerdo a como lo expresan tres de las participantes del estudio Sandra, Susana y Evelyn:

“Para mí eso era muy importante, por eso cuando yo tuve que salir de la Universidad pues, viendo muchas alternativas de universidad de Medellín decidí que me quedaba acá porque tenía muy buena fama sobre todo en esas carreras de contaduría y negocios y tenía muy buena fama. Y por lo económico y por lo cerca, ya eso son como otras que hicieron que yo tomará esa decisión, pero claro eso era muy importante igual había muchas alternativas...” (Sandra)

“Por la cercanía que tiene de la casa, porque vivo en Envigado, y me queda cerquita” (Susana)

“Si, en Envigado. Que me quedará cerca y por el precio, también eso...Académicamente sea reconocida y eso la verdad yo tampoco, la conocía mucho y mis compañeros, de ese entonces en especial del colegio, no la conocían mucho, pero, mis papas me aconsejaron que me metiera acá y que cuando terminara hiciera el posgrado o en otra universidad...” (Evelyn)

Como se señaló anteriormente, la decisión de abandonar puede obedecer a distintas causas; algunas de ellas son susceptibles de intervención institucional, otras referidas a asuntos asociados a las vivencias de los estudiantes en otras esferas de la vida social. Ciertas formas de abandono tal vez involucran a estudiantes en particular. El conocimiento de estas diferencias constituye el punto de partida para la percepción de la deserción según la perspectiva institucional y las bases para elaborar políticas universitarias eficaces para mejorar la permanencia estudiantil.

Desde el punto de vista institucional, es necesario tener en consideración los periodos críticos en el recorrido estudiantil, en el que las interacciones entre la institución y estudiante pueden influir directamente en el abandono, como se expresó en el componente lo individual, a partir de las expectativas que tienen unos y otros. Según lo propuesto por Tinto (1999), los diferentes momentos por los que atraviesan los estudiantes son fundamentales para garantizar la continuidad en sus aspiraciones de estudiar. De esta forma, el primer periodo crítico que propicia la toma de decisión para abandonar la idea de sus estudios, se desarrolla durante el proceso de admisión, momento en el cual el estudiante realiza el primer contacto con la universidad. Durante la etapa de indagación y solicitud para ingresar a una determinada institución, los sujetos forman las primeras impresiones sobre las características sociales y académicas de la misma. Así lo demuestra el proceso de entrevista en un proceso de admisión. Este proceso juega un papel importante en la dinámica de abandono. Por su parte, la Institución se plantea el dilema de recibir a todos los estudiantes que realizan el proceso de admisión, o establecer procesos selectivos y exigentes para la vinculación de nuevos estudiantes a sus distintos programas de pregrado, generando de cierta forma condiciones de desigualdad ante la exclusión de estudiantes que no demuestran las competencias necesarias requeridas.

En cuanto al proceso pedagógico, la función del docente, de acuerdo a varios estudios realizados, influye en gran medida en el rendimiento académico que obtienen sus alumnos. La capacidad para comunicarse, las relaciones que establece con el alumno y las actitudes que adopta hacia él, juegan un papel determinante tanto en el comportamiento como en el aprendizaje del estudiante. Así, los planes, programas, organización, métodos, insumos, sólo se materializan, fundamentalmente, con el accionar del docente o del equipo docente que hace parte del sistema pedagógico institucional. Cualquier intento de aplicación de un plan está destinado al fracaso, si se programa con el desconocimiento de los docentes, puesto que éstos asumen, junto con el estudiantado, lugares fundamentales en el sistema educativo. En consecuencia, el pacto pedagógico que adquieren los estudiantes al inscribirse a un semestre de permanencia como el SEA, se convierte en un espacio de interacción con los agentes educativos, dentro del contexto de lo institucional, como uno de los mecanismo que tiene la misma, recogiendo un valor importante que contribuye a restablecer la relevancia de las propuestas de intervención encaminadas a reducir el abandono.

La relación pedagógica docente-estudiante, deberá partir, idealmente, del reconocimiento del estudiante como un interlocutor válido, por lo que se hace necesario que el docente haya desarrollado un tacto pedagógico, como se puede evidenciar en los siguientes relatos:

"...la universidad es muy apática frente algunos problemas estudiantiles, no siempre el malo es el profesor pero no siempre la metodología usada es la apropiada..." (Oscar)

"...pues no tanto la universidad sino los docentes que enseñan en ella. Por su forma de dictar la clase entre otras..." (Geraldine)

Este aspecto del tacto pedagógico tiene un sentido en la configuración de relaciones pedagógicas que estimen la interacción desde el reconocimiento, la dignificación y la potenciación del otro, en la configuración de la realidad social e individual del mundo simbólico como alteridad, en el que se advierten visiones plurales y solidarias (intersubjetividad), a partir de las cuales se procura el desarrollo del sistema social, y por ende, el desarrollo humano de la comunidad de estudiantes en la institución.

Centrándonos, particularmente, en las apreciaciones que se reflejan en percepciones de los docentes de algunos módulos académicos en la institución, es posible reconocer que una parte importante de la problemática estaría determinado por una naturalización del fenómeno de la deserción; los estudiantes llegan a la institución con un nivel bajo en la formación básica; no están habituados a la cultura del esfuerzo; no están familiarizados con una metodología de estudio adecuada, no están suficientemente informados acerca del programa que eligieron y de las exigencias que presentan los estudios universitarios. Todos estos factores juegan en contra de los estudiantes y se constituyen en determinantes para la deserción

Si bien, es imposible poner en cuestión que estos posicionamientos constituyen reales intentos de reconocer algunos factores que inciden en la deserción, sin dejar de señalar que todos ellos representan interpretaciones parciales y que, por lo mismo, no posibilitarían lograr una perspectiva comprensiva de la problemática que abarque la totalidad de la cuestión. Así, desde *LO INSTITUCIONAL* se configura una perspectiva desde la que solamente es posible reconocer la multicausalidad que la configura, como una situación de un gran nivel de complejidad y que, en consecuencia, exige captarla y trabajarla en su multidimensional, y en función del contexto específico en el que se presenta.

Las visiones parcializadas en cuanto al conjunto de factores que inciden en los altos porcentajes de deserción universitaria estarían dando cuenta de manera contundente de la inadmisibles disociación de los saberes en los propios procesos de gestión universitaria. Al respecto Morín (1999) señala que en el nivel universitario existe una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios. Aquí, nuevamente podemos recurrir al aporte del pensamiento de Morín (1999) para afirmar que lo que está pendiente en el análisis de la problemática de la deserción es justamente darse cuenta que se trata no de una cuestión programática sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento. Bajo estas condiciones, es necesario identificar la división en las disciplinas para encontrar el sentido a las vivencias subjetivas de los estudiantes y las circunstancias institucionales que surtan en sentidos para la comprensión de problemática en términos de lo complejo. Este accionar promueve una condición que pone en cintura a la educación como disciplina, obedeciendo al postulado determinista que encubre el riesgo, la novedad y la invención.

Ante este panorama los retos que se presentan son en general para la educación, en la que las interacciones sociales entre los individuos y las entidades sociales se deben visibilizar para poder abordar sus tensiones, dando paso una enseñanza centrada en la condición humana de la multiculturalidad. De ahí que las propuestas de intervención como

la propuesta por la IUE esta abocada a integrar las ciencias naturales y del espíritu, en su relación de individuo – sociedad – cultura.

CONCLUSIONES

Para la investigación sobre la Deserción; Una Re-Visión desde el Estudiante, se puede establecer a manera de inferencia que las categorías explícitas e implícitas, que tiene que ver con las vivencias subjetivas y circunstancias institucionales relacionadas con el fenómeno del abandono de estudiante en las IES son indisociables, en tanto las vivencias subjetivas traen consigo racionalidades y maneras de ser en el mundo, comprometiendo aspectos de la vida en perspectiva histórico – cultural, asociada a los procesos sociales que se viven en la comunidades e instituciones en las que las personas se involucran y hacen presencia, entre ellas: la familia, las instituciones educativas, eclesiales, redes profesionales, vocacionales, entre otras. De acuerdo con lo anterior, lo social en el estudiante en condición de riesgo u abandono en la IUE es un poder constituyente que se presenta en un actuar común, relacionada con maneras de orientarse, valorar y adecuarse a las situaciones institucionales, que a su vez no implican la suspensión del carácter singular y propio de los sujetos (Cubides, 2007). Asimismo, se evidencian desplazamientos del sujeto entre las vivencias subjetivas y las circunstancias institucionales de los estudiantes en condición de riesgo de deserción u abandono o que hacen parte de las propuestas de inclusión estudiantil en la IUE.

En cuanto a las categorías explícitas e implícitas de LO INDIVIDUAL se concluye que los participantes del estudio en condición de riesgo de abandono en la IUE se sienten afectados por aspectos relacionados con la motivación, las expectativas, las necesidades personales y satisfactores de dichas necesidades, como es el desempeño académico, el sostenimiento económico, la dependencia económica y la socialización con grupos familiar y social (docentes y compañeros). Dentro de las expectativas por el trayecto de vida se presentan mecanismos propios de la persona como son la racionalización y concientización (confrontación) de las experiencias vividas en su proyecto profesional.

Del componente de LO INDIVIDUAL de la deserción subyacen modos de ser de las personas, siendo estas traspasadas por aspectos que coinciden con la satisfacción de necesidades humanas, disponiendo de una configuración propia del sujeto que se relaciona con una dinámica social de la cual se retroalimenta continuamente, rompiendo con la dicotomía entre lo interno y externo inherente al propio estudiante, siendo este un factor importante para la recomposición de los trayectos vitales en los estudiantes que se encuentran en condición de abandono. Por tanto, las necesidades humanas constituyen sentidos más allá de la intensión particular de las personas. De ahí que los participantes del estudio se orienten por motivaciones relacionadas con el SER y el HACER, aspectos que dan cuenta de la configuración de la realidad social e individual del mundo simbólico como alteridad, a partir de las cuales se procura el desarrollo del sistema social compartido, y por ende, el desarrollo humano de la comunidad de estudiantes en las IES, especialmente en la IUE.

Ante este panorama de los riesgos inherentes a la problemática de la deserción o condición de abandono por parte de los estudiantes en la IUE, se hace necesario y pertinente apuntar a la realización de propuestas educativas que faciliten el desarrollo humano, mediante ambientes educativos que promuevan la construcción de sujetos autónomos, productores y partícipes de sus procesos de aprendizaje, conocedores de su cultura, en los que los asuntos éticos y los principios de vida trasciendan los planes curriculares de la academia regular, ya que es preciso recordar que el aprendizaje se

logra en múltiples espacios, además del institucional. Así, la construcción de sujeto político se visibiliza en la acción cotidiana, a través discursos, siendo este el escenario donde emergen los valores personales y sociales legitimados, que apuntan a la transformación o al cambio de las dinámicas sociales y educativas de las próximas generaciones. En términos de Bustelo y Minujin (1998), componiendo procesos de expansión de ciudadanía a partir de la manifestación de derechos civiles, políticos y sociales que garanticen igualdad social.

En la configuración de los trayectos vitales por parte de los estudiantes se coincide con la apreciación acerca de que existe una notoria disposición por parte de los mismos estudiantes a orientarse por un carácter anticipatorio, modelador y organizador de la conducta, que contribuyen a delimitar rasgos propios de la vida y reflexiones sobre su desarrollo personal y profesional. Por lo anterior, se concluye sobre la importancia de continuar validando las experiencias de los estudiante mediante espacios de reflexión Institucionales, a partir de los cuales se generen recursos para fortalecer la tenacidad, la creatividad y la persistencia que apunten al desarrollo humano de los estudiantes a nivel general. Por lo anterior no se cree conveniente continuar alimentando la idea de que son los estudiantes en condiciones especiales como las de abandono los que deben suscribirse a espacios de reflexión, en tanto no permiten la inclusión social, fin y propósito de las propuestas de inclusión estudiantil.

Se puede afirmar que los estudiantes que están en riesgo de abandono o deserción, en sus proyectos vitales, transitan por un momento de confrontación personal en relación con los programas de permanencia, específicamente entre las expectativas y su desempeño académico, generando acciones que son consecuentes con la permanencia en la Institución, que en muchos de los casos, como se muestra en los relatos de los estudiantes del estudio, tienen que ver con un redimensionamiento de la persona desde las lecturas académicas de su propio proceso. Aunque en muchos casos el principal motivo de abandono o deserción de estudiantes en la IUE esta asociado con el bajo desempeño académico, esto no tiene que ver con el riesgo de abandono, la opacidad fundamental está dada por expectativas no resueltas y vacíos en lo referente a la realización de un proyecto de vida que aún está en construcción. Como se menciono, es una confrontación personal necesaria en aquellos estudiantes que no tiene claro sus intereses con la universidad y que desde la posibilidad de marginarse les genera pensar y reestructurar sus expectativas, incluso, revisar sus propios proyectos de vida.

En definitiva, en cuanto a LO INSTITUCIONAL, se aprecia que dentro de los aspectos que tienen que ver con problemática de la condición de riesgo de deserción u abandono se encuentran las apreciaciones que tienen los estudiantes en términos de la infraestructura, el ambiente institucional (relación pedagógica entre docentes y estudiantes), la estructura académico – administrativa (modelo pedagógico), la planeación institucional y el reconocimiento (apoyo institucional). Estas condiciones no se plantean, en muchos casos, no se plantean como una carencia, por el contrario se ven como aspectos que han dado paso a apreciaciones sobre la inclusión o acogida que promueve el desarrollo humano.

En términos generales, queda planteado un panorama investigativo a partir del cual se promueva la comprensión sobre las opacidades que se inscriben dentro de las categorías implícitas de la condición de riesgo de abandono a nivel individual e institucional.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación, En: *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona: Península. p 186.
- Austin, T. (2000). *Los tres niveles del mundo de la vida, de Jürgen Habermas. Página del profe*. Recuperado el 15 de octubre de 2011, de <http://www.lapaginadelprofe.cl/sociologia/habermas/haber2.htm>
- Attinasi, L. (1986). Gettin in: Mexican american students perceptions of their collegese-going behavior with implications for their freshman year persistence in the university. ASHE. *Annual Meeting Paper*, San Antonio, TX, EE.UU, 268-269
- Barcena F., & Mélich, J. C. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós
- Bean, J. & Eaton, S., (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention Research, Theory & Practice*, 3, (1), 73-89.
- Bean, J. & Metzner, B. (1985). A conceptual model non-traditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, (55), 4, 485-540.
- Bean, J. & Vesper, N. (1990). Qualitative approaches to grounding theory in data: Using LISREL to develop a local model and theory of student attrition. *Communication presented in the annual meeting of the American Educational Research Association*, Boston, Ma
- Bourdieu, P. (1999). Espacio social y espacio simbólico, en: *Razones prácticas*, Barcelona: Anagrama. Pág. 141
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*, Madrid: Istmo.
- Braxton, J., Sullivan, A. & Johnson Jr., R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In: J.C. Smart (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 107-164). New York. EE.UU.
- Braxton, J., J. Milen and A. Sullivan (2000), The influence of active learning on college student departure process: Toward a revision of Tinto Theory, *Journal of Higher Education*, 17 (5): 569–590.
- Bustelo, E. Minujin, A. (1998). *Todos entran, propuesta para sociedades incluyentes UNICEF. Colección Cuadernos de Debate*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Camus, C. (2012). *Albert Camus: solitario y solidario*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Castaño, E., Vásquez, J., Galton, S. & Gómez, K. (2003, Julio). *Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia*. Centro de Investigaciones Económicas. CIE. 4, 39 – 65
- CEDE (Centro de Estudios para el Desarrollo Económico) Universidad de los Andes. (2007). *Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia*. Bogotá
- Coca, J., Valero M., J., Randazzo, F. & Pintos J. L. (2011). *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*. (1ª Edición). España: TREMN – CEASGA
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper-Row.

- D'Angelo, O. (1996). *Modelo Integrativo del Proyecto de Vida*. La Habana: PROVIDA.
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33, (1), 7-17.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Attitudes toward objects as predictors of simple and multiple behavioural criteria. *Psychological Review*. (81), 59-74.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: Un encuentro con pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Galeano, M. (2002) *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación social*. Centro de investigaciones Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, London: UNICEF.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, Chile*, (17), 91-108. Recuperado el 2 septiembre de 2010, de la página:
http://www.cse.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/publicaciones_revista_calidad_detalle.aspx?idPublicacion=35
- Husserl, E. (1962). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.
- ICFES & Universidad Nacional de Colombia (2002). *Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia*. Recuperado el 10 de octubre de 2010: www.icfes.gov.co
- Larrosa, J. (1995). *Tecnologías del yo y educación; Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí*. Madrid: La Piqueta, p 257-361.
- Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid –España: Graficas Rógar, S. A
- Luckmann, T. (2008). *Conocimiento y Sociedad Ensayos sobre acción, religión y comunicación*. Cap. 1 -6, Madrid: Editorial Trotta,
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México, Ed. Trillas.
- Max - Neef, M. (1986). Desarrollo y Necesidades. Segunda Parte. En: Desarrollo a Escala Humana. *Development Dialogue*; Número especial 1986. Suecia: Fundación Dag Hammrskjold. p. 22 — 51
- Max-Neef, M., Elizalde, A. & Hopenhayn, M. (1998). *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones (2ª Ed.)*(pp. 22- 51). Barcelona, España: ICARIA
- Mèlich, J. (2002). *La Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Estadísticas de Educación Superior*. Recuperado el 30 de julio del 2010, del sitio Web del MEN: http://snies.mineducacion.gov.co/men/consultas/ContenedorRepConsultas.jsp?nombreCategoria=NUMERO_EST&titulo=Númerodeestudiantesmatriculados
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. Vallejo, trad). Paris, Francia: UNESCO.

- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Nye, J. (1976). Independence and Interdependence. *Foreign Policy. Spring, (22)*,130-161.
- Pintos, J. (2003).El metacódigo "relevancia/opacidad" en la construcción sistémica de las realidades. *RIPS (Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas)*, año/vol.2 número 1-2. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España. Pags, 21-34
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y Narración*, Vol III: "El tiempo narrado". Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento* (trad. Agustín Neira). Madrid: Trotta, 2005.
- Rojas, P. (2000). La ética del lenguaje: Habermas y Levinas. *Revista de Filosofía, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense Madrid, 13, (23)*, 35 – 60
- Saint John, E., Cabrera, A., Nora, A. & Asker, E. (1996). *Economic influences on persistence reconsidered: How can finance research inform the reconceptualization of persistence models*. Recuperado el 2 de enero de 2010, en: http://www.education.umd.edu/Depts/about/faculty_pages/cabrera/Economic%20influences%20inPersistence.pdf
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange, 19, (1)*, 109-121.
- Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, *Journal of Higher Education, (45)*, 89-125.
- Tinto, V. (1989). Theories of student departure revisited. In: D. Smart (ed.). *Higher Education Handbook of Theory and Research* (Vol. 2). New York: Agathon Prees.
- Tinto, V. (1999). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA – Journal, EEUU: Invierno, (19)*, 5-9.
- Torres, L. (2010). *Estado del arte de la retención de estudiantes de la educación superior*. Recuperado el 21 de septiembre de 2010, del sitio web de la Universidad Javeriana: http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/PORTAL_VERSION_2009_2010/resources_v4/Estado_del_Arte_de_la_Retencion_de_Estudiantes.pdf



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

**REFLEXIONES SOBRE LA DESERCIÓN: HACIA UNA COMPRENSIÓN DEL
SER HUMANO INSTITUCIONALIZADO**

INVESTIGACIÓN
LA DESERCIÓN: UNA RE-VISIÓN DESDE EL ESTUDIANTE

DIEGO RAUL CARDONA ECHEVERRI

ASESOR/A:
YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO

U M Z -15
SABANETA
2012

REFLEXIONES SOBRE LA DESERCIÓN: HACIA UNA COMPREENSIÓN DEL SER HUMANO INSTITUCIONALIZADO

Por
Diego Raúl Cardona Echeverri*

La acción humana, pues, y en especial la acción educativa, se debe entender como una acción susceptible de ser narrada, de crear una historia digna de ser contada.

Paul Ricoeur

RESUMEN

Desde el punto de vista de la educación, en las Instituciones de Educación Superior se han impuesto en la actualidad estrategias de enseñanza y aprendizaje bajo las cuales el estudiante está expuesto a diversas teorías, inscritas en prácticas reproductivistas, efectivistas y finalistas, en las que se asientan algunas propuestas que hacen parte de la educación oficial como parte de la tradición de pensamiento (Kantiana) que ha influido la filosofía de la educación en occidente. El presente artículo propone la re-significación de escenarios en los que se instituye la labor educativa y pedagógica en la Institución Universitaria de Envigado (IUE), a partir de los cuales se favorezca la construcción de los sentidos propios de los actores, en especial de los estudiantes en condición de riesgo de abandono, con los que se rompa con la armonía y seguridad dada en estos tiempos por las ciencias de la educación.

De manera concreta, el objetivo del artículo promueve un acercamiento a la comprensión de las dinámicas sociales de los estudiantes que hacen parte de la comunidad académica de la Institución Universitaria de Envigado (IUE), en términos de las características personales, los determinantes específicos de la condición de riesgo de abandono y la construcción de una ciudadanía en franca interacción con estructuras de poder en las que tiene la posibilidad de participar como sujeto político. Además, los planteamientos que se presentan propician una serie de posibilidades para la formulación de diversas propuestas de inclusión de estudiantes, asociadas al desarrollo intersubjetivo, inscritos en instituciones sociales como la familia y la institución educativa, a partir de las cuales se puedan construir las bases para elaborar políticas con el fin de aumentar la retención y la inclusión estudiantil en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Bajo esta perspectiva, la figura de la educación es paradigmática y ocupa un lugar en el sistema burocrático del Estado, en tanto la institución es responsable de garantizar el orden social y la reproducción de sus estructuras. Adicionalmente, se pretende reconocer la confusión que se vierte alrededor del desarrollo humano y la educación, situando las diversas dimensiones del ser como cualidades de una problemática que cada vez más

* * Psicólogo de la Universidad Cooperativa de Colombia (Sede Medellín). Ingeniero de alimentos de la Corporación Universitaria Lasallista. Coordinador de Prácticas de Psicología. Candidato a Magíster en Educación y Desarrollo Humano, convenio Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE Sabaneta. E-mail: diego.cardona@ucc.edu.co

está construyendo narraciones y relatos de la acción de los estudiantes institucionalizados.

Palabras claves: Deserción, abandono, globalización, desarrollo humano, libertad, poder, alteridad, ética, responsividad, hospitalidad.

ABSTRACT

From the point of view of education, in higher education institutions had been imposed right now, some teaching and learning strategies in order to expose students to a variety of theories with practical, reproductive, effective and finalist implications, which are part of the formal education influenced by Kantian and philosophical thought of western civilization education. This article has the purpose of giving a new signification to the educational goals of the University Institution of Envigado (IUE). This University promotes the construction of meaningful senses, in students under conditions of risk of educational desertion.

Specifically, the objective of the article is to provide an approach to the understanding of the social dynamics of the students who are part of the academic community of the University institution of Envigado (IUE), in terms of their personal characteristics, specific dangerous condition of abandonment and the construction of citizenship in explicit interaction with power structures that have the possibility of participating as a political subject. In addition some approaches are being conducted with great number of possibilities of student inclusion associated with intersubjective development connected whit family, social and educational organizations for increasing retention and inclusion of students in this Higher Education Institution

Under this perspective, the role of education is paradigmatic and has an important function in the bureaucratic State, as long as the Institution is responsible for ensuring the social order and the reproduction of their structures. In addition, it is intended to recognize the confusion about human development, education and the outstanding and up to date proclivity of actualization of biographic and narrative stories about educational leadership of the institutionalized students.

I. A MANERA DE INTRODUCCIÓN

La educación en Colombia está inmersa en la dinámica del proceso multidimensional de la globalización, a partir de la cual se han introducido importantes cambios en las formas de organización social, basadas en nuevas subjetividades o maneras de comprender el mundo, y en las formas de relación del hombre con el entorno. Todas estas situaciones demandan el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades para atender las demandas del medio que, a su vez, están jalonadas por el mercado global a partir de las renovaciones permanentes, las innovaciones y los avances de las tecnologías. Según lo planteado por M. Hardt y A. Negri (2000), lo que está en juego es el tránsito histórico de una sociedad disciplinaria a la sociedad de control, esta última distribuida a través de las mentes y los cuerpos de los ciudadanos. Es el sujeto de la época actual el que tiene que hacer el tránsito entre los paradigmas para vivenciar las nuevas transformaciones a las que están sujetas las instituciones sociales. Entender al sujeto aislado del marco de la globalización diluye la capacidad de comprensión de las condiciones educativas y de desarrollo humano de las que hacen parte los diferentes actores sociales.

En este sentido, advertir una construcción de la realidad bajo la perspectiva de la revolución del capitalismo, basada en las tendencias neoliberales y la reorganización del Estado (privatizaciones, desregulación del mercado, flexibilización laboral, y la pérdida del derecho colectivo al trabajo, entre otras), amplía el marco de comprensión de una situación que está imprimiendo un rumbo para la manifestación, como se enunció anteriormente, de nuevas expresiones subjetivas y la consolidación de nuevas realidades a nivel social.

Bajo esta perspectiva, las Instituciones de Educación Superior (IES) se han visto bajo el influjo propio de la época contemporánea, lo cual ha desencadenado la reorganización interna en todos sus niveles, desde el funcionamiento administrativo, pedagógico e investigativo, hasta la formulación de políticas adecuadas de ingreso y planes de estudio articulados con la realidad social y cultural de la nación, anudados al surgimiento de nuevos centros de producción y reproducción de la cultura, posibilitando la integración con factores trasnacionales como la economía, el comercio y los mercados financieros.

Ante este panorama de cambio, el sistema educativo Colombiano, fuertemente cuestionado en calidad y cobertura, está afrontando una crisis que ha ocasionado el desplazamiento y reorganización de su discurso, hacia la delimitación de políticas y proyectos que permitan una mayor inclusión y equidad en las propuestas educativas, que a su vez, permitan elevar la calidad de vida y el bienestar de las personas.

A pesar de la expansiva masificación y diversificación de las propuestas educativas por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES), y de la intervención del Estado en las políticas y proyectos educativos, la tasa de crecimiento de matrícula para programas de pregrado no ha presentado cambios significativos en los últimos tiempos. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010), de los 1.570.447 estudiantes ubicados en los seis niveles de formación (Técnica profesional, Tecnología, Pregrado, Especialización, Maestría, Doctorado), sólo acceden del 25% al 35% de los ciudadanos colombianos aptos para estudiar en nivel de pregrado, lo cual plantea una amplia desventaja competitiva frente a otros países de Latinoamérica y a nivel mundial. Las cifras de cobertura para Colombia representan el 37%, ubicada en el promedio de América Latina (35.1%), corroborando las desigualdades en las que se encuentra Colombia respecto de otros países de la región, sus economías y políticas sociales. Dadas estas circunstancias, esto ha llevado a la sociedad a convivir con bajos índices de cobertura y altos índices de deserción estudiantil. Este último como fenómeno que se ha venido imponiendo a lo largo del tiempo afectando el desarrollo profesional de la población colombiana.

La deserción universitaria en Colombia, por cohorte para programas en el nivel de pregrado, del primero al décimo semestre varía del 16.33% al 47.5%, con importantes implicaciones económicas y sociales para las personas, las instituciones y el país. Para los países de América Latina y el Caribe representa entre 2 y 415 millones de dólares por país. En Colombia, según la Ministra de Educación María Fernanda Campo, el costo de la deserción para el año 2009, en instituciones de educación superior pública, asciende a \$110 millones de dólares, correspondientes al 12.3% de los aportes de la nación a las IES.

Dentro de las implicaciones de la deserción, revelados a través de diferentes estudios explicativos se encuentran las que tienen que ver con la falta de calidad académica de los programas, la responsabilidad de las instituciones, las condiciones socioeconómicas y las propias de los estudiantes. En las implicaciones personales se concentra todo el

fenómeno de la deserción, en tanto son los estudiantes los que tienen que transitar por el sistema social educativo, afectándose su trayecto vital, y en consecuencia el proyecto de vida por diversas razones. Dentro de las implicaciones que afectan notablemente el desarrollo humano del sujeto educativo en el ámbito de la acción humana, se encuentran específicamente las relacionadas con la emocionalidad de cada persona, a partir de las cuales, en muchos de los casos, se escinde o divide el sujeto generando ruptura en la capacidad relacional con los escenarios socio – culturales, con la consecuente pérdida de participación y gestión del cambio social. Ante tal divergencia entre aspiraciones y logros, se van propiciando condiciones menos favorables para el proceso de expansión de la ciudadanía, en términos de igualdad y equidad social (Bustelo & Minujin, 1998). Por ello, el tema de la deserción tiene amplias connotaciones sociales, según las cuales el sistema educativo en Colombia opera como filtro social promoviendo condiciones poco dignas e injustas.

En este sentido, el presente artículo es altamente pertinente en tanto contribuye al análisis de los determinantes de la deserción de estudiantes para acercarse a la comprensión de las situaciones, específicamente, personal e institucional que están relacionadas con la deserción estudiantil en la comunidad educativa de la Institución Universitaria de Envigado (IUE). Además, plantea una oportunidad para contextualizar la realidad de los estudiantes y comprender el contexto de estudio, a partir de la cual se puedan construir las bases para elaborar políticas con el fin de aumentar la retención y la inclusión estudiantil en las IES.

II. LA DESERCIÓN EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO (IUE)

A. REFERENTE CONTEXTUAL

Para la Institución Universitaria de Envigado (IUE), quien a lo largo de su existencia ha presentado el retiro frecuente de estudiantes por diversas razones, la deserción es una problemática social altamente significativa a la hora de realizar el análisis en el balance de las funciones sustantivas en la institución (docencia, investigación y proyección social), en tanto promueve un acercamiento a la comprensión de las dinámicas interinstitucionales, en las que unos y otros actores se nombran como actores de sus propias vivencias y auto-interpretaciones. La situación potencial de riesgo de abandono de los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior puede contribuir a generar condiciones menos favorables, como se mencionó anteriormente, en el proceso de expansión de la ciudadanía en términos de igualdad y equidad social. Otro aspecto que promueve el interés por el estudio de la deserción en la Institución Universitaria de Envigado (IUE) está relacionado con el hecho de que las respectivas instancias administrativas de la institución no cuentan con información válida, confiable y consistente que coincida con los datos estadísticos reportados ante el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), gestionados en el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES).

Entendiendo la sociedad como algo que se funda a partir de la emergencia de subjetividades que dan sentido a los hechos sociales concretos (Horkheimer & Adorno, 1969), es en las implicaciones personales de la deserción del estudiante en las que convergen las voces y relatos que, en algunos casos, hacen eco en las instituciones y en la configuración de su propia realidad. En este sentido, en el ámbito de la construcción de

las subjetividades de los estudiantes en condición de riesgo de abandono, las implicaciones personales están asociadas a las expectativas de los mismos estudiantes y sus familias, además de las implicaciones emocionales que genera la divergencia entre las aspiraciones y logros de los mismos (Castaño, Vásquez, Galton & Gomez, 2003), en muchos de los casos, generando la consecuente pérdida de participación y gestión del cambio social.

En consecuencia, la IUE ha generado una estrategia para promover la participación de la comunidad en condición de riesgo de abandono que se conoce con el nombre de Semestre Especial de Afianzamiento – SEA, principalmente, para favorecer los procesos de desarrollo integral de los trayectos de vida de los actores. Según D´ Angelo (1994), estos trayectos son un patrón en el cual el individuo expresa lo que espera o quiere Ser y Hacer, desde el entramado de la personalidad, en el que se conjugan aspectos emocionales, sociales, cognitivos, físicos y espirituales en su devenir social.

El SEA, como parte de la política institucional promovida por la Vicerrectoría Académica, se está configurado como un mecanismo de retención, acompañamiento y afianzamiento para los estudiantes de pregrado de la IUE. Como propuesta de retención, permite que los estudiantes que pierdan la continuidad académica, por bajo desempeño, puedan participar de manera incluyente en el proceso de formación institucional. Por lo tanto, se constituye en una importante fuente de información sobre los determinantes personales relacionados con las habilidades de estudio y el desempeño académico de aquellos estudiantes que están en condición potencial de desertar u abandonar el programa o la institución. A su vez, plantear la participación de los estudiantes bajo esta condición en la IUE no puede convertirse en un discurso que ubique de manera determinista el devenir de una persona a razón de sus experiencias tempranas en el contexto educativo. Sin embargo, no se puede negar una realidad evidente, relacionada con el hecho de que la institución educativa, para muchas personas, se constituye en uno de los contextos de socialización en el que los seres humanos se encuentran con personas significativas y diversas formas de sujeción al poder. Este último es un tema crucial que, como lo expresa Boaventura de Sousa Santos (2008), crea sentimientos de urgencia y cambio ante la injusticia social en el mundo. Por tanto, las Instituciones están abocadas a transformar el poder y las sociedades, en contribución a las nuevas civilizaciones.

B. EL ESTUDIANTE COMO SUJETO DE ACCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANIA

El estudiante universitario trasiega sus trayectorias vitales (D´ Angelo, 1994) y se constituye como sujeto político en la medida que su participación esta emprendida en las estructuras sociales de poder y de participación ciudadana, en las que se ve expuesto al declive en el diálogo con sus pares, y por tanto, en la acción libre del hombre, es así como diálogo y acción son esencias fundamentales de la acción política (Arendt, 1993). En este sentido, el estudiante se ve sometido al animal laborans, alcanzado en las prácticas adaptadas a las estructuras sociales (mecanicismo), y al finalismo, según el cual el hombre actúa de forma libre y consciente, constituyendo conjuntamente un habitus o momentos analíticos indispensables para el conocimiento de la realidad social (Bourdieu, 1985). Bajo esta perspectiva, se abre paso a una condición en la que el estudiante, ante la imposición de las normas en la modernidad, puede disminuir su acción espontánea hasta un conformismo que auspicie el remplazo de la acción por una conducta sumida en la rutina del vivir cotidiano. En contraposición a esta condición, el estudiante puede asumir

otra postura, inherente al *zoon politikon*, en el que aparece el mundo común como forma de expresión de virtudes e iniciativas individuales en la configuración del sujeto político. Bajo esta perspectiva, se hace alusión a lo individual y lo social, en tanto existen de doble manera (*habitus*), en las cosas y en los cuerpos (Bourdieu, 1999). Generar la separatividad obedece a la tendencia que mantuvo y ha mantenido presa a las ciencias sociales desde sus inicios hasta épocas actuales.

A propósito de los estudios que existen alrededor del tema de la deserción estudiantil que involucran planteamientos explicativos variados, relacionados con el desempeño académico (perspectiva institucional), condiciones personales y condiciones socioeconómicas, se alude a estos estudios bajo perspectivas individuales y/o sociales, promoviendo la dicotomía que separa al individuo de las estructuras sociales, y por ende su comprensión como sujeto político. Un ejemplo de la separación entre posturas teóricas que han mantenido dividido el conocimiento de la deserción de los estudiantes en las instituciones universitarias es el de autores como Tinto (1999), a partir del cual se muestra como las condiciones externas al estudiante o los diferentes campos por los cuales atraviesa en las comunidades educativas son fundamentales para mantener la continuidad o propiciar la toma de la decisión de abandonar o no los estudios universitarios.

Debe decirse, llegados a este punto, que esta propuesta hace alusión exclusiva al componente social de la deserción. En consecuencia, muchas de las propuestas explicativas son entendidas dentro de la polaridad bajo la cual se realiza su análisis. No hay que desconocer que en Tinto (1999) existe un interés por incluir e incorporar al estudiante en un lugar del espacio y de las prácticas ajustadas a las estructuras sociales, hecho que advierte un conocimiento práctico y público, espacio de aparición en el que puede surgir la acción política. En esta línea de la discusión, es necesario hacer la diferencia entre el pensamiento de Arendt (1993) y Bourdieu (1999). Para Arendt la aparición en lo público es una acción consciente en un contexto histórico y normativo imprescindible en el que las personas promueven el debate libre y diferenciado en y por los otros. Mientras para Bourdieu, lo público obedece a un orden social que se inscribe en los cuerpos, diferente del acto intencional de discernimiento propio de la comprensión.

Retomando el tema sobre los estudios de la deserción, en Colombia la base conceptual de algunas de las investigaciones se fundan a partir del estudio realizado por el ICFES en conjunto con la Universidad Nacional de Colombia (2002), quienes definieron una estructura teórica y referencial para encarar la problemática de la deserción. Este modelo conceptual se instituye desde dos niveles de base: el primer nivel, define la manera como se presenta la deserción según el paradigma en el que se sustenta, sea este funcionalista o dialéctico. El segundo nivel, describe el planteamiento disciplinar, modelo o enfoque, bajo el cual se hace lectura del fenómeno en la realidad, haciendo referencia al enfoque psicológico, sociológico, económico, organizacional, interaccionista e integrado. Es así como el estudiante en condición de riesgo u abandono cae en la parcela de las ciencias que dan cuenta de la conducta, restringiendo la mirada a nociones de sentido de investigadores institucionalizados en una de las polaridades personal- institucional.

Para comprender la dinámica social en la educación con fines instrumentales y reproductivistas, es necesario concebir que se ha instalado una crisis ética en la conciencia política de la sociedad y, por tanto, de la ciudadanía, en la que las personas se imponen a los otros mediante criterios de verdad, atribuidos por el discurso racionalista opuesto al reconocimiento de la pluralidad humana. No obstante, el estudiante queda

expuesto a la frustración del deseo, las ambiciones, las metas o las expectativas, y por tanto de la libertad, el reconocimiento y la solidaridad, condiciones estas importantes para vivir, a la vez, como ser único y distinto entre iguales.

Bajo esta urdimbre de relaciones de sentido entre un fenómeno educativo como la deserción, con alta resonancia en la sociedad, y las apuestas sociológicas bajo las cuales se hacen las miradas para su interpretación, queda expuesta la relación tácita entre libertad y construcción de ciudadanía en tanto los estudiantes, como ciudadanos de la civitas, tienen la posibilidad de ejercer, a partir de su capacidad de juicio, sus derechos y deberes, dando paso a la praxis de los valores en el ámbito de lo público. De esta forma, el estudiante siempre está relacionándose con su mundo circundante dándole sentido y validez, pero en muchas ocasiones se acoge a las disposiciones sociales específicas que están inscritas en las costumbres, producto del aprendizaje y la educación. La incógnita que habría que esclarecer es la facilidad con la que los estudiantes que se inscriben en las redes de poder y sacrifican sus deseos e intereses a la idea del orden dominante, e impiden las redes de relaciones y la construcción de la pluralidad (identidad) en relación con los otros (palabra y acción). En este último proceso de desarrollo de la individualidad, se obstruye la condición de libertad e igualdad entre las personas e individuos. Para Arendt (1993), la igualdad no presupone negar la distinción entre los individuos, de ahí la base para la construcción de la pluralidad, la cual tiene que ver con la diversidad entre únicos con iguales derechos y deberes, como principio político por excelencia.

C. EL ESTUDIANTE COMO SUJETO INVESTIGADO

Como se ha mencionado anteriormente, la IUE ha generado una estrategia para promover la participación de la comunidad de estudiantes en condición de riesgo de abandono Semestre Especial de Afianzamiento – SEA. La propuesta mantiene diversos componentes a través de los cuales se realiza la evaluación y el seguimiento de todas las acciones y resultados obtenidos a lo largo de su implementación.

Para un mayor acercamiento a la comprensión de la problemática en términos de las características personales de los estudiantes, a continuación se presenta la información suministrada por la Institución Universitaria de Envigado con el fin de incluirla como una cualidad de la situación estudiada. La información hace parte la encuesta aplicada a 48 estudiantes inscritos en el SEA, durante el segundo semestre del año 2009. Dentro de la información se presentan las características socio-demográficas de los estudiantes. En los datos presentados se destaca que los participantes de la encuesta se distribuyen de la siguiente forma:

Edad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18	2	4,2	4,2	4,2
	19	2	4,2	4,2	8,3
	20	7	14,6	14,6	22,9
	21	2	4,2	4,2	27,1
	22	11	22,9	22,9	50,0
	23	3	6,3	6,3	56,3
	24	5	10,4	10,4	66,7
	25	4	8,3	8,3	75,0
	26	3	6,3	6,3	81,3

27	1	2,1	2,1	83,3
28	1	2,1	2,1	85,4
29	3	6,3	6,3	91,7
30	1	2,1	2,1	93,8
42	1	2,1	2,1	95,8
51	1	2,1	2,1	97,9
54	1	2,1	2,1	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Masculino	31	64,6%
	Femenino	17	35,4%
	Total	48	100,0%

Estado Civil			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Soltero	48	100,0

# Hijos			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	44	91,7
	1	3	6,3
	2	1	2,1
	Total	48	100,0

Estrato			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	1	2,1
	2	10	20,8
	3	22	45,8
	4	12	25,0
	5	3	6,3
	Total	48	100,0

Por la distribución de los datos anteriores se destaca que los estudiantes vinculados al SEA, están ubicados en un 75% en la edad comprendida entre 18 – 25 años de edad, solteros/as, en un mayor porcentaje para los hombres (64%), sin hijos (91.7%), y un 91.6% ubicados en estratos socioeconómicos 2 al 4. Esta información ayuda a caracterizar la población, y es un apoyo para la comprensión sobre la dinámica de la población educativa en la Institución Universitaria de Envigado (IUE).

Para el análisis, se describen a continuación algunas de las tablas de contingencia, empleadas para registrar y analizar la relación entre dos o más condiciones o variables, habitualmente de naturaleza cualitativa (nominales u ordinales). Las tablas muestran como algunas de las características asociadas a la condición de riesgo u abandono, mediante proporciones, están asociadas o no, unas con otras. Las diferencias entre ellas son valoradas con la prueba χ^2 de Pearson (Chi – cuadrado), en tanto que las cifras

registradas hacen parte de una muestra aleatoria de la población evaluada con un instrumento específico, para el caso, la encuesta de inscripción al SEA.

Una de las primeras relaciones que se establece dentro de este análisis, está dada entre el *apoyo recibido por los estudiantes* y el *conocimiento que tiene la familia* por pertenecer al SEA. Esta pregunta surge ante la condición que tiene esta población (18 – 25 años) de estar bajo el sostenimiento económico de los proveedores, para el presente estudio los padres o familia cercana (77.1%), que en muchos casos se infiere que por pertenecer al SEA puede interferir con el apoyo para la educación. Soportando lo anterior se encuentra el estudio de Castaño, Vásquez, Galton y Gomez, (2003), a partir del cual se plantea que las expectativas de los estudiantes y sus familias hacen parte de las implicaciones personales de la deserción, además de las implicaciones emocionales que generan la divergencia entre las aspiraciones y logros de los estudiantes. Es necesario mencionar que, en lo afectivo, la familia está comprometida, en tanto es uno de los apoyos que reciben los estudiantes.

Como se puede apreciar, según la Tabla de Contingencia entre las dos situaciones mencionadas, analizada por la prueba de χ^2 de Pearson, no es posible inferir que el apoyo es independiente o está asociado al conocimiento que tiene la familia sobre la pertenencia de los estudiantes al SEA. Si bien la significancia es mayor a 0.05, no se puede concluir que el apoyo de la familia es independiente del conocimiento de pertenecer al SEA, en tanto 1 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5, por tanto no se puede concluir o apoyar en este análisis para identificar si existe relación entre las variables. Ante esta situación es necesario realizar estudios desde perspectivas cualitativas para comprender como influye el apoyo dado por las familias en la construcción de las subjetividades de los estudiantes. Sin embargo, tomando en cuenta los datos de distribución de frecuencia, el conocimiento de pertenecer al SEA por parte de la familia no influye ostensiblemente en el apoyo para estudiar. Según los datos, el 80% (24 personas de 30) de los estudiantes que reciben apoyo por parte de sus familias conocen la condición académica. Si se tomara en cuenta los datos de la prueba de χ^2 de Pearson, se podría afirmar que con una significancia de 0.535 (>0.05) el conocimiento de la familia por pertenecer al SEA es independiente del apoyo dado.

Apoyo			Familia conoce que hace parte del SEA		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Recibe apoyo	37	77,1	No conoce	18	37,5
No recibe apoyo	11	22,9	Si conoce	30	62,5
Total	48	100,0	Total	48	100,0

		Familia Conoce		Total
		No conoce	Si conoce	
Apoyo	Recibe apoyo	13	24	37
	No recibe apoyo	5	6	11
Total		18	30	48

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,385 ^a	1	,535		
Corrección por continuidad ^b	,071	1	,790		
Razón de verosimilitudes	,379	1	,538		
Estadístico exacto de Fisher				,724	,390
Asociación lineal por lineal	,377	1	,539		
N de casos válidos	48				

a. 1 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,13.
b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

En cuanto a las condiciones relacionadas con el rendimiento académico asociado a los problemas familiares, de acuerdo a la prueba de χ^2 de Pearson, se puede establecer que no se pueden obtener ningún tipo de inferencias que orienten el análisis. Aunque con una significancia < 0.05 se lograría realizar inferencias acerca de la asociación que existe entre la influencia de los problemas familiares y el desempeño académico de los estudiantes. Es a partir de la información suministrada de primera mano que se puede establecer que el rendimiento se encuentra afectado en un nivel del 22.9%. Valdría la pena establecer cómo influye en la construcción del sujeto y su red de relaciones interpersonales, y de ahí en su desempeño académico.

Problemas Familiares			Rendimiento Afectado por problemas		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Problemas	28	58,3	Rendimiento Afectado	11	22,9
Sin inconvenientes	20	41,7	Rendimiento no afectado	37	77,1
Total	48	100,0	Total	48	100,0

Tabla de contingencia Rendimiento Afectado por problemas * Problemas Familiares				
		Problemas Familiares		Total
		Problemas	Sin inconvenientes	
Rendimiento Afectado por problemas	Rendimiento Afectado	11	0	11
	Rendimiento no afectado	17	20	37
Total		28	20	48

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,193 ^a	1	,001		
Corrección por continuidad ^b	8,090	1	,004		
Razón de verosimilitudes	14,153	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,001	,001
Asociación lineal por lineal	9,981	1	,002		

N de casos válidos	48			
a. 1 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,58.				
b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.				

Por su parte, la satisfacción del estudiante por pertenecer al SEA tiene una distribución importante que es necesario mencionar. Como estrategia de inclusión y promoción de la vinculación del estudiante en la Institución Educativa con la comunidad educativa, se evidencia que existe un 72.9% de estudiantes que pertenecen al SEA que están hasta medianamente satisfechos con la estrategia. El 47.9% está insatisfecho y poco satisfecho.

Satisfacción SEA					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfecho	7	14,6	14,6	14,6
	Poco satisfecho	16	33,3	33,3	47,9
	Medianamente satisfecho	12	25,0	25,0	72,9
	Satisfecho	9	18,8	18,8	91,7
	Muy Satisfecho	4	8,3	8,3	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Respecto a Módulos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfecho	5	10,4	10,4	10,4
	Poco satisfecho	16	33,3	33,3	43,8
	Medianamente satisfecho	18	37,5	37,5	81,3
	Satisfecho	9	18,8	18,8	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Respecto a Contenido					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfecho	5	10,4	10,4	10,4
	Poco satisfecho	16	33,3	33,3	43,8
	Satisfecho medianamente	14	29,2	29,2	72,9
	Satisfecho	10	20,8	20,8	93,8
	Muy satisfecho	3	6,3	6,3	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Respecto a Profesores					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insatisfecho	2	4,2	4,2	4,2
	Poco satisfecho	4	8,3	8,3	12,5
	Medianamente satisfecho	11	22,9	22,9	35,4
	Satisfecho	21	43,8	43,8	79,2
	Muy satisfecho	10	20,8	20,8	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

La baja satisfacción de los estudiantes con respecto al SEA tiene que ver con la configuración de los módulos y los contenidos de los mismos. Esta inferencia está dada por la distribución de los datos en la que se expresa que el 81.3% de los estudiantes vinculados al estudio valoro los módulos hasta un nivel de medianamente satisfecho. Lo anterior está apoyado por el 72.9% de la distribución hasta un valor que corresponde a medianamente satisfecho con respecto a los contenidos de los módulos. Según el χ^2 de Pearson para estas dos condiciones, la significancia es <0.05 , por tanto existiría relación directa entre la baja satisfacción de los estudiantes que pertenecen al SEA y los módulos del mismo. Pero de acuerdo al estadístico, como existe un 90% de casillas con una frecuencia esperada inferior al 5%, no es posible argumentar lo anterior desde la prueba de χ^2 de Pearson. De igual forma sucede para los contenidos de los módulos, existe un 96% de casillas con una frecuencia esperada inferior al 5%.

Pruebas de chi-cuadrado / Módulos				Pruebas de chi-cuadrado / Contenidos		
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	54,479 ^a	12	,000	41,011 ^a	16	,001
Razón de verosimilitudes	50,161	12	,000	38,822	16	,001
Asociación lineal por lineal	21,786	1	,000	11,779	1	,001
N de casos válidos	48			48		
a. 18 casillas (90,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,42.				a. 24 casillas (96,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,25.		

En cuanto a los profesores del SEA, no se evidencian inconformidades que hagan parte de la baja satisfacción que tienen los estudiantes con la estrategia de retención o inclusión estudiantil de la Institución.

III. A MODO DE REFLEXIÓN

A partir de la información suministrada por la institución, se abre paso al debate sobre ciertos asuntos que acercan al lector a la comprensión de la realidad social de los estudiantes de las instituciones de educación superior en cuanto al fenómeno de la deserción. En este sentido, es necesario que el lector pueda tomar distancia sobre las construcciones acerca del poder asociadas a la dominación y contención de la singularidad. La invitación es hacia una aproximación en la que se pueda considerar los diversos espacios sociales, constituidos por instituciones específicas y leyes de funcionamiento propias, como *campos* (Bourdieu, 1997), en los que se exprese la singularidad humana y se propicie la distribución y reconocimiento de las formas de poder. Para que un reconocimiento del sujeto se suscite es necesario repensar la condición política de los estudiantes de las IES en función del poder que ejerce la representación de la subjetividad o la conciencia de la individualidad, en tanto libertad para la acción conjunta (Arendt, 1993). Dada estas consideraciones teóricas tenidas en cuenta, se le solicita al lector que pueda realizar una lectura analítica y reflexiva que permita acercarse a la comprensión del tema propuesto (condición de abandono institucional), en tanto es bastante complejo intentar poner en dialogo dos autores que parten de perspectivas teóricas diferentes, como es el caso Hannah Arendt y Pierre Bourdieu, uno representante de la filosofía política y el otro del constructivismo estructuralista, respectivamente.

Partiendo del punto de vista, poder y libertad, resulta interesante proponer una línea de discusión y reflexión de modo que posibilite escenarios para la comprensión de las situaciones que tienen que ver con la condición potencial de abandono de estudiantes en las instituciones educativas. En primera instancia, se plantean varias preguntas acerca de las relaciones sociales de los estudiantes y todas aquellas personas que participan en las comunidades educativas, las cuales están articuladas con otros campos vinculados a contextos históricos y sociales, e instituyen una relación con el poder que circula entre los mismos sujetos, y que en muchos casos, coarta la libertad.

De acuerdo con la información suministrada por los participantes del estudio, se aprecia como en el campo social del estudiante existe un alto grado de diferenciación entre cada uno de ellos, propio a sus condiciones individuales y subjetivas, por lo tanto, resultaría innecesario realizar generalizaciones sobre la unificación de diversos campos en los que participan los estudiantes, como son la familia y las instituciones educativas. En el caso de la condición del apoyo para iniciar y realizar el proceso de formación continua, y las expectativas que se generan en la familia y la institución educativa, se evidencia una tensión entre lo individual y social, revelando la dimensión humana que se expresa a través de la mortalidad, la fragilidad y la temporalidad de los estudiantes. De esta manera, los campos sociales, familiares e institucionales, son diferenciados y complejos, con altas repercusiones personales en el estudiante. En cuanto a la familia, el campo se erige de forma autónoma como un sistema de regulación con función social que define y ajusta las relaciones entre sí, generando un alto grado de conformismo óptimo por parte de alguno de los miembros para su desempeño y consecuente funcionamiento. Por lo anterior, puede aducirse que en el caso de algunos de los estudiantes el entramado de relaciones con la familia genera cierta sujeción ante el simple hecho de relacionarse y vincularse afectivamente. La anterior premisa puede sustentarse en una dosis de conformismo requerido para el funcionamiento e interrelación entre los campos del sistema social que no excluye, sin embargo, en períodos de crisis, se puede llegar a que se transgredan o se redefinan nuevas distancias sociales, en tanto es en estas relaciones en las que se expresa la pluralidad como condición de la acción, con una inevitable consecuencia política para el hombre a partir de los cuales se dan ciertos cambios.

La condición humana del estudiante tiene un alto grado de interrelación y condicionamiento que la articula entre sí a una red de relaciones humanas, en las que se logran distancias sociales diferenciadas entre la familia y la institución educativa. En este sentido, los estudiantes crean sus propias condiciones y productos, siendo las disposiciones para las relaciones con las familias una de ellas. Por tanto, no se puede afirmar que la familia ejerce una relación de dominación que trasgrede los derechos de los estudiantes. El choque entre la realidad y la existencia humana se complementan una a otra, objetividad y subjetividad, son dos realidades inherentes al ser humano. Así, el estudiante define su condición de sumisión o emprendimiento, marcando una acción que constituye uno de los modos de vida elegido por él mismo. Aunque independiente pero no libre, el estudiante puede elegir, no de manera excluyente, entre seguir las expectativas de mantenerse vivo o presente en el campo de la familia sujeto a sus leyes, o en la esfera de lo social, como parte de la emergencia moderna del espacio público. Como se menciono anteriormente, es el estudiante el que tiene que hacer el tránsito entre la tensión que se presenta entre los campos de poder como la familia y la institución educativa para negociar sus derechos y conquistar su ciudadanía, tensión esta que hace alusión entre lo individual y lo social. Pero la supuesta libertad otorgada por las acciones emprendidas por el sujeto en lo social, incluyendo en esta categoría la familia, son

transformadas radicalmente en el convulsionado siglo XX e inicios del siglo XXI, en una categoría de mercado en la que los sujetos son convertidos en usuarios exclusivos de él, desvinculándolo del interés común y su vida pública, como parte de una razón instrumental que se acoge al mercado productivo de la misma época.

Esta situación afecta el concepto moderno de igualdad en el estudiante, ante el reclamo de los derechos de participación en los campos sociales (familia e institución educativa), propiciando un nuevo entramado de relaciones que marcan la tensión por un sujeto libre. Ante este escenario se erige una figura etnocéntrica de reconocimiento por parte del estudiante, el cual clama el derecho a tener derechos. Por su parte, las instituciones educativas asentadas desde un horizonte normativo, asumen como propia la función de mediación y protección entre actores y entre campos, incluyendo los estudiantes, pugnando por la justicia y el libre desarrollo de sus derechos. Desde este punto de vista se asume que las instituciones de educación superior detentan la función del Estado, siendo esto uno de los grandes retos y oportunidades que debe asumir la educación en Colombia, posibilitando espacios para la constitución de la vida y experiencia de los hombres, en tanto ser social e individual, por fuera de una imposición forzada como se ha venido dando a través de los tiempos, como parte de una educación centrada en el poder de dominación que se ha ejercido desde la constitución de un modelo educativo en el cual el sujeto es considerado como parte del sistema social productivo. Esta reflexión propone nuevos horizontes para fecundar espacios sociales, específicamente en las instituciones, a partir de los cuales se permita la expresión de particularidades y sentidos para experimentar emociones, sensaciones y sentimientos en las que los estudiantes puedan trasegar sus trayectorias vitales (D' Angelo, 1994), como seres únicos y distintos entre iguales, sin el temor que impera en algunas formas que toma la educación en el medio actual, que para algunos tienen matices de expresiones totalitarias o de dominación.

Una de las grandes consecuencias de la expresión del totalitarismo y dominación en la educación en Colombia se ve reflejado, como lo expresa Bauman (1998), a través de la producción social de la indiferencia moral y la invisibilidad moral del otro, generando altos niveles de desigualdad o la escasa oportunidad de derecho a tener derechos, influyendo definitivamente en la estructura moral de la sociedad, y por consiguiente de las personas que hacen parte de las comunidades educativas. Si bien la palabra totalitarismo que aquí se emplea tiene algún grado de relación con lo expresado por Arendt, esta no hace referencia por analogía al fenómeno alemán, sino que es algo propio de las sociedades modernas. Como lo formula Lévinas (Bárcena, F. & Mélich, J.C., 2000), el totalitarismo es una expresión propia del siglo XX, en tanto adquiere forma de novedad.

En este sentido no se podría afirmar categóricamente que las problemáticas sociales son producto del totalitarismo impartido en muchas escuelas e instituciones de educación, pero se deduce que puede tener implicaciones en este ámbito, en tanto eliminar las posibilidades de participación en las comunidades sociales, incluyendo las educativas, lesiona la conciencia moral de la persona, propiciando construcciones subjetivas que apartan al sujeto de toda forma de acción verdaderamente política por la promoción que se hace de la constitución de la individualidad, al margen de las pluralidades que se establecen en el espacio público entrecruzado por experiencias e identidades múltiples. Se aprecia cómo el estudiante, en muchos casos, está inmerso en el juego entre los actores del proceso educativo, en el que el control se ejerce en la trayectoria educativa y vital de los estudiantes, sobre sus posibilidades y las expectativas que se generan en la familia, alejándolo del espacio público mediante el cual se pueda auspiciar el carácter

intersubjetivo del estudiante. De igual forma, representa un declive en el diálogo y la acción libre del hombre en la construcción de su ciudadanía.

El poder al que se ha aludido en el anterior planteamiento, ejercido por las relaciones de fuerzas entre el estudiante y las instituciones sociales (familia e instituciones educativas), se aleja de toda violencia explícita, en tanto es una dimensión que surge como algo que circula a manera de red comunicativa y asociativa entre las relaciones sociales en las que se inscriben los sujetos, y existe de doble manera en las cosas y en los cuerpos (Bourdieu, 1999). En este punto, es necesario precisar que el estudiante como sujeto de acción, actúa en un grupo de dinámicas concretas, de acuerdo con un estilo que le es propio pudiendo reaccionar o resistir al poder en función de los campos o contextos sociales a los que se ha venido haciendo alusión, mediante comportamientos que son propios dichas fuerzas que pueden suponer dominación o reacción..

Bajo los planteamientos de Arendt (1993), mediante los cuales se concibe el poder por fuera de la tradición de pensamiento político, como una relación de fuerzas que implica una relación que se ejerce desde lo simbólico, más allá de la dimensión exclusivamente comunicativa desplegada por Habermas, se puede comprender el tránsito de los estudiantes por las esferas de poder, en contraposición con la guerra y la violencia. Para Arendt "en la medida en que la violencia desempeña un papel importante en las guerras y revoluciones, ambos fenómenos se producen al margen de la esfera política en sentido estricto, pese a la enorme importancia que han tenido en la historia" (1992, p.19). Sin embargo, las revoluciones son propulsoras de acciones políticas en términos de posibilidad para la expresión de la pluralidad humana, lugar en el que poder y violencia se encuentran presentes y en franca contraposición. De ahí que el poder no es algo previsible, sino que surge y se manifiesta a través de las relaciones y las acciones de los sujetos y su palabra vía discurso. En este sentido, es necesario advertir que el poder se deriva básicamente de la capacidad de actuar en común, por tanto quien no participa en la vida social y de la convivencia sufre la pérdida del poder, estableciendo que éste es inherente a todos los seres humanos y no está asociado, como se ha venido manifestado, exclusivamente como forma expresa de los sistemas de dominación impartido por las organizaciones sociales, entre ellas las Instituciones de Educación Superior. Esto supone que el poder al ser ilimitado a la acción del sujeto, es el alumno en las instituciones educativas quien lo limita en su condición de la pluralidad para comenzar y participar de las acciones pedagógicas en las que se inscriben las instituciones educativas.

Desde el punto de vista de las instituciones, la educación se asume desde una aspiración y pacto ideal ubicándose al servicio de lo que lo orienta, configurando un sistema de señalizaciones que disponen al estudiante en un momento definido, confundándose para muchos como expresiones de violencia generada por el totalitarismo, sin embargo, la auténtica experiencia del aprender no está circunscrito exclusivamente a un marco institucional, es una actividad o momento en el que se presenta un compromiso personal entre seres humanos (Manen, 1998): estudiantes y docentes. Para el caso de las propuestas de retención de estudiantes planteadas en la IUE, específicamente el SEA, y aprovechando la información suministrada en cuanto a los contenidos de los módulos y los temas propuestos, puede plantearse que existe una oportunidad para alinearlos con las necesidades de los estudiantes, y por consiguiente ayudar a construir nociones de aprendizaje como acontecimiento ético – existencial, a partir del cual se promueva la expresión de la pluralidad y la alteridad, y por consiguiente, la posibilidad en cuanto al carácter potencial de la acción.

Sin percatarse de dicha situación, algunas instituciones aluden a la eficacia de las propuestas desarrolladas al interior del aula como expresión de la afanada función reproductivista, efectivista y finalista de la época actual. Dentro de las razones por las cuales algunas instituciones sociales se inscriben en una noción de poder, con algunos matices de violencia, se encuentran las que explican que el poder se ha entendido en una tradición de pensamiento político que lo concibe como "la posibilidad de imponer en cada caso la propia voluntad al comportamiento de los demás" (Habermas, 2000, p. 205). Esta es una noción instrumental y eficientista que genera violencia institucionalizada, en aras de un rol paternalista asumido desde una cultura judeo cristiana y de la fuerza institucionalizada del Estado.

Se trata entonces, de aprovechar los espacios propuestos en el Semestre Especial de Afianciamiento (SEA), a partir de los cuales se da la interacción entre estudiantes y docentes, como aquellos espacios en los que promueva la hospitalidad, la responsabilidad, la libertad, el cuidado de sí y del otro (Bárcena, F. & Mélich, J.C., 2000). Espacios planeados desde una constitución ética para la acción social de la comunidad educativa, en la que el sujeto no se fabrica, está en franca interacción con estructuras de poder en las que tiene la posibilidad de ejercer su función como sujeto político, transformando la autoridad conferida por la autonomía. Bajo esta perspectiva se proveen indicios sobre la diferencia entre poder y violencia. El poder, como se ha venido mencionado, está asociado a una relación de fuerzas, mientras que la violencia no lo requiere y persigue una justificación para sus fines.

En suma, lo rescatable de una propuesta de inclusión como la del SEA es que abogue por la construcción de los campos de sentido de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, que rompan con la armonía y seguridad ofrecida en estos tiempos por las ciencias de la educación, basados en la función reproductivista del conocimiento. Desde la noción re-creación, como un espacio fundacional para la desobjetivación y descentramiento del sujeto autónomo adaptado a las condiciones de la totalidad, que permitan expresiones a partir de las cuales los actores asistan a la existencia de la novedad. Desde el punto de vista de Lévinas, es necesario que se enuncie el rostro del otro, sacrificando hasta su propia autonomía como punto de partida para el desarrollo de la heteronomía. Pero esta perspectiva se sale de lo que acontece en la actualidad en los espacios de enseñanza, toda vez que la educación ha estado plagada de las ideas promulgadas por la filosofía de la moral de Kant, en las que se busca el desarrollo moral de la autonomía, y de ahí, la filosofía de la educación la ha convertido en su principio fundamental. Como propuesta de inclusión, es necesario reiterar que es una oportunidad para re-pensar las acciones pedagógicas de los profesionales que participan en las propuestas de permanencia en las Instituciones de Educación Superior, y cualquier propuesta educativa de participación e inclusión en la línea planteada por el autor, mediante la promulgación de una ética entendida como respuesta al otro humano (heteronomía), no como una ética de la libertad subjetiva (autonomía). En palabras de Lévinas, "la ética redefine la subjetividad como esta heterónoma responsabilidad en contraste con la libertad autónoma" (Lévinas, 1998, p. 212). Es una inversión en el proceso en el que la heteronomía no atenta contra la configuración autónoma del sujeto.

Como lo expresa Bárcena y Mélich (2000);

"El rostro hace de la educación responsabilidad, *responsividad*. El otro, en su rostro, se me aparece «de frente», «cara a cara». El rostro es «presencia» no de una imagen, sino de una palabra. En el sustrato de la idea de infinito se encuentra la ética. La ética

no comienza con una pregunta, sino como una respuesta a la demanda del otro hombre. Esto es lo que significa heteronomía: responsabilidad para con el otro” (Bárcena, F. & Mélich, J.C., 2000, p. 139).

A propósito, esta idea es fundamental para concatenarla con el tema del poder, en el sentido que promover el espacio a partir del cual el rostro del otro emerge y se hace posible como alteridad, como una huella en el mundo, en lo dicho, es en definitiva un opuesto a las expresiones de violencia que devienen en formas totalitarias de poder con las cuales se hace lectura a algunas realidades en instituciones educativas. Sin embargo, de acuerdo a lo mencionado anteriormente, la educación está expuesta a la producción finalista de la construcción y desarrollo autónomo del educando como alter ego.

Del mismo modo, sin entrar en razones enunciativas en favor de las instituciones educativas, para la Institución Universitaria de Envigado (IUE) el espacio del SEA se presenta dentro del balance social de la Institución como posibilidad de constitución ética del sujeto y, por consiguiente, de reconfiguración ética de la subjetividad de los estudiantes como razón de ser y sentido de sus acciones educativas, mas allá de las funciones reproductivistas dadas por la cultura de la educación imperante en una gran proporción de instituciones. Por analogía, y entendiendo a la Institución como un organismo, con carácter humano, la palabra del estudiante como el otro social, trastorna el orgullo propio de la institución obligándole a su retraimiento, propiciando respuestas que ponen en cintura las posturas de arraigo a ideologías centradas en paradigmas individualistas de dominación, manifestando la insuficiencia para que se revele lo humano en las experiencias de participación de los actores educativos. Como lo expresaría Manen, “...la verdadera autoridad en este encuentro está en el niño y no en el adulto...” (Manen, 1998, p.84), denotando cierta similitud en la relación Institución – Estudiante.

En definitiva, las posibilidades de experimentar un giro de una propuesta educativa con cierta directividad a propuestas centradas en la *responsividad*, no son tan grandes en tanto no se dé un desplazamiento cultural importante, a partir de la cual se propicie un acercamiento entre historicismo y pragmatismo, tiempo y lugar, que permitan captar las experiencias y acontecimientos de la época actual, exigiendo de la presencia de la justicia y el rostro del otro que se enuncia mediante acciones que rompan lo previsto. Como acontecimiento significa tener una experiencia en el sentido de padecerla y sufrirla, como causante de las experiencias de formación, y por consiguiente de experiencias que den sentidos a los hechos sociales y trayectos de vida. Esto pone de relieve la importancia que dan los estudiantes a las experiencias vividas con los docentes que hacen parte de la estrategia de retención de la IUE, gracias a las cuales puede entenderse la educación como una acción hospitalaria que acoge en su seno al estudiante.

Se trata, entonces, de una relación bidireccional Institución – Estudiante que marca la posibilidad de promover un nuevo rumbo para el proceso educativo en el que se considere el establecimiento de vínculos, las narrativas de los participantes, y en consecuencia su rostro, más allá de la educación reproductivista y finalista del presente siglo. Al plantear estas cuestiones se hace un llamado a posibilitar una visión de la educación más propensa al cuidado de sí y del otro, como base fundamental de la acción educativa (Bárcena, F. & Mélich, J.C., 2000).

Dentro de este marco se hace indispensable y necesario entender como las Instituciones de Educación promueven principios de heteronomía que puedan dar cuenta de una filosofía de la educación que revele las nuevas verdades, o aquellos discursos que

emergen por la expresión de las subjetividades. Este propósito parece un poco temerario en el sentido que desconoce el objetivo fundamental de gran parte de la educación en occidente; la educación moral y el desarrollo de la autonomía.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Arendt, H. (1992). *Sobre la revolución* (trad. de Pedro Bravo), Buenos Aires: Siglo XXI.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000) La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (1998). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.
- Boaventura de Sousa, S. (2008) Reinventando la emancipación social. En: *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*. (La Paz: CLACSO, Muela del Diablo Editores y Comuna)
- Bourdieu, P. (1985). Reproducción cultural y reproducción social. En: M. Ibarrola (comp), *Las dimensiones sociales de la educación*. México: El Caballito.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba
- Bustelo, E. & Minujin, A (1998). Expansión de la ciudadanía y construcción democrática. En: *Todos entran: propuesta para sociedades incluyentes*. Bogotá: Santillana.
- Castaño, E., Vásquez, J., Galton, S. & Gómez, K. (2003, Julio). Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Centro de Investigaciones Económicas. CIE. 4, 39 – 65
- D'Angelo, O. (1994). *Modelo integrativo del proyecto de vida*. La Habana, Cuba: Provida
- Hardt, M., & Negri, A. (2002). *Empire*. (E. Sadier, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Paidós. (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2000).
- Habermas, J. (2000). "El concepto de poder en Hannah Arendt", En: *Perfiles filosóficos – políticos* (trad: Manuel Jiménez Redondo), Madrid: Taurus.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1969). *La sociedad, lecciones de sicología*, Buenos Aires: Prometeo
- ICFES & Universidad Nacional de Colombia (2002). Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Recuperado el 10 de octubre de 2010: www.icfes.gov.co

Levinas, E. (1998). "Ética del infinito", En: *La paradoja europea*, Barcelona: Tusquets.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Estadísticas de Educación Superior*. Recuperado el 30 de julio del 2010, del sitio Web del MEN: http://snies.mineducacion.gov.co/men/consultas/ContenedorRepConsultas.jsp?nombreCategoria=NUMERO_EST&titulo=Número de estudiantes matriculados

Tinto, V. (1999). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA – Journal, EEUU: Invierno*, (19), 5-9.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

ARTÍCULO INDIVIDUAL

TACTO PEDAGÓGICO CON-TACTO ÉTICO

**INVESTIGACIÓN
LA DESERCIÓN: UNA RE-VISIÓN DESDE EL ESTUDIANTE**

JORGE EDUARDO GONZÁLEZ CASTRILLÓN

**ASESOR/A:
YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO**

**U M Z -15
SABANETA
2012**

TACTO PEDAGÓGICO CON-TACTO ÉTICO¹

Jorge Eduardo González Castrillón**

El profesor está siempre sometido al reto de dar una forma positiva a situaciones imprevistas. Es esta capacidad de ver las posibilidades pedagógicas en los incidentes ordinarios, y convertir aparentemente los incidentes sin importancia en significación pedagógica, lo que promete el tacto en la enseñanza.

Max Van Manen
El tacto en la Enseñanza (1998)

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre cómo el tacto pedagógico en la interrelación entre docente y estudiante, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, se considera relevante, pertinente e influyente en las estrategias de permanencia estudiantil en las Instituciones de Educación Superior y que con ello se podría contribuir a la disminución significativa de los índices de deserción y abandono estudiantil. Dicho tacto pedagógico es abordado como acontecimiento con-tacto ético, entendido como una apertura de la experiencia del, para y por el otro, o sea, percibir la singularidad del otro desde todas sus dimensiones, no solo la académica. Para concretar esta apuesta, se propone que la base la constituya el concepto de heteronomía como punto de inicio en la construcción de la autonomía del estudiante a partir de tres principios claves: la alteridad como principio de la relación pedagógica (Lévinas), la natalidad como principio docente (Arendt) y la hospitalidad como principio Institucional Universitario (Lévinas). En las consideraciones finales se enfatiza el papel del docente como acompañante sensible y comprometido con el recién llegado; la Institución Universitaria como espacio en el que se acoge y se forma profesionales y ciudadanos; y el tacto pedagógico desde la alteridad como punto de enlace entre ambos.

Palabras claves:

Tacto Pedagógico, Alteridad, Natalidad, Hospitalidad, Heteronomía/Autonomía, Acontecimiento Ético, Experiencia

¹ Este artículo se deriva de la investigación "La Deserción: Una re-visión desde el estudiante", que se llevó a cabo para optar el título de Magister en Educación y Desarrollo humano, CINDE –Universidad de Manizales, 2010-2011.

** Maestro en Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia. Docente Básica Secundaria y Media Académica I.E.Vila del Sol. Docente Institución Universitaria de Envigado. Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE-Universidad de Manizales.

Abstract

This article reflects on how the pedagogical in the relationship between teacher and student in the teaching-learning university, is considered relevant, relevant and influential in student retention strategies in higher education institutions and thereby could contribute to the significant decrease dropout rates and student dropout. This pedagogical tact is approached as an event-contact ethics, understood as an opening of the experience of, for and on the other, or perceive the other's uniqueness from all its dimensions, not just academic. To realize this commitment, it is proposed that the basis for us is the concept of heteronomy as a starting point in building student autonomy from three key principles: The principle of otherness as pedagogical relationship (Levinas), the natality as the beginning teachers (Arendt) and hospitality University Institutional principle (Lévinas). In the final considerations emphasizes the role of teacher and companion sensitive and committed to the newcomer, the university institution as a place which welcomes and trains professionals and citizens, and the pedagogical from otherness as a link between the two.

Keywords:

Pedagogical Touch, Alterity, Natality, Hospitality, Heteronomy / Autonomy, Ethical Event, Experience.

INTRODUCCIÓN

La deserción en las Instituciones de Educación Superior es de aproximadamente 49% (Guzmán et ál., 2009), lo cual significa que uno de cada dos estudiantes se desvincula del sistema educativo. Dicho abandono genera desajustes en los ámbitos personal y familiar del estudiante (Rivera et ál., 2005), reducen el aporte intelectual y profesional que pueden ofrecer a la sociedad (Pineda, 2010; Guzmán et ál., 2009; Pinto et ál., 2007) y con ello la afectación al desarrollo social y económico de la nación: tasas de graduación universitarias reducidas perpetúan las condiciones de pobreza del país.

La deserción estudiantil se concibe como la ruptura de las relaciones entre el estudiante y el proceso formativo que le brinda una comunidad educativa. La integración social se ve afectada por parte del estudiante o la institución con implicaciones en el pacto social determinado a través de la matrícula, generando la pérdida del cupo, la suspensión temporal o abandono por parte del estudiante.

Aunque la deserción es entendida como un fenómeno multicausal, los factores por los cuales los estudiantes deciden, casi de modo irremediable, dejar de lado su formación profesional son igualmente diversos y se agrupan en cuatro determinantes, según los resultados arrojados por estudios de diversa índole: lo individual, lo académico, lo institucional y lo socioeconómico. Entre ellos están: la carencia de recursos económicos; las dificultades académicas; los escollos en la transición de la educación media a la universitaria; los problemas familiares y psicológicos; la errada selección vocacional; la falta de adaptación (académica

como social); y el desencantamiento que producen las propuestas curriculares y las prácticas pedagógicas de los docentes.

Si bien todos los tópicos en mención son relevantes para comprender el fenómeno de la deserción, este artículo toma como base para la reflexión los últimos: selección vocacional, adaptación académica y desencantamiento. Para ello, no se deja de lado los diferentes enfoques bajo los cuales se hace lectura de la realidad de la deserción, con especial atención en lo concerniente al componente institucional y docente, pues son determinantes en la permanencia estudiantil, pero hace falta integrarlos, complementarlos con enfoques de corte pedagógico que pongan de relieve la importancia de desarrollar el tacto pedagógico, la filosofía y la ética como acontecer educativo, en pos de una simbiosis necesaria en la dualidad problemática deserción-permanencia.

La base conceptual de todas las investigaciones sobre el tema de la deserción en Colombia se apoyan en el estudio realizado por el ICFES en conjunto con la Universidad Nacional de Colombia et. al (2002), quienes definieron la estructura teórica y referencial primaria para comenzar a ofrecer algunas alternativas comprensivas a partir de las cuales fuera posible encarar las consecuencias de esta problemática. Este modelo conceptual se construye desde dos niveles de base, que dan cuenta del estudio de la deserción y la permanencia. Uno de ellos describe los modelos o enfoques (psicológico, sociológico, económico, organizacional, interaccionista e integrado), bajo el cual se hace lectura del fenómeno en la realidad. Hay un factor en común que se nombra en los enfoques sociológico, organizacional e interaccionista y hace referencia al factor externo al individuo, que son propios a la universidad, al ambiente de enseñanza y, por supuesto, a las prácticas docentes. Brevemente, se alude cada uno de ellos y la referencia que se hace desde ellos al concepto del tacto pedagógico.

El primer enfoque, el sociológico, enfatiza en la influencia de los factores externos al estudiante y en cómo el abandono o deserción se da por factores propios a la universidad y al grado de integración del estudiante con el ambiente académico y social de la institución. Spady (1970) aduce que el déficit de integración del estudiante con el entorno de la educación lo exponen a influencias que afectan su nivel de integración social, satisfacción y compromiso con la universidad; por lo que bajos niveles de integración social aumentan la probabilidad del abandono estudiantil. Pero si el estudiante logra un buen desarrollo académico y social, acorde con las propias expectativas y con las de la universidad, esto favorecerá su permanencia. Bank, Slavings y Biddle (1990), complementan y concluyen que a mayor nivel de interacción entre el estudiante con los profesores y otros estudiantes inciden en mayor probabilidad de permanencia.

El segundo enfoque, el organizacional, según Himmel et al.(2002), asume la deserción a partir de las características de las instituciones y de las cualidades de su organización en la integración social. Allí cumplen un papel relevante variables como la calidad de la docencia, la falta de actividades en el campus, cursos con

grandes grupos de estudiantes, la experiencia de aprender en forma activa del estudiante en el aula, entre otros.

El tercer enfoque, el interaccionista, asegura que la persistencia y el éxito en los estudios está mediado por el grado de integración y adaptación que se desarrollan entre la institución y el estudiante y desde allí se forja y fortalece un tejido de relaciones sociales con los miembros de la comunidad académica: docentes, pares y directivos (Tinto, 1999). Nye (1976) incorpora a este modelo la teoría del intercambio: el estudiante construye integración social académica a partir de metas y niveles de compromiso institucional y recompensa, relacionada con la percepción de beneficios de los estudiantes sobre los costos personales, implicados en la decisión sobre continuar o desistir de sus estudios.

Posteriormente, Braxton, Sullivan y Johnson (1997), asumen para este enfoque que la deserción es efecto de la interacción entre estudiante (individuo) y la universidad (organización) y la clave es el significado o valor que el estudiante le da a esta relación, ya sea en los niveles formales e informales de la organización institucional.

Se podrá decir que estos enfoques intencionan la recuperación y visibilización de los imaginarios que subyacen a la práctica docente y que influyen en la permanencia estudiantil. A estas intenciones subyace el interés por develar las opacidades presentes en las prácticas pedagógicas, los relatos a voces tenues de los estudiantes, los silencios incómodos y las críticas implícitas en los resultados de las evaluaciones docentes por parte de los estudiantes. Dichas opacidades se ven agrupadas en torno al componente ético-pedagógico faltante en la relación docente-dicente.

La complejidad del fenómeno de la dualidad deserción/permanencia inserto en un mundo globalizado, hace que las dinámicas de los programas universitarios sean pensadas también con otra óptica de docentes más comprometidos con lo humano, desde ese ser que se vincula y con ello la misma universidad debe cambiar el paradigma con relación a su cuerpo docente. Los diferentes estudios han hecho todo por encontrar las causas, determinantes o factores que influyen en el fenómeno, pero este aspecto, poco explorado y profundizado en Colombia, cumple un papel preponderante en la motivación, compromiso y éxito de los estudiantes. Se necesita un nuevo entrecruzamiento desde la ética, la filosofía y la pedagogía que conlleve a una afectación más óptima, donde puedan aprehenderse y resolverse algunas problemáticas que acarrea la deserción.

Para tal fin, el presente artículo se estructura a partir de los resultados arrojados por la investigación *La deserción: una re-visión desde el estudiante* en afinidad a la categoría prácticas pedagógicas, con el propósito de identificar acciones que propendan por la permanencia estudiantil desde el rol del docente teniendo como base conceptual el tacto pedagógico como forma de construir autonomía y autogestión del estudiante desde la heteronomía.

Para ello, se hará una triangulación de la importancia que ofrecen los principios de la alteridad como relación pedagógica (Lévinas), la natalidad como acogida docente al recién llegado (Arendt) y la hospitalidad como política Institucional (Lévinas), principios abordados por Mélich y Bárcenas (2001). Luego de ello se harán consideraciones pertinentes, a modo de recomendaciones pedagógicas, tanto para los docentes como para los directivos de las instituciones de educación superior, en las que se hagan explícitos los requerimientos de diseñar programas de permanencia preventivos y permanentes y no reactivos y temporales.

Sea pues esta la oportunidad de invitar a la comunidad académica a valorar el papel del docente en las estrategias de permanencia y colaborar en profundizar aún más en sus prácticas pedagógicas en pos del bien-ser y bien-estar de los estudiantes universitarios.

I. LA ÉTICA COMO BASE DE INCLUSIÓN Y PERMANENCIA

La existencia de la dualidad deserción-permanencia se ha vuelto tan polémica que se hace impostergable abordarla desde la ética. Bien sabemos que la educación es, en esencia, un proceso de humanización, en el que, en nuestro caso la universidad, el estudiante es su actor, sujeto y receptor por excelencia, por lo que todo el proceder pedagógico está permeado por la dimensión ética.

El tema de la permanencia ha sido encarado desde diversos enfoques interdisciplinarios y uno de los más relegados es el que corresponde al factor ético-pedagógico. Si la deserción es fenómeno multicausal, pues obedece a diferentes factores o una variada gama de perspectivas, es de esperarse que se encare también cómo fenómeno pedagógico. Entonces, sería fundamental que pudieran proponerse alternativas en las que la docencia se centrará más en el establecimiento del vínculo educativo y, menos, en la transmisión de los contenidos, de tal manera que el inicio de todo compromiso cognitivo esté mediado por un vínculo afectivo entre los participantes de la experiencia educativa.

Un diagnóstico profundo de las prácticas pedagógicas de los docentes en las aulas, desde las formas de relación con el estudiante, es suficiente para demostrar que cohabitan en el campus universitario el conocimiento y la intransigencia de quien ostenta el poder, los buenos métodos y la discriminación académica, el lenguaje disciplinar y el empequeñecimiento verbal, la preocupación por un saber determinado y el desinterés por quién recibe dicho saber. Desde aquí podemos esbozar que la falta de tacto pedagógico, tanto del docente como de la Institución Universitaria, es también factor relevante del abandono y deserción estudiantil, aunque no se ha profundizado mucho en el tema, tal vez, porque causaría notable disgusto en la comunidad docente.

Dichas prácticas pedagógicas, muchas veces no intencionadas, tal vez por desconocimiento del docente, soterradamente van generando un desgaste en el

estudiante, una apatía por el saber y una necesidad de cortar, de tajo, con dicho estrés abandonando sus estudios universitarios, con la consiguiente alza en los porcentajes de deserción.

Sin lugar a dudas se puede decir que el docente juega un papel importante en el devenir de la experiencia de vida universitaria del estudiante, desde el principio hasta la graduación, ya que es el encargado de ser la cara humana de la universidad en el proceso de formación profesional, como también se espera que proporcione seguridad y guía en lo afectivo y lo emocional, entendido esto aquí como preocuparse por quien tiene al frente, pues es innegable que en toda interrelación humana en la que se imparte/construye conocimiento debe estar siempre presente la empatía, manifiesta en afecto, confianza, diálogo y comprensión.

Manen (1998) esboza cuan fundamental e impostergable es tener tacto pedagógico en las interrelaciones con los estudiantes cuando señala que: "...una persona que tiene tacto posee la habilidad de saber interpretar los pensamientos, las interpretaciones, los sentimientos y los deseos interiores a través de claves indirectas como son los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal" (1998, p. 137). Por lo que para un docente, que coadyuve a bajar los índices de deserción y a aumentar los de permanencia estudiantil, desarrollar su tacto pedagógico implica ser receptivos, solícitos, reflexivos y sensibles a la vida, tanto académica, intelectual, emocional y afectiva de los estudiantes, vuelto tangible en el devenir de su clase, pues es él quien puede convertir factores adversos de abandono en oportunidades para redimensionar el proyecto de vida universitaria de quien podría llegar a ser propenso o vulnerable a vivir esta experiencia.

La permanencia estudiantil pone en evidencia la corresponsabilidad que existe entre el estudiante, el docente y la institución. No sólo es el estudiante el único responsable, hay que ver como la Institución Universitaria también juega un papel preponderante en la deserción, aunque sea de manera indirecta o por omisión o por incumplimiento en su deber de capacitación docente desde lo pedagógico, no entendida esta capacitación en el campo disciplinar del docente, sino desde los fundamentos psicopedagógicos y éticos necesarios para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la manera más humana posible con-tacto pedagógico no solamente con-tacto cognitivo. El saber específico no se pone en duda, pues la idoneidad profesional viene avalada por el título de educación superior, pero dicho título no garantiza un adecuado proceder ético-pedagógico y éste debe ser emprendido por el docente, muchas veces de manera empírica, con ello poniendo en riesgo, tal vez, la realización del trayecto vital de un estudiante.

La Institución Universitaria, en un primer momento, da la bienvenida a los recién llegados invitándolos a sentirse en familia, se le dice que la universidad estará atenta a colaborarles en lo que bien necesiten en pos de un desarrollo pleno e integral. Pero en el camino, se va desvaneciendo esa atención, y, en cambio, parece hacerse realidad aquel dicho popular que reza "cada quien se defienda

como pueda” y aquellos que no logren mantenerse con el mínimo desempeño académico, valorado por un promedio numérico, se les inscribe programa de permanencia en aras de mantener su condición de estudiante regular.

Probablemente con estas acciones, los docentes y las instituciones quieran salvar sus propias responsabilidades, cuando desde el inicio les competen, a partir de la inducción, el aula, la asignatura, el apoyo constante, el cuidado de ese a quien se deben, satisfacer demandas de atención y bienestar. Desistir de accionar, dejando solamente en manos del estudiante su bien-estar, es una omisión de bien-ser con quien el estudiante interrelaciona: docente e institución.

La pertinencia de la inclusión de una ética en el vínculo relacional entre docente y estudiante es ya una prioridad, una urgencia, pues esta forma, no informa; fortalece, no procedimenta; y fortalece la capacidad de sentir, pensar, decidir y actuar. La educación, por su naturaleza, es ética en sí misma y su transversalidad en el vínculo pedagógico debe ser permanente y, aunque en la actualidad universitaria es sutilmente latente (implícita), su deber ser sea de naturaleza más patente (explícita) y no se diluya en los contenidos del saber y el saber hacer del currículo.

Los programas de permanencia universitaria no deben comenzar como estrategias remediales o coyunturales sino que deben afincarse desde el primer día de clases. Es indispensable comenzar a generar un con-tacto pedagógico de corte eminentemente ético que propicie y favorezca condiciones estimulantes desde el docente en pos de generar un ambiente educativo que asegure todo lo humano posible, porque entre humanos nos desarrollamos.

El tacto como con-tacto pedagógico son importantes en el comportamiento docente y para ello la alteridad, la natalidad, la hospitalidad y la heteronomía son referentes que configuran psicopedagógicamente el proceso ético de la permanencia universitaria.

II. LA HETERONOMÍA COMO PUNTO DE INICIO DE LA AUTONOMÍA

“una relación de alteridad, como una relación con el otro, —el rostro—, la palabra que viene de fuera, que habla en imperativo y que me demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y de todo contrato”.

Bárcena y Mèlich (2001)

Todo docente, desde el tacto pedagógico que debe ser su brújula marcando el norte, es el que acoge la presencia de cada estudiante en su corazón: alteridad que demanda una acción hospitalaria, acogida de ese recién llegado, recién nacido en el ámbito universitario como lo es el estudiante, una heteronomía que funda la autonomía de ese otro al cual acojo.

Una responsabilidad pedagógica que no renuncia al cuidado de sí, de la libertad y de la razón pura práctica, pero que antepone a éstas también el cuidado del otro como premisa del con-tacto docente, en especial, para con quiénes son más propensos a abandonar sus estudios superiores, aquellos que apelan atención para con su autonomía, no porque sean incapaces de racionalizar y concientizarse de sus problemáticas dentro de la Universidad más bien porque demandan un rostro, el docente, que les abra otras posibilidades, y que les escuche y desde allí poder ver potencialidades y alternativas.

La educación ha fundado su moral bajo las premisas de la ética Kantiana en la que se promulga por el desarrollo de la autonomía del estudiante como principio rector en los procesos de enseñanza/aprendizaje dejando al margen la heteronomía como principio moral inherente a las prácticas pedagógicas, hasta el punto de verse innecesario y perjudicial. Para ello, se hará somera claridad sobre estos dos conceptos, tan opuestos pero necesariamente complementarios en aras de comprender la hospitalidad.

Para Kant (1975), la autonomía de la voluntad del hombre está regida por el ideal de la libertad y ella se asume como el único principio de todas las leyes morales y de los deberes, esto es, la razón pura práctica. Una voluntad es autónoma cuando cumple la condición de que el sujeto pueda ser capaz de determinarse a obrar sobre principios universales derivados de una razón formal, esto es lo que se entiende como ley moral categórica, incondicional y universal, sin mediaciones empíricas de ningún tipo. El otro es otro sujeto moral, autónomo, dotado de razón, es un alter ego con el que comparto en sociedad no desde la sensibilidad sino desde los imperativos categóricos de una ley moral universal que trasciende a ambos pero no proviene de ambos y que nos dice: “debemos obrar de este modo y no de acuerdo a mis deseos”. No se debe olvidar que la educación sirve para preparar racionalmente al hombre para que adquiera aptitudes cada vez más autónomas.

En contraste, la heteronomía transforma la exigencia moral en un imperativo hipotético, es decir, condicional ya que de forma inevitable el hombre respondería al interés del sujeto singular, y no a un sujeto trascendente desde imperativos universales categóricos; por lo que la presencia del otro puede verse como una traba para desarrollar la autonomía, es más, lo que haría sería interferir con esa libertad del individuo de darse sus propias leyes cuando escucha la voz de la razón dentro de su interioridad.

Retomando a Lévinas, citado por Bárcena y Mèlich (2001) en contraposición a Kant, la heteronomía, entendida como principio de obligación y responsabilidad ética y moral para con el otro, no intenta negar la autonomía, la emplaza a segundo plano, pues ella funda la moralidad y la ética en la responsabilidad para con el otro y no lo deja simplemente a imperativos categóricos; el otro necesita y demanda un rostro que le ayude a buscar respuestas a sus problemáticas,

Desde el punto de vista de Lévinas, la ética aparece como heteronomía, como respuesta del rostro del otro, sujeto singular, no como cara o imagen, sino como presencia/vulnerabilidad que demanda mi atención y responsabilidad, no en aras de alcanzar el sujeto trascendente, ideal, ahistórico e incorpóreo, rasgo característico de la ética kantiana; esta misma que explica al sujeto en sí y desde sí, autonomía o autoconciencia, sino como realidad abierta al otro, con el otro y para el otro; por ello la autonomía se subordina a la heteronomía.

Esto nos lleva a afirmar que, la responsabilidad pedagógica, desde una ética heterónoma, hace parte del conjunto de principios éticos que subyacen a las prácticas educativas tales como el desarrollo de la empatía, el respeto mutuo, la capacidad de diálogo, la escucha y atención solícita al otro como condiciones de una relación pedagógica que asume al estudiante en toda su realidad, pues ésta no debe estar determinada por el aislamiento, por la separación sino más bien por una solidaridad compasiva del docente vinculante para con ese sujeto que reclama acompañamiento, reconocimiento de sus circunstancias concretas.

III. LA HOSPITALIDAD: COMO PRINCIPIO DOCENTE **Experiencia de acogida al recién llegado.**

Para entender este concepto de la hospitalidad es imperativo plantearse las preguntas: ¿Qué tipo de relación existe entre docente y estudiante? ¿Cuál debe ser el óptimo contacto pedagógico entre los dos? Las respuestas a estos interrogantes yacen en la diferencia que hay entre contacto pedagógico y contacto pedagógico.

El contacto pedagógico se encara como la relación didáctica, procedimental entre docente y estudiante en aras de la enseñanza-aprendizaje de conocimientos y el adiestramiento técnico-racional de una ciencia específica; en este contacto se produce un encuentro de alguien que sabe (docente) con el que no sabe y desea saber (Estudiante) en un ejercicio de trasmisión de saberes, procedimientos y técnicas que se supone que prepara mejor, desde la programación de contenidos, a un sujeto para el ejercicio de una profesión pero no da lugar a que el docente se convierta en un mediador moral que ayude a la construcción personal del estudiante.

El con-tacto pedagógico va más allá, pretende hacer “algo más” que reducir la educación en transmitir conocimientos y enseñar destrezas y habilidades para cumplir con la demanda social de profesionales competentes, no olvidando, como decía Ortega y Gasset (1973) que las raíces de la cabeza están en el corazón, pues lo cognitivo debe ir unido a lo socio-afectivo en la acción pedagógica de docente y estudiante, que implica sensibilidad, es solícita, reflexiva y receptiva al otro una sensibilidad activa hacia la subjetividad del otro.

En el con-tacto pedagógico la función ética del docente universitario está en hacerse cargo de ese otro que le necesita en el riesgo: la confrontación de un saber determinado, frágil en lo emocional y vulnerable en las vicisitudes

académicas o económicas. El estudiante demanda atención, reclama una relación genuinamente desinteresada, gratuita y hospitalaria, de acogida franca, desde la alteridad, seguramente no la pedirá directamente pero si espera recibirla, ahí, *in situ*, no transferida a otro más que a quién tiene en frente, y seguramente terminará desertando si no encuentra a nadie que le responde. Responsabilidad viene de ese verbo, responder, parte de ese compromiso que se traduce en encarar esa experiencia pedagógica como acontecimiento que posibilita la permanencia.

Las subjetividades de los estudiantes, en el trasegar de su proyecto universitario, pasan por momentos de rupturas, transformaciones, continuidades y quiebres, todas esas experiencias acontecen en el día a día de su vida universitaria, que los vuelven sujetos vulnerables al stress académico; a la carencia de actitudes resilientes, de autoestima, optimismo, perseverancia y confianza en sus capacidades cognitivas; a no cumplir con las expectativas y exigencias de sus docentes; a no adaptarse a las dinámicas sociales del ambiente universitario; a no tramitar adecuadamente las dificultades psicológicas, afectivas, familiares, dependencia a drogas psicoactivas; carencias económicas para su manutención en el programa académico, entre otras, al punto de, querer desvincularse de la Universidad.

Por esos trances que vivencian con angustia, que los resquebrajan es por lo que se hace necesaria una intervención desde el docente, no de naturaleza remedial, sino para acompañar al otro que puede estar en riesgo como lo propone Lévinas, cuando retoma la concepción de natalidad de Arendt en el sentido de un “acogimiento hospitalario de los recién llegados” (Bárcena y Mèlich 200, p.14), pues el con-tacto pedagógico se da cuando el docente actúa con ese otro a quien hay que acompañar y acoger con hospitalidad, ya que no se debe tomar a la ligera pues la esperanza de la sociedad está en lo nuevo que cada generación trae consigo.

El docente debe entender que el con-tacto pedagógico se hace evidente cuando halla la razón, el sentido y el sentir de que el Otro le afecta, una afección comprometida (sentirse afectado, sufrir, sentir compasión), por lo que debe exigirse, desde una realidad, un deber ser ético, encargarse de ese otro, no solo desde una relación cognitiva sino también como una experiencia de existencia en conjunto, en cuanto que el yo se debe al Otro y es el Otro quien constituye el yo. Aquí Lévinas (2000) retoma muy convenientemente las figuras del huérfano, el extranjero y la viuda como símbolos que dan pauta para asumir la hospitalidad, con quienes estoy obligado éticamente a responsabilizarme de sus necesidades y, en el caso de la permanencia estudiantil, se vuelve imperativo retomar como una relación del acontecer ético el acompañamiento, la acogida, el reconocimiento, la responsabilidad y la hospitalidad con el Otro en una pedagogía, por así decirlo, del nacimiento, del comienzo y de la esperanza (Lévinas, 2000, pág.15).

El docente debe ser un soporte vinculante en los momentos de dificultad, sea cual fuera la asignatura que imparta, para acogerlo hospitalariamente, desde la

diferencia y no desde la masificación. Todo esto implica prestarle atención en la observación vigilante y la escucha atenta, pues de seguro la permanencia del estudiante se encuentra en riesgo y es tanto en y por fuera del aula donde se debe ayudar, sin esperar que otro lo haga por mí; parte de nuestro compromiso ético está en ese acontecer, ese responsabilizarse del otro, lo desee o no, lo quiera o no, es inevitable, como formadores negarse a ese imperativo pedagógico es darle la espalda a lo que se considera la profesión más humanista y humanizadora: la docencia.

Y sin lugar a dudas, se reivindica todo esto cuando Skliar (2008) puntualiza que, "...me pregunto si la idea de inclusión no tendrá más que ver con una acogida, una bienvenida, un cierto modo de decir: "ésta es tu casa", dar hospitalidad al otro, recibirlo".

IV. LA ALTERIDAD COMO PRINCIPIO DE RELACIÓN PEDAGÓGICA

La alteridad es entendida como la capacidad ética de reconocer al otro como un legítimo "otro", no entendido como un "instrumento" con fines propios, más bien asumida como relación entre humanos. La alteridad implica responsabilidad por el otro, ocuparse de él hasta donde sea posible. Esto cobra especial importancia cuando se trata de aquellos estudiantes que están en riesgo de abandonar sus estudios a tal punto que "El Otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento –en tanto yo soy- responsable de él " lo remarca Lévinas (2000), la ética encarada desde la alteridad, lleva a un punto que se llega a ser responsable de la responsabilidad del otro.

Para Gadamer (1960), citado por Mèlich (1994), reconocer al otro es darle apertura a ese "análogo" tan distinto a mí pero siempre con referencia a mí, reflejo mío y que, por lo regular, se invisibiliza, se reduce a ese otro a lo mismo, con ello, en muchos casos, se topa con el desconocimiento: se conoce a quien está sentado en el aula, tal vez por un número, es tal vez difícil memorizar el nombre en un semestre tan corto, pero el otro no existe como otro, es un fin, un propósito de un programa curricular, pero se desconoce a ese otro que para efectos administrativos es igual a todos, lo mismo, lo heterogéneo se homogeniza, lo múltiple se totaliza: la tendencia generalizada ha sido reducir al Otro a lo mismo, o utilizarlo con ciertos fines o propósitos. Con ello puede apreciarse que las prácticas educativas pueden llegar a revelar situaciones en las que el Otro es desconocido y no aparece como Otro.

Por eso, para Lévinas (2000), "la responsabilidad como responsabilidad para con el Otro, como responsabilidad con el otro, así pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como rostro" (pág,78), posición clave que desde el docente universitario por momentos no se da, tal vez por la premura de los tiempos, el temor de ser percibido como débil o mal interpretado, más en una

cultura que posee resquemores por quienes se ofrecen a acompañar sin un motivo o interés aparente.

Se sabe que el ambiente universitario no ha promovido el hacerse responsable del otro, porque se tiene la creencia de que ese otro no necesita ser ayudado y que ya está construido para enfrentarse a las vicisitudes de la vida universitaria. Este puede ser un error grave pues parte de suponer madurez completa cuando el alma humana constantemente camina en la incertidumbre, la angustia, el sin rumbo y se espera que el otro esté ahí para nosotros, ese otro que representa el alma universitaria: El docente. Esa responsabilidad intencionada no debe ser entendida como sentimiento de culpa, remordimiento, reciprocidad o golpe de conciencia, tampoco está en la asignación del salario o la exigencia del directivo o la Institución, se halla por convicción pedagógica no por obligación curricular.

Ese responsabilizarse del otro promulga por una ética, eminente y explícitamente, heterónoma pues implica que tanto la Institución Universitaria como sus docentes, que son el rostro humano de la organización, deban estar en una atención vigilante en pos del cuidado del otro, no para controlarlo, censurarlo o dominarlo, mucho menos con miras a la imposición, la inspección o la intromisión. Aquí no hay pretensiones de poder, tampoco es para “cargarlo en hombros”, sino con la finalidad de ayudarlo a construirse, en la distancia pero sin perderlo de vista. Aquí el estudiante se sabe acompañado pero no será copia del otro desde el otro.

Ese es el giro de esa ética del cuidado del otro, no promulgar “sálvese quien pueda”, sino “salvémonos que podemos”, el pensar que me incumbe el estudiante, que soy sensible a sus dificultades, incertidumbres, duda en una comunión de compasión.

La práctica pedagógica debe estar inmersa y comprometida con la creación de condiciones favorables para cuidar al otro, por ello, la Institución Universitaria debe promover e incentivar la construcción de formas de comunicación en las que primen el respeto, el reconocimiento y la valoración de la diferencia, como valor agregado a su cultura universitaria; una especie de código ético-pedagógico que promocióne la reflexión docente como preámbulo para abrir espacios de acción desde la cátedra directa en aras de ver más allá del contenido programático al otro, porque en ello se puede reforzar la permanencia estudiantil.

La práctica pedagógica desde la alteridad no se evade, no se excusa, no dilata y no rehúye esa premisa, es mirar de frente y no dar la espalda acompañado de la frase “no es asunto mío”, “yo me mantengo al margen” “que se preocupen los “más cercanos”, “el problema es de él, yo no tengo responsabilidad ahí”, el docente universitario está llamado a cambiar esas expresiones, comportamientos, creencias y costumbre de interrelación pedagógica acompañada de “si es asunto mío”, “no estoy al margen, estoy adentro”, “me preocupo, porque ahora soy el más cercano”, “el problema es de él, pero también me responsabilizo con él y para él”, en esto radica la novedad de la alteridad en las aulas, esa es la nueva responsabilidad ética-pedagógica del docente de un mundo globalizado,

individualista, competitivo y homogéneo: Me incumbe el otro porque al otro me debo, no solamente por darle conocimiento disciplinar también compromiso. No estar atentos al cuidado del otro, en especial si es vulnerable, en este caso de abandonar sus estudios, es fomentar la discriminación, restarle oportunidades de superación.

Queda pues la inquietud de que la alteridad es parte de la solución a un fenómeno multicausal como lo es la deserción, sólo basta ir incluyéndola en el discurso, en las aulas de clase, en la capacitación docente y en una política institucional, que vaya ganando adeptos entre la comunidad docente, que se vaya volviendo casi visceral y se interiorice, no se intenta decir que allí estará la fórmula mágica para todos los males, pero si dará la posibilidad de ayudar a muchos: el estudiante lo reclama y nos lo exige cuando está en riesgo. ¿Cuál es tu responsabilidad y compromiso conmigo?

V. LA NATALIDAD COMO PRINCIPIO INSTITUCIONAL

“la educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable”

Hannah Arendt

Al entender la ética como un acontecimiento entre humanos y no como conocimiento o mera transmisión de información procedimental, el acto pedagógico del docente esta permeado por el concepto de natalidad, según Arendt (1996), “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos”. Bárcena y Mèlich (2001) enfatizan diciendo acerca de ello que:

La esencia de la educación es la natalidad, el acontecimiento que se expresa en el nacimiento. Nacer es la expresión de todo comienzo o inicio. El recién nacido es la expresión de la más radical novedad. De hecho, todo nacimiento es un acontecimiento, una novedad que acontece e interrumpe, que trastorna, por así decir, la tranquilidad de un mundo más o menos constituido. Y como tal acontecimiento, se constituye en una experiencia que obliga a pensar, que da qué pensar, y exige capacidad de comprensión. (Bárcena y Mèlich, 2001, p. 84)

Y en el ámbito educativo esta dado en cómo el estudiante viene a iniciar algo nuevo, es el recién nacido para la universidad, como claramente lo dice Arendt cuando asume al hombre como un ser que aunque debe morir, el día a día en el mundo viene y está para iniciar algo nuevo, a darle cabida a lo nuevo, lo imprevisible, lo impredecible, lo novedoso, al devenir mismo de la pluralidad. No

es simple sujeto receptor de conocimiento, más bien sujeto que va articulando su identidad, su autonomía desde la heteronomía dada, tanto por sus pares académicos y, en especial, por sus docentes, de tal forma que sea capaz de ser individuo de acción y creación desde su misma radical novedad.

Para ello partamos de definiciones claras sobre la diferenciación entre labor, trabajo y acción, está última, base del principio de la natalidad. Para Arendt labor corresponde a todo lo relacionado con los procesos biológicos del cuerpo en cuanto a producir bienes de consumo para el cuerpo mortal. El fin de la labor es dejar de existir mortalmente, es el *homo laborans*; no ocurre lo mismo con el trabajo que trata sobre la fabricación de objetos de uso, cuando el objeto se termina finiquita el trabajo; es el mundo artificial de cosas, lo no natural en la existencia humana “la mundanidad”, es el *homo faber*. Hasta aquí se puede decir que la finalidad de las prácticas pedagógicas en la universidad se circunscribe, en cuanto al componente de la enseñanza, en labor y trabajo docente, en cuanto a “sacar” un “producto”, en este caso, a un sujeto competente profesionalmente para la oferta laboral.

La novedad del concepto de natalidad en pos de la permanencia se haya en la “acción” que es la actividad en la que se revela lo único, singular e irreplicable del estudiante mediante la palabra en el discurso para la construcción y vivencia de la pluralidad. Es en el acto pedagógico entendido como acción, no como labor o trabajo, en el que nos ponemos en evidencia como docentes y esbozamos la pregunta obligada ¿Quién eres tú? que asume Arendt (1999):

“(…) acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: «¿Quién eres tú?». Ese descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos” (p.202)

No se está fabricando un producto, un profesional casi a molde, se forma a un ser humano para que sea abordado como ser plural y único que le dará una frescura al mundo. Pluralidad que más tarde aborda en toda su magnitud Lévinas llamándola alteridad, condición esencial para saber quiénes somos ante los demás, paso obligado para que el otro aparezca, nazca, se haga presente, no se invisibilice aun teniéndolo al frente, saber que somos iguales en la diferencia.

En ese acontecer ético de la natalidad, la presencia del otro debe ser imperativo en la relación pedagógica: el docente como agente activo que reivindique una conexión más humana con sus estudiantes y sus impases y dificultades inherentes a su condición. Gomes Da Costa (1995) enfatiza en que “Ninguna ley, ningún método o técnica, ningún recurso logístico, ningún dispositivo político-institucional puede reemplazar la frescura y la inmediatez de la presencia solidaria, abierta y constructiva del educador ante el educando” (párr. 4)

El estudiante universitario que se encuentra en riesgo de abandono necesita ser tenido en cuenta desde el acto mismo de la comunicación y el relato franco y solícito con su docente, quien es el rostro visible y humano de la universidad, y ese ser tenido en cuenta ya abre la posibilidad de la observación atenta y la escucha responsable y comprometida del docente, porque de allí se hace evidente la vulnerabilidad de quien desea seguir naciendo en la novedad de sus estudios académicos.

Acto pedagógico asumido, como actuar pedagógico “es tomar la iniciativa” mostrarse ante el estudiante y decir “aquí estoy” desde la forma, el tono, la apariencia, el discurso, el lenguaje. Este actuar pedagógico implica abrazar los mundos que advienen en cada nacimiento. Todo ello para volvernos visibles, para que en la relación pedagógica aparezca el movimiento de las problemáticas, de los trayectos vitales de quienes tenemos a nuestro cargo; estamos ahí, no hay otro más que suplante nuestro deber ético, y en la palabra se puede apoyar a quien no pide ayuda pero la solicita desde sus acciones, ya sean de desinterés, apatía, pereza o ausencia; a esto el docente no debe desentenderse pues se corre el riesgo de perder a ese sujeto que simboliza la novedad misma.

La naturaleza humana es frágil, tanto que terminamos por morir algún día, y los estudiantes no se escapan de ello, por eso la vulnerabilidad inmanente en las aulas, el riesgo constante semestre tras semestre y los índices de deserción tal altos, eso es fragilidad del recién llegado, el que nace dentro de la universidad y a quien se deja desvalido, a su suerte, por el principio poco humano de que “aquí se vino a aprender, no a formar ni a acompañar”.

Acción, actuar, acto y tacto pedagógico no pueden desarrollarse en el aislamiento a dos vías: Docente que se aísla de estudiante vulnerable o en riesgo y estudiante que se aísla en la masa de un grupo; esta carencia de comunicación muchas veces está configurada por la poca cercanía con el docente. Va más allá del simple acto de transmitir conocimientos, hay que rebasar esa frontera y adentrarse en los terrenos de “entre seres humanos”, formando seres humanos con un medio como el saber disciplinar que convoca.

Acción como fenómeno temporal, no habrá otra oportunidad de ayudar a la permanencia, a acompañar esas travesías vitales que, por instantes, se perciben frágiles al flagelo de la deserción, es el tiempo y es ahora para impactar vidas desde el tacto, el contacto, el con-tacto con el otro que nos solicita desde su vulnerabilidad. ¿Y quién en algún momento, solo en ese momento, necesitó ser tenido en cuenta y no lo fue? Tal vez todos, no hay justificación alguna para no hacerlo cuando se necesita, cuando se nos solicita como docentes.

Hay que dejar el rastro de la docencia, tanto en el saber que convoca como en la temporalidad y la espacialidad del acontecimiento ético-pedagógico de quien va transitando lo que ya nosotros transitamos, allí está la razón de la pedagogía, si no fuese así, seguramente las Tecnologías de la información y la comunicación

podrían hacer transmisible mejor el saber disciplinar, pero estamos aquí y ahora por un valor agregado: la tecnología no nos observa, no escucha nuestras dudas en el devenir universitario y mucho menos se vincula con nosotros en la vulnerabilidad o riesgo.

Natalidad como acontecimiento ético pedagógico no reducido a un simple proceder comportamental o repetitivo, acontecimiento como “acción” ética que se opone a todo intento de entender la educación como fabricación. El proceso educativo en las universidades, y más ahora en tiempos de globalidad, competitividad, individualismo y consumismo, es abordado como proceso de fabricación en donde el producto es el estudiante graduado, como “trabajo” más no como “acción”. Más bien la posibilidad debe centrarse en el devenir en el que se crea el tiempo y el espacio, desde la narración comunicante y de aprendizaje, abrir un mundo de nuevas posibilidades, de un nuevo nacer cotidiano que le da al mundo una fuerza de radical comienzo y novedad del recién llegado.

Por momentos la educación pareciera querer eliminar la novedad en pos de un producto, Meirieu (1998), citado por Mèlich enfatiza “...hoy se pretende controlar lo mejor posible los procesos educativos y actuar sobre el sujeto que hay que educar de modo coherente, concertado y sistemático... para su máximo bien» insertando al estudiante en el marco de la planeación educativa tal cual como proceso de “fabricación educativa” controlada y controlable. Se definen objetivos, contenidos de instrucción, metodología, didáctica, currículo y evaluación, siendo todo ello necesario para el correcto funcionamiento del proceso enseñanza aprendizaje y, como lo explicita, Manen (1998), «suelen implicar una forma de educar niños como una producción planificada de enseñanza/aprendizaje» y termina volviéndose una camisa de fuerza, ya institucionalizada, y que por la premura del tiempo, sólo 16 semanas por semestre, se vuelve en el único objetivo por cumplir olvidándose del sujeto receptor quien des-aparece como ser humano diferente, único, irrepetible; educar, entonces, estaría en el plano del adoctrinamiento y la instrumentalización y el ser humano como programación, casi robótica, de dicho proceso educativo.

La propuesta consiste en concebir a la educación como con-tacto pedagógico, tacto pedagógico como ética y ética como acontecimiento y natalidad desde la cual se piensa la relación docente y la política institucional como posibilidad pedagógica del cuidado responsable por la novedad de cada estudiante y más si éste es vulnerable al abandono. Particularmente, ese estudiante representa la pluralidad del mundo, la novedad que necesita de nuestras atenciones en cada minuto de clase y en cada proceder docente, pues de eso se trata la formación universitaria plena y solícita: nacimiento, acción, narración, palabra, reconocimiento de novedad, apertura de ese ser que se escapa al control cuidando meticulosamente su derecho a ser educado, a ser ayudado en momentos de crisis, cuando está a postas de desertar, es “ahora y ya” que necesita nuestro acompañamiento, esa es nuestra tarea primigenia sobre la cual gira todo el andamiaje institucional, recordarnos que al frente hay un ser humano

que necesita ser bien recibido y no sólo competente en un área de conocimiento, en ello se debe basar nuestra experiencia, relación, práctica y tacto pedagógico.

VI. CONSIDERACIONES FINALES

La educación universitaria debe ser entendida como la posibilidad de construcción del sujeto desde los planos de la autonomía y la heteronomía, no dejando solamente la responsabilidad de la permanencia del estudiante a él mismo sino en un confluir de corresponsabilidad, que conlleve a una mutua construcción de significados y transformaciones, en busca del acontecimiento y no sólo la esencia dada por un pensum. Sabemos, de antemano, que el propósito de la universidad es formar ciudadanos comprometidos para que intervengan en la transformación de la sociedad y en la construcción de cultura, no sólo profesionales instrumentistas que mejoren su calidad de vida desde un título universitario.

Exclusión, riesgo de abandono y vulnerabilidad social deben ser confrontadas, no solo con programas y estrategias de permanencia, que sólo tocan con los síntomas de la enfermedad, esa llamada deserción, sino con la esencia misma del mal. Para ello hay que contrarrestarla con conceptos tales como hospitalidad, alteridad, natalidad. La educación universitaria, parece que ha caído en una pedagogía del empequeñecimiento, en contravía con lo que debe buscar que es la liberación del hombre. Y el mismo sistema social, cultural en la que se inscribe la universidad ahonda más el hecho de pensar que la educación por la autonomía debe ser el único pilar de cimentación en el que se fundamenta su razón de ser, cuando se debe avanzar más allá de lo contemplado por los objetivos de la educación superior en Colombia (explicitados en la Ley 30 de 1992), esto es, formar sujetos integrales también desde la heteronomía. La universidad tiene una deuda con el ser humano que recibe en su regazo y es corresponsabilizarse de su construcción como sujeto, no solo como transmisor de conocimiento, de ciencia y de innovación tecnológica, no es a una máquina quien está formando, es acontecimiento entre humanos y este acontecer entre humanos implica una relación de corte ético, una ética del tacto en contacto pedagógico. ¿Quién más sino la universidad podría construir esto?

Convivimos con seres humanos, pero en la relación pedagógica renegamos de dicha con-vivencia, como si el asunto solo pudiera ser resuelto solamente por cada uno de los estudiantes, nos lavamos las manos y de esa manera no nos responsabilizamos del otro, como si el otro debiera saber cómo salir de su atolladero. Que cada uno se defienda como pueda, que nuestra función es instruir seres humanos pero no construir o formar seres humanos; pues es más fácil tomar una posición que no nos involucre, pues solo nos percibimos como transmissionistas de información, cuando de antemano sabemos que todo contacto con otro ser humano implica un acontecimiento ético, mediado por la ciencia y el conocimiento, siendo estos tan solo medios pero no fines de formación humana.

Aquí es donde entra a jugar un papel muy decisivo el componente ético de novedad: la heteronomía, ésta se hace evidente a partir de la postura que la universidad toma con respecto al tacto pedagógico de sus docentes: realmente la universidad no enseña, quien enseña son humanos, docentes, y de su adecuada ética pedagógica depende en mayor medida la inclusión. Es de crucial importancia en estos tiempos, en el que la globalidad nos ha hundido en un mar de incertidumbre competitividad e individualismo, cuando debemos tener el imperativo de rescatar el entre-nos y la alteridad desde la heteronomía para dignificar la vida de los seres humanos en los escenarios educativos.

VII. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Arendt, H. (1999). La condición humana. Barcelona: Paidós, pág. 202
- Arendt, H. (1996), «La crisis en la educación», en Entre el pasado y el futuro, Barcelona, Península, pág. 185-208
- Bank, J., Slavings, R. & Biddle, B. (1990). Effects of Peer Faculty and Parental Influences on Student's Persistence. *Stydyng Education*, 63, (Issue 3).
- Bárcenas F., y Mélich, J. C. (2001). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós. pp. 63 – 147
- Braxton, J., Sullivan, A. & Johnson Jr., R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In: J.C. Smart (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 107-164). New York. EE.UU.
- Gomes Da Costa, A. C. (1995). *Pedagogía de la Presencia*, Ed. Losada. Buenos Aires. Pág. .27-75. Recuperado el 1 de Mayo de 2012, de la página: http://www.herramientasparticipacion.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=302&catid=99&Itemid=337
- Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, Chile, (17), 91-108. Recuperado el 2 septiembre de 2010, de la página: http://www.cse.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/publicaciones_revista_calidad_detalle.aspx?idPublicacion=35
- ICFES & Universidad Nacional de Colombia (2002). *Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia*. Recuperado el 10 de octubre de 2010: www.icfes.gov.co
- Kant, I., (1975). *Crítica de la razón práctica*, Madrid, Espasa Calpe, págs. 54-55.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito* Graficas Rógar, S. A Madrid –España ,Segunda Edición 2000, pág. 78.

- Levinas, E., (2000). Ética e infinito. Madrid, Ed. A. Machado Libros, pág.78.
- Meirieu, P.(1998), Frankenstein educador, Barcelona, Laertes, pág. 29.
- Mélich J., (1994) Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana Barcelona Ántrophos, Pág. 98.
- Nye, J. (1976). Independence and Interdependence. Foreign Policy. Spring, (22), pág. 130-161.
- Pineda, C. (2010). La voz del estudiante. El éxito de programas de retención universitaria. Bogotá: Unesco-Iesalc, Universidad de La Sabana.
- Ortega y Gasset, J. (1973) Obras Completas (Madrid, Rev. de Occidente).
- Pinto, M., Durán, D., Pérez, R., Reverón, C. & Rodríguez, A. (2007). Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Unibiblos.
- Rivera, E., Roca, H., Echart, B., Alfaro, E., López, A., Farfán, S., Mercado, C. & Barrera, B. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior en Bolivia. Tarja: Universidad Autónoma Juan Misael Saracho. Disponible en: [N1] <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001397/139799.pdf>
- Skliar, C. (2008). Del derecho a la educación a la ética educativa. Buenos Aires, Argentina, pág. 20. Recuperado el 1 de Mayo de 2012 de la página: <http://modalidadespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/del-derecho-a-la-educacion-a-la-etica-educativa.pdf>
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. Interchange, 1 (1), 64-85.
- Tinto, V. (1999). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. NACADA – Journal, EEUU: Invierno, (19), 5-9.
- Van Manen, M. (1998): El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós, p. 44.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

ARTÍCULO INDIVIDUAL

**TRAYECTOS VITALES EN LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL PARA CONSTRUIR
PROYECTOS DE VIDA**

**INVESTIGACIÓN
LA DESERCIÓN: UNA RE-VISIÓN DESDE EL ESTUDIANTE**

HENRY RONCACIO GONZÁLEZ

**ASESOR/A:
YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO**

**U M Z -15
SABANETA
2012**

Trayectos vitales en la deserción estudiantil para construir proyectos de vida²

Life Trajectories in Students Dropping-Out in order to Build Life Projects

Henry Roncancio González

RESUMEN

El fenómeno de la deserción ha cobrado vital importancia dentro de los índices de educación de los países en vía de desarrollo, en primer lugar, por lo que representa en cifras económicas y, en segundo lugar, por lo que implica en términos de calidad educativa. Sin embargo, sigue siendo evidente el desinterés por el sujeto que vive la experiencia de la deserción, de esas personas que tienen una historia que contar, en la que tienen expresión, proyectos de vida, trayectos de vida que se configuran y re-configuran con el pasar del tiempo, y que son vitales en la existencia del ser humano. De manera concreta, este artículo propone una reflexión humanística sobre la vida misma de quienes cursan estudios superiores y han vivido la experiencia de la deserción, sean las circunstancias que la haya desencadenado.

Palabras clave: Educación, deserción, proyectos de vida, trayectos de vida, narrativa

ABSTRACT

Drop-out phenomenon has gotten importance in education indexes of developing countries, firstly because of what they represent in economical figures and secondly in coverage and educative quality. However, it still evident that we have forgotten about the subject who experiments the dropping-out, these people with a history to be narrated, in they have something to share, life projects, life trajectories which are shaped and (re)shaped with the time and which are vital in the human being existence. In sum, this article schematizes a humanistic reflection about the life itself of those who study in high education institutions.

Key words: Education, drop-out, life projects, life trajectories, narrative, human face

² Este artículo es derivado de la investigación, denominada “Una re-visión desde el estudiante”, que se llevó a cabo para optar el título de Magister en Educación y Desarrollo humano, CINDE – Universidad de Manizales, 2010-2011.

“El mundo de la vida es el intento de encontrar el “todo fluye”, el mundo de la vida es ese mundo pre-científico, donde en el horizonte del mundo de las ciencias sociales el conocimiento científico no ha podido permear en su mundo de la vida.”
Mélich

I. INTRODUCCIÓN

Uno de los fenómenos que más impacta en la vida universitaria es el de la deserción. Al respecto, Tinto (1982) lo define como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo. Igualmente, es posible considerar como desertor a aquel individuo que, siendo estudiante de una institución de educación superior, no presenta actividad académica durante tres semestres académicos consecutivos.

Cuando se habla de la deserción y sus causas, es necesario tener en cuenta que hay dos componentes que participan en la emergencia de este fenómeno: estudiante e institución. Para que un estudiante pueda concluir con éxito su proyecto educativo se requieren tanto condiciones individuales como institucionales para poder concluir satisfactoriamente esa etapa de la vida. En este sentido, es necesario que sea establecida una interrelación recíproca entre estos dos polos de un sistema abierto, interrelación que implica una escucha, contribución y desarrollo mutuo entre quienes participan del acontecimiento educativo.

La deserción como fenómeno se produce precisamente cuando falla esta interrelación entre el individuo (estudiante) y la institución, cuando a cualquiera de los dos le faltan recursos para trascender las dificultades presentes. Con respecto al individuo, es posible que este afrontando dificultades relacionadas con aspectos económicos, sociales, personales o cognitivas. De igual forma, la institución estructuralmente no está constituida de tal forma que pueda detectar, intervenir y facilitar soluciones posibles a aspectos puntuales de sus estudiantes, dando valor a una rigidez educativa característica de los procesos de aprendizaje superiores tradicionales.

Actualmente el tema de la deserción universitaria ocupa cada vez un lugar de mayor importancia debido a las implicaciones de índole psicológica, económica, familiar, personal, institucional, entre otros.

En lo personal afecta emocionalmente por la sensación de fracaso al no culminar con los proyectos y aspiraciones. Para las instituciones representa una disminución en el rendimiento académico. Socialmente genera inequidad por la diferencia con los que logran culminar sus estudios. Y en lo económico por el costo que implica para el sistema educativo (Barrios, 2008).

En la vida universitaria, tanto docentes como directivos, hemos tenido la experiencia de ver llegar e irse a miles de estudiantes, algunos porque alcanzaron la meta de un título profesional, otros porque abandonaron este trayecto para tomar otro rumbo, o bien porque no era su proyecto de vida.

La tasa de la deserción universitaria se ha mantenido más o menos estable durante los últimos años. Un estudio realizado por Centro de Estudios Económicos (CEDE) de la Universidad de los Andes en el 2006, estimula que deserción en las universidades es del 48,2% (Dinero, 2009). En el 2008, según los datos de la investigación realizada por la Universidad Pedagógica, la tasa de deserción seguía en un 48% (Barrios, 2008). Ambos estudios coinciden en que los principales motivos de la deserción son los altos costos de las matriculas, los altos costos de la manutención de los estudiantes, la falta de preparación con la que salen de los colegios y problemas familiares. (Revista Dinero)

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la cobertura bruta en educación superior ha aumentado a nivel nacional de 24.4% en 2002 a 33.6% en 2008, sin embargo, la tasa de deserción ha disminuido muy poco: de 48.4% en 2004 a 44.9% en 2008. Aunque la deserción universitaria (44.9%) es menor que en las instituciones técnicas (60.5%) y tecnológicas (53.7%), sin embargo, este porcentaje no deja de ser preocupante: apenas 55% de los estudiantes que ingresan a la educación superior se gradúan, y 37% del total desertan en el primer semestre (MEN, 2009).

Como principales causas de la deserción, el MEN indica las siguientes: deficiente orientación profesional y vocacional, potencialidad académica, problemas económicos (MEN, 2009). Otras investigaciones nombran como causas de deserción las siguientes: altos costos del semestre, temor al endeudamiento con entidades crediticias, no se adaptan a la metodología universitaria, sufren estrés académico, falta de tiempo, despreocupación, problemas familiares, no se relacionan con los compañeros, malas relaciones con docentes, enfermedad, embarazo, accidente, cambio de estado civil, no le encuentran futuro a lo que estudian, no tienen recursos para la manutención, por la necesidad de trabajar, por malas influencias, quieren pasar de lo técnico a lo universitario, no se adaptan a la ciudad ni a vivir solos (Barrios, 2008).

Retomando lo expuesto se puede observar que la deserción se produce por razones correspondientes a ambos componentes del sistema estudiante-institución, mencionado anteriormente. Por un lado, están presentes muchas causas o motivos relacionados con el estudiante, entre ellos, el vacío, la insatisfacción con una carrera, o una institución, o problemas socioeconómicos, la incapacidad de poder sufragar el pago de una matrícula, problemas familiares, o la ausencia de un claro proyecto de vida, elementos que son comunes en los estudios sobre el tema en el contexto nacional, como, por ejemplo, un estudio llevado cabo por la Universidad de La Sabana, orientado a tener en cuenta la voz de estudiante en el problema de la deserción (Pineda Baena y otros, 2010).

Sin embargo, en los estudios que abordan el asunto prácticamente no es considerado el rostro humano de la deserción, el del estudiante, del que tiene una historia que narrar, su propia historia, en la que tienen lugar sueños, esperanzas, deseos, así como desesperanzas, tristezas o sus sueños truncados. Estas historias nos tienen que doler e importar como docentes o como directivos, somos formadores, educadores, guías de seres humanos, biológicos, emocionales, racionales que buscan “conocerse a sí mismos”, como la famosa frase del templo de Apolo, *en una lucha por la vida misma*.

Tal vez tenía razón Albert Camus (2005) cuando plantea: “No hay más que un problema filosófico verdaderamente serio: el suicidio. Juzgar que la vida vale o no vale la pena de que se la viva es responder a la pregunta fundamental de la filosofía” (p.48); por eso es necesario pensar que pasa con la vida de un estudiante cuando abandona su proyecto de vida de ser profesional. Será posible, incluso, unirse a algunas de las interpretaciones durkheimianas frente a la posibilidad de considerar que la deserción es una especie de suicidio, teniendo en cuenta la necesidad social de la formación de los individuos en los diferentes campos del conocimiento y las áreas del saber, ya que el no alcanzar este mandato social puede llegar a truncar todo un futuro, y en este caso, el trayecto de vida. En este caso, el sujeto vive alguna situación adversa la que, de manera súbita, sacude la base de la estabilidad interna y externa. Esta suspensión de la estabilidad se traduce en desequilibrios emocionales, afectivos, sociales y espirituales, entre otros y enfrenta a la persona a un momento nuevo y diferente que le resulta desventajoso por los sentimientos implícitos de desventura, soledad, pérdida, desgracia, desencanto, pesimismo. En este momento adverso, el estudiante entra en una nueva dimensión para la que no estaba preparado.

Aquí juega un papel de vital importancia, la voz del estudiante como se nombró en el trabajo de la Universidad de la Sábana sobre deserción (Pineda Baena y otros, 2010), pero en el trabajo de investigación realizado en la Institución Universitaria de Envigado, lo llamamos el rostro humano de la deserción, como un fenómeno en el que hay que acercarse a la comprensión de lo que expresa el silencio del estudiante, que en últimas, es la voz más angustiada de este choque con la vida misma y de la experiencia del desencanto con aquello que no advino como posibilidad

Por el otro lado, es imprescindible también dirigir la mirada a la Institución Educativa como otro agente que participa en el problema de la deserción. Aquí podemos nombrar, entonces, factores tales como: metodologías de enseñanza deficiente, malas relaciones con los docentes, prácticas de enseñanza impersonales, poco acompañamiento frente a los problemas académicos y personales, entre otros. Estos factores pueden llegar a agudizar el problema, al tratarlo únicamente como asunto técnico-administrativo, y no como un tema que demanda la atención decidida de la institución, de los directivos y de los docentes.

A continuación se realiza un intento por reflexionar sobre los espacios de enseñanza universitaria como momentos en los que confluyen los proyectos

educativos y proyectos de vida de los estudiantes con las intenciones de las instituciones, sus docentes y directivos. Es en estos espacios de la vida y enseñanza universitaria en donde se interponen, finalmente, ambos componentes del problema de la deserción, y cuyos acontecimientos pueden jugar un papel determinante en la deserción.

II. AULA DE CLASE UNIVERSITARIA: LA ZONA DEL DESARROLLO PRÓXIMO PARA LOS PROYECTOS EDUCATIVOS O PROYECTOS DE VIDA

Planear la vida requiere, como primer paso, pretender conocerse a uno mismo, lo cual en la filosofía de Foucault (1966), es en principio de “inquietarse a sí mismo”, saber cuáles son tus fortalezas y debilidades, cuáles son tus principios y valores, cuáles son tus recursos personales y qué es aquello que deseas para tu futuro; de esta forma, es mucho más fácil poder encaminar tus acciones diarias para alcanzar tus objetivos tanto personales y familiares, como sociales y de trabajo. En este aspecto, los estudiantes que llegan a las universidades representan una población muy heterogénea: algunos tienen una “identificación más práctica y madura de sus necesidades, intereses a largo plazo y tipos de actividades adecuadas para satisfacerlas; para otros, expresa la comprensión del alumno de que las metas anteriormente adoptadas no correspondían a sus intereses reales, y que pueden requerirse más tiempo y variadas experiencias para determinarlos” (Tinto, 2010).

En este panorama, las instituciones y los educadores tienen que ser guías y acompañantes de estos trayectos de vida de los estudiantes, facilitando espacios de reflexión dentro de la vida universitaria que posibiliten esta construcción de proyectos de vida.

La vida no solamente se limita a fechas y eventos en nuestra historia, sino que es un proceso en el que permanentemente nos vamos conociendo más, vamos adquiriendo conocimientos, habilidades y experiencias, las cuales compartimos con la gente que nos rodea. En este orden de ideas, la sociedad contemporánea con su filosofía facilista e inmediateista de falsos ideales, predominantes del consumo, no representa un punto de referencia sólido para la creación de proyectos de vida en los adolescentes.

La vida trata de encontrarle un sentido a lo que hacemos y buscar la manera en que aquello que hacemos aporte algo a la sociedad en la que vivimos, empezando por nuestra familia. En ese primer lugar, construimos proyectos de vida, y para ello necesariamente no tenemos que hablar de ser profesionales, pero lo esencial en esto es poder ser, reconocerse, poder trascender bien de un arte u oficio o como un profesional, debido a la importancia que tiene para los seres humanos el logro de sus metas. La educación ha ido creando herramientas e instrumentos que le permiten ordenar los elementos que necesita para lograr esta misión; sin lugar a dudas, la elaboración de una bitácora de viaje, es una excelente manera de dirigir el desarrollo humano y darle seguimiento a este proceso.

En este sentido, la institución social de la educación no solo está encargada de transmitir a las nuevas generaciones los logros culturales de sus antecesores, sino también *formar* nuevos seres humanos. Este proceso de formación tiene una bellísima acotación en términos de Hannah Arendt (1978), como el nacimiento de los seres humanos a través de la educación, como acción Ética, y como consecuencia de ello también la posibilidad de libertad, y la opción de nuevas posibilidades, en la que debemos estar siempre alerta en el proceso de formación de futuros profesionales.

Hoy en día es necesaria una visión nueva de la educación, capaz de hacer realidad las posibilidades intelectuales, espirituales, afectivas, éticas y estéticas de los colombianos, que garantice el progreso de su condición humana, que promueva un nuevo tipo de hombre consciente y capaz de ejercer el derecho al desarrollo justo y equitativo, que interactúe en convivencia con sus semejantes y con el mundo y que participe activamente en la preservación de los recursos (Jaime Niño Díez, 1997).

Lo anterior implica una tarea ardua de todos los actores que intervienen en los procesos educativos, con el fin no solo de impartir saberes teóricos a los futuros profesionales, sino de ayudarles a crecer como personas, a descubrir los hechos y las acciones de su historia personal que influyen en cada trayecto de vida, a detectar y potenciar sus habilidades, cualidades, intereses, formas de relacionarse con los demás, con el mundo de vida, en términos de Husserl.

Por ello debemos afirmar como lo hace Lévinas (1984): “La educación se asienta – al menos desde el horizonte normativo que dibuja una aspiración ética ideal - en una genuina preocupación por acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre. La vocación educativa” (p.49).

En este orden de ideas, la prevención de la deserción universitaria implica el fomento en los estudiantes de unos proyectos educativos (formación profesional) que sean una parte integral de sus “*proyectos de vida sustentados reflexivamente, con una coherencia ético-valorativa y abierta creativamente a nuevas posibilidades*” (D`Ángelo Hernández, 2007, p. 7)

Prepararse a ser un profesional universitario implica asumir la vida en toda su complejidad y diversidad, contar con una capacidad de crear y mantener direcciones y actuaciones en la vida que permitan tanto su propio desarrollo personal a lo largo de los años, como una contribución al avance social.

En este panorama, los escenarios de la educación superior tanto formales (aulas de clase), como informales (cafeterías, zonas de esparcimiento, etc.), representan realmente lugares donde debe fomentarse esta “*construcción conjunta reflexivo-creativa de la experiencia personal e interpersonal y social*” (D`Ángelo Hernández, 2007, p. 5) Los espacios de enseñanza universitaria precisan de ser lugares

donde no solo se imparte el conocimiento, sino también se transmiten y se crean valores éticos y morales, se toma la consciencia sobre su propio lugar en el mundo como profesional y persona, espacios donde un futuro profesional pueda ubicarse en una postura crítica y reflexiva frente a las problemáticas personales y sociales.

Proyectos de vida conflictuados, desintegrados, no realistas, pueden ocurrir así al nivel de la persona y colectivamente si no hay estructurados procesos de comunicación e intercambio reflexivos y aperturas creadoras, capaces de orientar hacia la transformación positiva de las condiciones de vida material y espiritual, en lo personal y en lo social” (D`Ángelo Hernández, 2007, p. 8).

Metodologías de enseñanza y, en general, prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes al interior de las aulas de clase, ocupan un lugar importante en la vida de los estudiantes desde su papel formador y configurador de los motivos, aspiraciones y proyectos futuros tanto a nivel profesional como personal.

Al respecto, Litwin (2001) concibe la enseñanza como un proceso de búsqueda y construcción colectiva. Para la autora, la enseñanza no es “algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien” (Litwin, 2001, p. 111). Esta concepción de la enseñanza permite pensar las prácticas de la enseñanza como un dinámico proceso de relación social que ocurre en un contexto histórico y cultural con participantes concretos y singulares. Es en el salón de clase donde emergen y se ponen en escena las “historias, perspectivas y también limitaciones” (Litwin, 2001, p. 95) de todos los participantes del proceso: docentes y estudiantes. Así que las aulas universitarias se convierten en un lugar de formación que permite construir proyectos de vida y formar profesionales mediante la integración de saber, ser y convivir.

Es en este devenir de acercamiento y contacto entre seres humanos, de establecer interacciones en las que se tiene una relación estrecha con los modelos pedagógicos existentes en educación y que son los que orientan el quehacer de los docentes en el aula de clase, por lo que se hace necesario considerar que los distintos modelos que se plantean en la literatura no se manifiestan de una manera pura en la práctica educativa, más aun en la educación superior, en cuyo caso la mayoría de los docentes no cuentan con una formación en pedagogía y didáctica.

Según Kaplún (1985), el modelo que predomina en las aulas de enseñanza universitaria contemporánea, es el modelo que centra el aprendizaje en los contenidos. A pesar de que los educadores hablan sobre la necesidad de cambiar las metodologías de enseñanza, adecuándolas más a las características de producción y circulación de información en la sociedad actual, la importancia de fomentar en los estudiantes el aprendizaje autorregulado, reflexivo, basado en la capacidad de trabajar con la información en lugar de memorizarla (Pozo, et al, 2006), en la prácticas de enseñanza en las aulas de clase los docentes practican

todavía el modelo tradicional de enseñanza. Bajo este modelo, las interacciones que se efectúan en el aula son de carácter unidireccional, del docente hacia los estudiantes. En este modelo, el maestro juega un papel protagónico, porque el conocimiento reside en él, y el estudiante a veces guarda un silencio peligroso, y reacciona quedándose callado, pero no puede tolerar esas condiciones de poder educador-educando.

Los estudiantes son receptores pasivos y los contenidos sólo son transmitidos sin significación o relevancia. En muchos de los casos, los contenidos se aprenden en forma memorística, para ser trasladados a una prueba sumativa. Es importante considerar que en este tipo de enseñanza y aprendizaje no se toma en cuenta las experiencias cotidianas que cada estudiante desarrolla en su contexto, lo cual hace que lo que se aprende carezca de sentido. Esta puede ser una de las razones por la que vemos irse de las aulas de clase, estudiantes con un gran potencial, y jamás nos preguntamos qué paso con su proyecto de vida, que trayecto tomo, y esto es sumamente preocupante, porque los estudios realizados en torno a la deserción dejan plasmados solamente los datos estadísticos, pero no ofrecen posibilidades para la comprensión humana del fenómeno.

III. INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO FRENTE AL PROBLEMA DE DESERCIÓN ESTUDIANTIL.

Retomado lo expuesto anteriormente sobre la construcción de proyectos de vida y el papel que ocupa la educación y sobre todo la educación superior en este asunto, es preciso subrayar que la Institución Universitaria de Envigado dirige sus esfuerzos a proporcionar a los estudiantes herramientas necesarias para potencializar sus proyectos de vida. Entre las estrategias que adelanta la Institución Universitaria de Envigado para afrontar el fenómeno de la deserción universitaria, se cuenta con: el semestre de afianzamiento (SEA), el subsidio de la matrícula para los niveles uno dos del SISBEN, los créditos educativos, las políticas de Bienestar Universitario, los comedores universitarios, entre otros.

Para dimensionar los retos y los alcances de esta difícil pero noble tarea, es necesario, en primer lugar, tener en cuenta las condiciones de la población de estudiantes de la Institución Universitaria de Envigado, la cual es atípica por el mismo contexto social del cual hace parte.

Esta población cuenta con características específicas, por ejemplo desde lo económico, este factor es influyente de muchos en la escogencia de la Institución, ya que inicialmente tenían metas en otras universidades y por condiciones económicas o por descarte optaron por ésta, lo que evidentemente hace más interesante este análisis de la Investigación misma, y que interviene en el proceso de formación en la educación superior, que va a afectar la formación de los estudiantes, y se relaciona con las circunstancias de cada uno, sus trayectos de vida, lo que tienen que enfrentar; seres humanos con sus historias de vulnerabilidad, de carencias afectivas que se traducen en lo que es la sociedad y

el concepto de familia, por ello es importante tomar algunas consideraciones que sobre el tema hace Ricoeur (1984):

Todo ser humano encuentra, desde el nacimiento, en una tradición imaginaria, que le llegan a través de las instituciones encargadas de transmitirlo, entonces la construcción de la trama de la identidad se realiza ya, desde su propio inicio, desde un marco profundamente narrativo, o lo que es lo mismo: ningún ser humano puede prescindir de las formas de mediación simbólica–narrativa (lenguaje, reglas de conducta, concepciones del mundo, definiciones, de identidad, ideologías...) que condiciona su ser en el mundo (Ricoeur p.68).

Para dar soluciones al problema de la deserción estudiantil y académica, en la Institución Universitaria de Envigado se han venido formulando políticas de retención con calidad: desde lo académico, con el Semestre de Afianzamiento, SEA; y desde lo económico, con los subsidios a los niveles de estratificación uno (1) y dos (2), en el que los estudiantes que cumplen con un promedio académico, están subsidiados en un 50% (estrato 2) y un 100% (estrato1). Desde la Vicerrectoría se trabaja a partir de dos proyectos, *Camino a la IUE*, y otro desde el proyecto educativo, presentado al CINDE, *Instrumentos para la vida universitaria*, proyectos que se empezarán a implementar con el Municipio de Envigado, y se ofrecerá a los demás municipios.

Otro aspecto a recordar en el estudio de investigación de la deserción son las connotaciones socioeconómicas del mundo en que se desarrolla la educación, y sobre todo la educación superior, en el que por todos es conocido que uno de los factores que más influyen en este fenómeno son los económicos, los cuales limitan las posibilidades de estudiar a millones de jóvenes, y con justa razón expresaba Bourdieu (2001): “la posibilidad de acceder a enseñanza superior, se lee el resultado de la selección que se ejerce a todo lo largo del recorrido educativo con rigor muy desigual según el origen social de los sujetos” Bourdieu (p. 63).

A pesar de los esfuerzos de la Institución Universitaria de Envigado y del mismo Municipio por subsidiar a los estratos más vulnerables, y por los costos que acarrearía su mantenimiento, es casi imposible brindar a todos los estudiantes esta posibilidad de estudio. De todos modos, valdría la pena generar espacios para el debate público y político en los que puedan ponerse en evidencia las causas y los efectos de la deserción entre los estudiantes del Municipio, con el fin de proponer alternativas para hacer frente a esta problemática.

La Institución Universitaria de Envigado cuenta con el Semestre de Afianzamiento (SEA) que tiene como filosofía la mirada humanística; el ser humano que está dotado de razón pero que tiene emociones, que necesita afianzar sus conocimientos, aprender a leer en líneas, tras las líneas y más allá de las líneas (Cassany, 2006), Puntualmente, el SEA ofrece a los estudiantes cuatro módulos: módulo de Lecto-escritura; para desarrollar sus habilidades para la comunicación

oral y escrita, módulo de Proyecto Profesional para reafirmar su vocación profesional; módulo de Psicología para ser escuchado y narrar su historia; y, finalmente, módulo de Principios y valores, para encontrar el valor de su dignidad humana.

Cuando se construyó el SEA, como política de retención de estudiantes en la Institución Universitaria de Envigado, su filosofía partió de reconocer a nuestro estudiante en toda su dignidad, con una historia que narrar, en la cual hay tristezas, alegrías y mucha esperanza, quien recorre estos trayectos de vida y se atreve a ingresar a la educación superior, porque es capaz de construir, de crear, de trascender, y con ello construir proyectos de vida, para sí, para su familia y la sociedad.

El SEA desde sus principios pedagógicos y filosóficos sigue el modelo humanístico, expresado en la idea de que los estudiantes sean, existan y que puedan construir proyectos de vida, para que puedan caminar por ellos. Los Módulos de acompañamiento a los estudiantes expresan esta filosofía, principios y valores, con la esperanza de formar no solo profesionales sino, además, mejores personas y ciudadanos que se apropien de esa posibilidad de cambio para trascender y convertir su proyecto educativo en un proyecto de vida como profesionales integrales, que tanto hacen falta en la sociedad actual.

El SEA, en primer lugar, fija su mirada y su atención en la persona y lo reconoce como sujeto político, reconoce esa esencia del ser humano, y pretende que el mismo se reconozca, y se valore a través de ese concepto misional de dignidad humana, pero de igual forma, se ve enfrentado a las situaciones de crisis social, de incertidumbre de los acontecimientos, y, a veces, de la misma frustración de sus expectativas y sus metas.

Es aquí donde la Institución debe tener la capacidad de ser reflexiva y creativa, ofreciendo bases y marcos de referencia para gestar la posibilidad de soluciones y contribuir, de una manera positiva, a la construcción de los proyectos de vida de sus estudiantes, demostrando, también, la capacidad de ser hospitalaria e incluyente. La educación reflexivo-creativa se plasma en los módulos del SEA que, de cierta manera, pretenden dar soluciones a los procesos individuales y sociales, creando la posibilidad de la construcción de unos proyectos de vida reflexivos y creadores en el plano personal y social, que aporten a la construcción de una sociedad más desarrollada e integralmente humana.

De esta manera enfocamos dos categorías, que enunciamos en el proyecto de investigación, lo individual que es el estudiante y su mundo de la vida, sus narraciones y sus circunstancias que son sus trayectos de vida, y lo institucional que no puede quedar solo en el plano de la institución, sin desconocer que la deserción estudiantil, es un fenómeno social, que tiene implicaciones en las políticas de Estado y que se reflejan en las políticas institucionales de las universidades y las instituciones de educación superior, en donde debe implementarse un acompañamiento a los estudiantes y el acompañamiento de los

docentes en este trayecto vital de los estudiantes de construir su proyecto de vida, a través de una profesión.

IV. OPACIDADES EN EL FENÓMENO DE LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA A TRAVÉS DEL ROSTRO HUMANO

No podemos dejar a nuestros estudiantes como extraños, la misión del maestro es acompañar y ser provocadores de la construcción de proyectos profesionales, o como otras alternativas en donde los mismos puedan ser constructores de su realidad de la mejor forma posible. Permitir a los estudiantes decidir sobre su propio camino y facilitarle los medios para poder seleccionar sus trayectos de vida, y de esta manera puedan construir proyectos de vida, que les permita trascender y ser mejores cada día. En este sentido, el SEA tiene algunos elementos que pueden ser vitales en esta construcción, pero no es la panacea sino un camino que recorrer en la educación superior, tenemos que hacer miles de esfuerzos para poder construir una educación en la que reconozcamos el rostro del otro y que deje de ser un nombre en una lista, que se llama o se califica, pero se olvida rápidamente, esto para terminar con una frase, “ el propósito del mejor maestro no habita en su mente sino en su corazón” (Michaels, 1997) cada estudiante es un ser humano con un conjunto de sentimientos y de emociones, que ama, sufre, tiene miedos, tristeza y muchas otras emociones, y son a ellos precisamente a los que nos comprometimos a educar y todos ellos son aspectos son imposible de desvincular.

Las instituciones de educación superior tienen un compromiso inmenso de reconocer que sus aulas se llenan de rostros humanos, de historias que contar, y con los cuales tiene una responsabilidad grande, en donde están en juegos no solo trayectos vitales, además, proyectos de vida en toda la dimensión que comparta el presente y futuro de la humanidad.

Las índices de deserción hablan y seguirán hablando de cifras y números, pero poco tendrán que decir acerca del mundo que representa cada cifra y encontrar el rostro humano detrás de cada una de éstas, y es este el reto y la responsabilidad que los docentes asumimos dentro del proceso de formación de profesionales integrales y el que deben asumir los programas de retención con calidad que adelantamos al interior de las instituciones de educación superior.

Educar es siempre sembrar para el futuro, y para ello las instituciones, fuera de alcanzar estándares de calidad y de acreditación, deben partir de reconocer ese rostro humano, que es el fin, el objetivo y la esencia de todo proyecto educativo.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Arendt, H. (1978). *La vida del espíritu*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Barrios, E. (2008). *Deserción universitaria*. Ministerio de la Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-156471.html>
- Bourdieu, P. (2001). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Camus, A. (2005). *El Mito de Sísifo*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama
- D'Ángelo Hernández, O. (2007). *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. Biblioteca Virtual, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLASCO. Disponible en <http://www.biblioteca.clasco.edu.ar/estadistica/estadis/2007/nov07/>
- Dinero (ed). (10 de febrero, 2009). Se mantiene la deserción universitaria. En: *Dinero.com*. Disponible en: <http://www.dinero.com/actualidad/pais/articulo/se-mantiene-desercion-universitaria/73933>
- Durkheim, E. (1897). *El suicidio*. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/5301993/Emile-Durkheim-El-Suicidio>
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Quito: CIESPAL.
- Levinas, E. (1984). *Ética como filosofía primera*. Bruselas: Universidad de Bruselas
- Litwin, Edit. (2001). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En De Camillonl, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souoto, M., Barco, S. (2001). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós. p. 112-125.
- MEN (2009). *Deserción Universitaria en Colombia*. Presentación Nacional. CNIES-SPADIES. Disponible en <http://www.slideshare.net/Juangobeta/desercion-universitaria-en-colombia>
- Michaels, A. (1997). *Piezas en fuga*. Madrid: Alfaguara
- Niño Diez, J. (1997). Mensaje del Ministro en lineamientos curriculares. En: *Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997*, Disponible en <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/mensajemin.asp>
- Pineda Baena, C. y otros. (2010). *La voz del estudiante*. Universidad de La Sabana.
- Pozo, J., Scheuer, N., Perez, M., Mateos, M., Martin, E., Cruz de la, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S.L.
- Ricœur, P. (1984). *Educación y política*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53, 687-700, Disponible en <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/loaled/tinto.html>

Tinto, V. (2010). *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. Disponible en <http://www.anuies.mx/servicios/publicaciones/revsup/res071/txt3.htm>