



# Estrategias para vencer la deserción universitaria\*

Amparo Vélez\*\*

Daniel Fernando López Jiménez\*\*\*

\* Informe final de la investigación sobre las causas de deserción estudiantil en la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana, Colombia

\*\* Socióloga, Universidad Santo Tomás, Colombia. Doctora en Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra (España). Profesora-Investigadora, Instituto de Humanidades, Universidad de La Sabana. Investigadora principal, Grupo de Investigación Institucional de Deserción.

\*\*\* Comunicador social y periodista, Universidad de La Sabana. Máster en Evaluación de Impacto Ambiental, Instituto Superior de Investigaciones Ecológicas de Málaga. Investigador del Observatorio de Medios y Profesor en el Área de Comunicación Pública en la Universidad de La Sabana. Investigador Auxiliar, Grupo de Investigación Institucional de Deserción.

## RESUMEN

En el presente artículo de investigación dejamos a consideración de la comunidad académica algunas estrategias prácticas, no solo para la Universidad y la Facultad estudiada, sino para las instituciones que por su similitud problemática pudiesen encontrar un escenario propio y pertinente.

Esta propuesta parte del análisis de los resultados de la investigación sobre las principales causas de deserción y mortalidad de los estudiantes de la Universidad de La Sabana, Facultad de Comunicación Social y Periodismo, donde, una vez identificadas dichas causas, nos dimos a la tarea de implantar algunas estrategias de retención que pudieran minimizar los indicadores, en un periodo de tiempo establecido.

La investigación fue dirigida por la doctora en Sociología Amparo Vélez, Directora del Grupo de Investigación Interdisciplinario de Deserción Escolar organizado por la Universidad de La Sabana para el presente estudio, donde cada facultad ha estudiado y analizado su caso específico. Tal y como se presenta en este informe, el caso de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo, y su correspondiente coordinación investigativa, estuvieron a cargo del profesor Daniel Fernando López Jiménez, quien adelantó el estudio con el apoyo de un grupo de doce estudiantes, quienes durante 18 meses trabajaron en la recolección de la información y la aplicación de los instrumentos diseñados para tal fin.

**Palabras clave:** deserción, mortalidad, retención, estudiantes universitarios

## ABSTRACT

In this paper, some practical strategies are proposed to the academic community, not only for the University and the faculty studied but also for the institutions which, having similar problems, might find an appropriate, relevant scenario.

This proposal starts from the analysis of results found through research work done on the main causes of dropouts and academic mortality rates at the Faculty of Social Communication and Journalism of La Sabana University where, once such causes were identified, we undertook the task of implementing some retention strategies aimed at minimizing the indicators in a given time period.

The research work was led by sociologist Ms Amparo Vélez, Ph. D., Director of the Interdisciplinary Research Group on School Desertion organized by La Sabana University for this study, where each one of the faculties have studied and analyzed their specific case. As it can be seen from this report, the case of the Social Communication and Journalism Faculty and its corresponding research unit were headed by Professor Daniel Fernando López Jiménez, who carried out the study with the cooperation of a group of twelve students. The group worked for eighteen months, gathering information and applying specifically designed instruments.

**Key words:** desertion, mortality, retention, university students.

## Introducción

En el presente informe de investigación dejamos a consideración de la comunidad académica algunas estrategias prácticas, no solo para la Universidad y la Facultad estudiadas, sino para las instituciones que por su similitud problemática pudiesen encontrar un escenario propio y pertinente.

Esta propuesta parte del análisis de los resultados de la investigación sobre las principales causas de deserción y mortalidad de los estudiantes de la Universidad de La Sabana, Facultad de Comunicación Social y Periodismo, donde, una vez identificadas dichas causas, nos dimos a la tarea de implantar algunas estrategias de retención, en un periodo de tiempo establecido. Adicionalmente, se buscó un equilibrio entre el número máximo de alumnos que puede soportar el programa estudiado y el indicador de calidad deseable.

La investigación fue dirigida por la doctora en Sociología Amparo Vélez, Directora del Grupo de Investigación Interdisciplinario de Deserción Escolar, organizado por la Universidad de La Sabana para el presente estudio, donde cada facultad estudió su situación específica.

En este artículo se analiza el caso de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo, que recoge la información sobre deserción estudiantil y formula una serie de estrategias de retención específicas para su programa de pregrado.

La coordinación investigativa de la facultad en mención estuvo a cargo del profesor

Daniel Fernando López Jiménez, con el apoyo de un grupo de doce estudiantes de pregrado, que durante 18 meses trabajaron en la recolección de la información y la aplicación de los instrumentos diseñados para tal fin.

## La deserción estudiantil, un problema común

La deserción estudiantil universitaria es un problema que adquiere especial gravedad en la institución universitaria actual, nacional, latinoamericana, norteamericana y europea, tanto de carácter público como privado.

Es un asunto que de alguna manera se expresa en todos los países del mundo. En algunos, como España, Estados Unidos, Francia y Austria, la tasa oscila entre un 30 y un 50%. En otros, como Alemania (20-25%), Suiza (7-30%), Finlandia (10%) y los Países Bajos (20%-30%), se evidencia un problema común, seguramente con causas diferentes (Lewis, 2000, 12), lo cual sugeriría que deben ampliarse las investigaciones de este tipo, para encontrar relaciones entre los sistemas educativos, las políticas públicas educativas, el acceso a la educación, los modelos de desarrollo y las expectativas de formación de los jóvenes, entre otros, como se deja de manifiesto en el estudio publicado por el CIS, siglo XXI, con el título *La deserción universitaria* (Universidades, 2000, 368-372).

Sobre la problemática evidenciada en los múltiples estudios que se han adelantado al respecto, el profesor Morin determina hipotéticamente que “no parece casual que las tasas de abandonos sean inferiores en los países con sistemas más selectivos y superiores que en aquellos que tienen un sistema más

abierto. También en los países con sistemas abiertos de educación superior, donde existen carreras con limitación de la entrada” (Morin, 1998, 19), tal como sucede en Francia, en sus grandes écoles de Medicina, y en España, en carreras de Veterinaria, Medicina, Magisterio, etc. (Ferraté, 1998).

### 1. Cuatro referentes obligados

Tomaremos las tasas de cuatro países, que para el caso colombiano son referentes obligados, por su influencia en el modelo educativo de nuestro país: Estados Unidos y España; Argentina, por su cercanía y reciente crisis económica de los últimos años, y Chile, por su sistema educativo mixto, donde el Estado subsidia gran parte de los costos de la universidades privadas chilenas.

En España, la investigadora Margarita Latiesa, en su estudio sobre *Tipología y causas de la deserción universitaria y el retraso en los estudios*, advierte la diferencia existente entre tipos de carreras de origen en las Ciencias Sociales y aquellas derivadas de las Ciencias Naturales. Aquí el rango de variación de las tasas de abandono oscila entre el 8 y el 90%, y lo mismo ocurre con las tasas de retraso, que recorren toda la escala, del 1 al 100%. “Esta escasa homogeneidad es la nota dominante y supone un grave inconveniente a la hora de buscar regularidades, según el tipo de estudios”. Al respecto, Latiesa concluye que la deserción universitaria está influenciada por diferentes factores. El más común, según su estudio, es el bajo rendimiento académico por parte de los estudiantes, que no están lo suficientemente preparados para enfrentarse al mundo universitario, por deficiencias de conocimientos en ciencias básicas (Latiesa, 1998, 50).

En Estados Unidos, durante las últimas décadas, particularmente en los últimos quince años, la inmigración ha traído a las aulas estadounidenses innumerables estudiantes, de diferentes nacionalidades, idiomas, tradiciones y religiones, cuya presencia había sido muy escasa en el pasado, como lo expresa Anne C. Lewis, en su estudio sobre la diversidad de la educación en ese país. Ella explica cómo los índices de deserción han aumentado de manera alarmante. Se estima que la mitad de los estudiantes que entran a las universidades desertan, como se confirma en los informes del U.S. Department of Education, del National Center for Education Statics. Finalmente, los estudios de Lewis demuestran que esta cifra es significativamente alarmante, dado que un importante porcentaje de alumnos que ingresan anualmente a la universidad se retiran, sin conseguir ningún tipo de título y sin finalizar el programa (Lewis, 2000, 12).

En Argentina, la Secretaría de Políticas Universitarias y el Ministerio de Educación Nacional han venido estudiando de cerca el problema de la deserción estudiantil, donde la carrera con mayor promedio de deserción es la Odontología, entre un 30 a un 50%; caso contrario se presenta en las áreas de Sistemas de Información, Administración y Comunicación, con un porcentaje de deserción entre el 5 y el 13%.

Los resultados de las investigaciones plantean diferentes interrogantes sobre la incidencia del funcionamiento administrativo y pedagógico de las instituciones, considerando que los problemas de deserción no son solo responsabilidad del estudiante, sino también de la falta de formulación de políticas ade-

cuadas de ingreso, por planes de estudio desarticulados con la realidad de país, por los regímenes de evaluación y la organización general de las instituciones educativas, independientemente de si son de carácter público o privado. Los factores de deserción en Argentina, según estos estudios, se resumen básicamente en: la calidad de la información, los factores económicos, la orientación vocacional y el rendimiento académico (Ministerio de Educación Nacional, 1994, 27).

En Chile, la educación ha sido percibida como el principal medio de movilidad social en el país, dado que el título universitario asegura un alto ingreso económico en la vida productiva de los profesionales egresados de las universidades. Los estudios del Ministerio de Educación Nacional demuestran que el 50% de los alumnos desertan de la universidad, lo que implica que la mitad de quienes ingresan a las aulas estudiantiles no finalizan sus estudios. La deserción arrastra consigo pérdidas económicas para el Estado, dado que más del 50% de los alumnos que estudian en universidades lo hacen con los aportes estatales, mediante créditos. En este sentido, el fenómeno de la deserción estudiantil se advierte como una amenaza para la eficiencia del aporte fiscal a la educación, y se ve como el principal responsable de los problemas de financiamiento para los cupos de los futuros estudiantes. Los estudios de la Corporación de Promoción Universitaria advierten que solo el 20% de los estudiantes obtienen su título, y en promedio se demoran ocho años en terminar una carrera de diez semestres. Los motivos de la deserción involucran a todas las carreras, y a pesar de la hipotética causalidad del factor económico como principal responsable del proble-

ma, los estudios del Ministerio y de la Corporación evidencian que en la decisión de abandono de los alumnos también participan significativamente, la desorientación vocacional, factores socioculturales, rendimiento académico y mala calidad en la educación, presentados cada uno bajo parámetros diferentes, según las circunstancias que se dan en el entorno social y cultural de cada individuo. Se establece, además, que una de las razones principales típicas de abandono de los programas es la falta de orientación de los estudiantes al salir del colegio; ingresar a la universidad no implica cursar lo que los estudiantes quieren ser en la vida, dado que es la PAA (Prueba de Aptitud Académica) el sistema que se encarga de seleccionar a los estudiantes, según los puntajes, para las diferentes carreras en las distintas universidades del país, descartando claramente que el factor económico no influye de manera determinante en la deserción universitaria chilena. Por último, de los estudios se denota, adicionalmente, que carreras como periodismo, psicología, derecho e ingeniería generan en algunos estudiantes incertidumbre, entre el primero y el décimo semestres, considerando que se produce, más que una deserción, un degradamiento (C.U.C., 2000, 17).

## *2. El caso colombiano*

En Colombia, diferentes instituciones y universidades han estudiado el problema de la deserción desde diferentes ángulos. Sin embargo, para el presente estudio tomaremos como referencia aquellos que por su semejanza permiten identificar un hilo conductor para la problemática del país.

Eduardo Aldana (2001), en su estudio *Tendencias, retos y mitos de la educación superior en*

Colombia, que a manera de estado del arte de la problemática de la estructura educativa nacional advierte los síntomas de una atmósfera semejante a la que padecen los demás países latinoamericanos, donde, en los últimos 60 años, hemos asistido a un “proceso de expansión acelerada y de diferenciación de su sistema de educación superior”, esta última no solo en cuanto al incremento de instituciones educativas, de clasificación por niveles de formación del conocimiento –técnico, tecnológico, profesional, estudios de tercer nivel- y del cumplimiento de estándares de calidad educativa, sino por la búsqueda de condiciones internas para fomentar el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, como en el caso colombiano, definen la Ley de Ciencia y Tecnología (1990), el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología 1991-1992, la Estrategia Nacional de Competitividad (1995) y las condiciones de funcionamiento de la educación superior, Ley 30 (1992), por la cual se reorganizó este nivel educativo (Desarrollo Humano para Colombia, 2000, 75, 76.)

Esta reorganización produjo la creación masificada de instituciones y la correspondiente oferta de programas de pregrado, de carácter profesional, técnico y tecnológico, de una rica variedad de atractivas denominaciones. La masificación de la matrícula universitaria se multiplicó 80 veces entre 1950 y el año 2000, y llegó a una cifra cercana a los 830.000 estudiantes, de acuerdo con los estudios del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) (2001). Esta tendencia se mantuvo en los programas de especialización, que centró en muchos casos las políticas de expansión de las instituciones de educación superior, des-

virtuando la naturaleza y los fines de la institución universitaria –*hacer saber*–, apostándole a un modelo netamente comercial, orientado por una visión puramente administrativa, y abandonando la encomienda social de generar soluciones a los problemas del país y su entorno social, mediante el hábito investigativo de los ambientes de maestrías y doctorados<sup>1</sup>.

Aldana, en sus estudios, advierte sobre la privatización como otra cara de la masificación. Hasta 1975, la matrícula en las instituciones públicas era mayor que en las privadas, pero en 1999 aquellas tenían apenas un tercio de la matrícula total. La extensión y diversificación de la educación superior siguió dos caminos diferentes: “La extensión vertical hacia las maestrías y doctorados, bajo la prudente conducción de la universidad desarrollista, y, en la última década, hacia la incontrolada explosión de especializaciones”, y la “extensión horizontal o diversificación dirigida por las instituciones de masas”, reflejada en el crecimiento de los programas de pregrado, que de 190 registros en 1960 pasaron a 470 en 1971, y a 8.000, aproximadamente, en 1999 (Aldana, 2001).

Este escenario obligó al replanteamiento de las políticas sobre educación superior del Estado colombiano, quien en nombre del mejoramiento de la calidad de la educación que impartían las instituciones, evidenció

---

1 La apreciación se fundamenta en la explosión creciente de programas de especialización en Colombia, no así de programas de maestría y doctorado que reposan en los informes del Instituto Colombiano de la Educación Superior ICFES. Adicionalmente, en la escasa producción de artículos especializados publicados en revistas indexadas nacionales e internacionales por los profesores de las universidades latinoamericanas, cerca de 4000, colombianas menos de 100, frente a la producción de los profesores norteamericanos cerca de -250.000. Fuente Informe de Ranking de Universidades del Mundo, Publicado en [www.eltiempo.com](http://www.eltiempo.com)

una clara intervención del Estado en las políticas y proyectos educativos de la institución universitaria. Esta situación advirtió sobre las diferencias sustanciales entre las universidades y el Estado<sup>2</sup>.

Los procesos anteriores han determinado la especificidad de la educación superior y sus instituciones. Un sistema que aún tiene baja cobertura, a pesar de su explosiva masificación. Instituciones que a pesar de estar diversificadas y extendidas, se presentan en su interior desarticuladas, en cuanto a procesos pedagógicos e investigativos. Instituciones que propiciaron los desfases entre las capacidades y habilidades de sus egresados, frente a las demandas laborales en todos los sectores de la economía colombiana. Instituciones donde “prima una actitud corporativista, que ignora la obligación de rendir cuentas a la sociedad. Unas instituciones públicas que han tolerado la burocratización y conceden prelación a los intereses sindicales de sus empleados y profesores sobre la pertinencia de sus tareas, y unas privadas que son feudos de intereses particulares y no prestan el servicio público cultural que han ofrecido desempeñar” (Aldana, 2001).

Este escenario, a su vez, se sucedió en el contexto endógeno colombiano, que se caracterizó, en materia económica principalmente, por la crisis de 1999, que abarcó todos los sectores productivos, inclusive el de la educación. Como consecuencia, esto ha llevado a la sociedad a convivir con el fenómeno de la *deserción estudiantil*, y a la comunidad aca-

démica a investigar sus causas, que hipotéticamente encuentra su relación de causalidad en lo económico.

De esta manera, las causalidades han oscilado entre aquellas que se imputan a la falta de calidad académica de los programas, responsabilidad inminente de las instituciones, y aquellas propias de la naturaleza de los estudiantes, como incapacidad de pago, proyecto personal, etc.

Sin embargo, este fenómeno no es nuevo. De acuerdo con los registros evidenciados por la metodología utilizada en este estudio, la *deserción estudiantil* ha sido objeto de estudio por parte de diferentes investigadores. En 1969, en la *Investigación-deserción estudiantil, análisis cuantitativo*, realizada por la Universidad Nacional, se evidenció el problema de la deserción como “el hecho de que el número de estudiantes matriculados en la Universidad Nacional no siga la trayectoria normal de su carrera, bien sea por retirarse de ella o por demorar más tiempo que el previsto en finalizarla, es decir, por repetir cursos”, como un intento pionero de explicar la problemática por venir.

Más adelante, Jorge Enrique Rodríguez Roa (1974) en su *Informe de investigación en deserción estudiantil*, propuso una conceptualización que tipificaba cada modalidad desertora, como aporte a la línea de investigación que se consolidaba en este tema.

Rodríguez encontró cuatro tipos de deserción estudiantil: **deserción o mortalidad estudiantil absoluta**, como el número de estudiantes que por motivos académicos o de otra índole se retiran de la Universidad;

2 Se crearon marcos de regulación mediante la expedición de normas como el Decreto 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992, y la creación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), y las recientes disposiciones sobre los exámenes de calidad de la educación superior (ECAES).

**deserción o mortalidad estudiantil relativa**, como la proporción entre los estudiantes que se retiran y el total de matriculados; **deserción académica absoluta**, como el número de estudiantes que no pasan el semestre académico siguiente a aquel en el cual están matriculados, ya sea porque se retiraron de la universidad o porque perdieron cursos y no alcanzaron a acumular el total de créditos requeridos para avanzar al siguiente semestre, y **deserción académica relativa**, la relación entre el número de estudiantes que no pasen al semestre académico siguiente, respecto del total de matriculados en cualquier semestre académico.

Posteriormente, la Oficina de Planeación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) elaboró el informe sobre la *deserción estudiantil* de dicha Institución, para los años (1969- 1983) en los cuales la *deserción* se definió como el abandono que hacen sus alumnos de las actividades escolares antes de concluir su ciclo de estudios o de obtener su grado.

Simultáneamente se realizaron estudios en otras ciudades, como Pereira: *Factores que influyen en la deserción de los alumnos de extensión cultural en Artes Plásticas de Pereira* (1977), realizada por un grupo de investigadores de esta ciudad, donde se determinaba al factor económico como punto fundamental en la no continuación de los estudios, y se resaltaba el descontento sobre la carrera, por no haberse satisfecho sus expectativas, así como el desencanto por la falta de profesionalismo de los profesores.

En la década de los años ochenta se presentaron otros estudios e investigaciones, que fortalecieron y evidenciaron aún más el pro-

blema de la deserción. Tal fue el caso de la investigación *La deserción en el Programa de Educación a Distancia de la Universidad de Antioquia, durante el período comprendido entre 1980 y 1984: cifras y causas*, donde se demostró claramente que la deserción era generada por el bajo rendimiento académico, por las escasas habilidades intelectuales, por hábitos de estudio pobres o por el débil compromiso académico de los estudiantes de programas a distancia.

Otros estudios de la misma época, significativos por la similitud de los resultados y aportes, fueron: *Deserción escolar de adultos en Barrancabermeja, Deserción de los estudiantes de Contaduría Pública de la Universidad Javeriana y La deserción en los programas tecnológicos del SED*, realizada por varios equipos de investigadores de las facultades de Educación de la Universidad de Antioquia y la Universidad Javeriana, donde se determinó que las causas de deserción se debían a una falta de política coherente en materia de educación por parte del Estado y a carencia de planificación por la orientación pedagógica de las instituciones estudiadas.

Para la década de los noventa continuaron las investigaciones de deserción, que presentaron nuevas causalidades del problema y reafirmaron conclusiones dadas en pasadas investigaciones. La investigación *Factores determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), comparación entre desertores y no desertores*, explicó que la *deserción* no solo era un resultado, sino un proceso de cambio de un proyecto iniciado que hace parte de la inestabilidad socioeconómica y política que caracteriza al país, por lo cual su análisis se hace más com-

plejo. Entonces, la deserción es un fenómeno social, que al mismo tiempo tiene dimensiones institucionales e individuales.

Por su parte, instituciones como Eafit han colaborado como unidad patrocinante en investigaciones sobre *deserción*, bajo la premisa de que la deserción es una problemática educativa que afronta la universidad en general. Igualmente, define la deserción como un fenómeno presente en el sistema educativo, donde se abandona el programa de formación y/o la institución, bien para continuar en otro programa, sea en la misma u otra institución, o bien para abandonar definitivamente las aulas de clase.

En los apartados anteriores notamos, al igual que en todos los documentos revisados a lo largo de los dos años de investigación que realizó el grupo de deserción, una enorme similitud en las causalidades y conceptualizaciones sobre el fenómeno de la deserción. Sin embargo, a partir de esta investigación observamos cierta necesidad de repensar el fenómeno, procurando acercarnos a un concepto moderno y actual de la problemática de la deserción. Por tal motivo, pretendemos fijar nuestro pensamiento y postura sobre la posible denominación de deserción y de algunas de sus variables.

En esta línea, más que avanzar en la indagación de la causalidad del fenómeno en mención, a nuestro juicio suficientemente evidenciado en el extenso inventario de estudios realizados por los trabajos monográficos de estudiantes de pregrado de las facultades de Educación de universidades como la Javeriana, la Pedagógica, la de Antioquia y la Nacional, entre otras, nos atrevemos a pro-

poner estrategias que en materia de *deserción vs. retención* podrían implantarse en instituciones que sufran similar problemática, y que corresponde en coherencia a los propósitos de los proyectos educativos particulares.

Para el efecto, las palabras clave asociadas con la deserción universitaria se precisan y contextualizan dentro del estudio, procurando la comprensión de cada uno de los conceptos y, al mismo tiempo, el acercamiento conceptual del fenómeno estudiado. En forma simultánea, se formularán las causas detectadas de la deserción específicamente en la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana. Por último, se formulan estrategias que, como acciones a corto plazo, pueden aplicarse para enfrentar el problema, sin poner en riesgo los niveles de calidad esperados por la sociedad en general.

### **Factores de deserción**

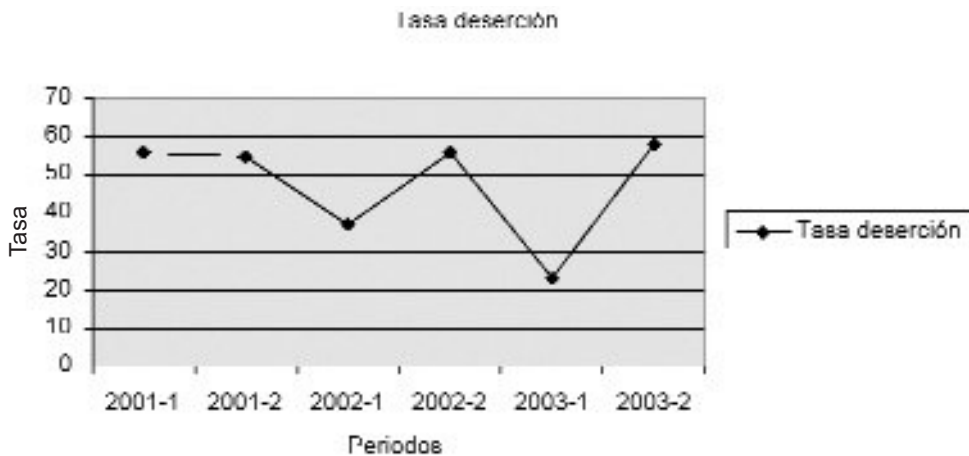
En este apartado presentamos las principales causas de deserción de los estudiantes del programa de Comunicación Social de la Universidad de La Sabana, a partir del estudio de la población registrada como desertora, entre los años 1997 y 2003. La información fue recolectada mediante la aplicación de dos cuestionarios a cada estudiante desertor. El primero directamente al ex alumno, por vía telefónica. El segundo a través de su carpeta académica personal, que reposa en los archivos de la secretaría académica, para un total de 378 desertores.

En la gráfica 1 se observa la evolución histórica de los años de estudio, en la cual la población desertora se contabiliza como



**deserción estudiantil bruta**<sup>3</sup>, donde se ha contabilizado la totalidad de estudiantes que en las cohortes correspondientes a un periodo de cinco años atrás no han terminado sus estudios, o al menos permanecen

en el programa en semestres anteriores, en una relación simple de número de estudiantes que inician y cantidad de los que se gradúan.



**Gráfica 1. Deserción estudiantil bruta.**

Sin embargo, la diversidad de causas encontradas en un principio hizo necesario que se dividieran los estudiantes en dos grupos, los cuales recogieran las dos categorías de mayor incidencia. Los primeros se denominaron **desertores estudiantiles universitarios definitivos**<sup>4</sup>, quienes fueron motivados al abandono de los estudios por cuestiones inherentes a su realidad, donde las causas internas o externas fueron gobernadas por los estudiantes, de tal modo que ellos deci-

dieron el momento de abandonar los estudios definitivamente o cambiar de carrera o institución.

Las causas de deserción fueron: por problemas económicos, 59%; incompatibilidad para cursar el programa, 29% (definida en la categoría de análisis como los estudiantes que a pesar de aprobar los cursos y las asignaturas semestrales, no encontraron compatibilidad con el programa); por los aspectos relacionados con la distancia y el transporte a la Universidad, 5%; por seguridad, 4%, y otros, 3% (compuesto principalmente por el traslado a otras ciudades, embarazo y lactancia, entre otros).

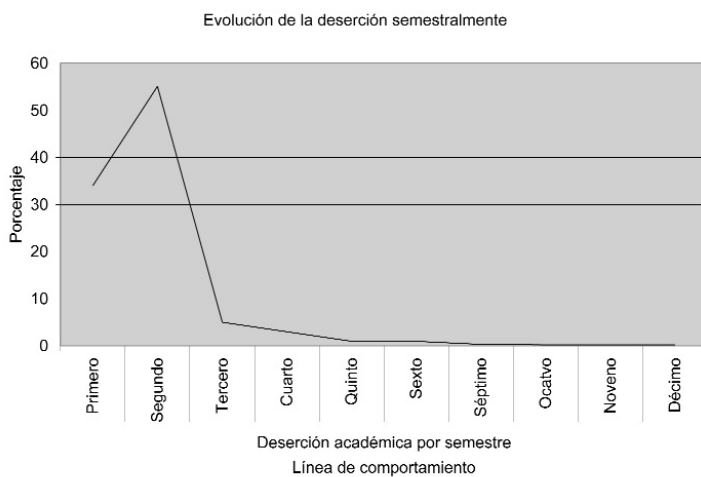
3 La denominación es propia; considerada como la totalidad de los estudiantes que por cualquier motivo no se registran en los informes regulares del registro académico en cada periodo lectivo, sea que hayan abandonado la carrera o la universidad por cualquier motivo, o se encuentren en semestres inferiores.

4 La denominación es propia.

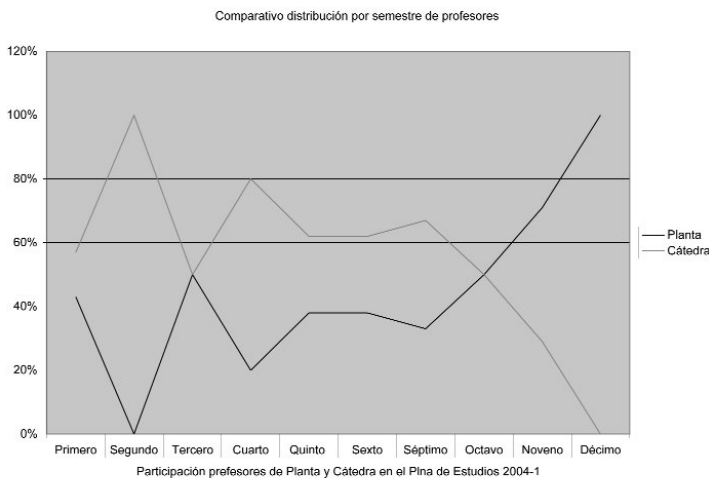
Aunque el factor más representativo de deserción fue el económico, con un 57%, no llama tanto la atención, debido a la crisis económica de 1999-2000-2001, que irradió todos los sectores de la economía colombiana, como sí los factores inherentes a la Facultad, tales como incompatibilidad para cursar el programa, con un 29%.

En procura de explicar este fenómeno, es preciso observar la estructura de deserción por semestre, que permite reducir el problema a los primeros semestres de estudio.

En la gráfica 2 se nota la concentración del problema de la deserción en el primero y segundo semestres, con un total del 89%; un



**Gráfica 2. Evolución de la deserción estudiantil universitaria definitiva por semestre.**



**Gráfica 3. Distribución de profesores de planta y cátedra por semestres.**

periodo de transición entre tercero y cuarto semestres, con un 8%, y seguidamente la estabilización a partir del quinto semestre, hasta el décimo.

Esta concentración obliga a la revisión de la estructura de profesores en primer semestre, compuesta significativamente por aquellos de cátedra en un 57%, y profesores de planta en un 43%; en segundo semestre, un 100% de cátedra y ninguno de planta (gráfica 3).

Si consideramos la escasa formación que tienen los profesores de cátedra en cuanto a pedagogía, estrategias didácticas, evaluación del aprendizaje y asesoría académica, podríamos suponer un indicio de la causa del descontento de los estudiantes desertores.

Sin embargo, este planteamiento no pone fin a la discusión, sino, por el contrario, abre la pregunta a una nueva investigación sobre las competencias requeridas para los profesores de cátedra y de planta de la Facultad y de la Universidad, comoquiera que el programa se nutre de profesores provenientes de otros departamentos e institutos de la Universidad, de origen catedrático y de tiempo completo.

Adicionalmente, y aunque los profesores son el principal canal y medio para transmitir el proyecto pedagógico de la Universidad, dentro y fuera de la clase no son los únicos actores del descontento. El 29% de incompetencias para cursar el programa arroja preguntas sobre la pertinencia, la vigencia y la flexibilidad del currículo, que deberán ser resueltas en posteriores investigaciones, las cuales den origen seguramente a reformas curriculares, entre otras.

El factor de seguridad, de 4%, está directamente asociado con la problemática de secuestro que viven las familias colombianas de determinados estratos económicos, producida por la acción de los grupos armados de las FARC, el ELN y los paramilitares, que utilizan esta modalidad como fuente de financiamiento para sus causas.

Resulta muy particular y endógeno este factor de la realidad educativa colombiana. A él se asemejan factores locales, como la colonización del ecoturismo en Costa Rica, o la cosecha de café en Centroamérica, que inciden directamente en la deserción estudiantil local de su territorio.

Aunque no es representativo el factor de “otros” en la estructura general de las causas de deserción, con un 3%, precisamos al respecto su composición, con el ánimo de dar luz a la conformación de todos los motivos en general.

Estos factores, identificados como procedencia, horario, problemas personales y embarazos, reafirman la inherente causalidad a los asuntos propios de los estudiantes. Más aún, la deserción a causa del factor de problemas personales deja abierta una nueva pregunta sobre si realmente conocemos a nuestros estudiantes y si la asesoría académica como estrategia pedagógica ha sido eficiente.

A pesar de haberse ofrecido la asesoría académica por parte del programa en el primer semestre respectivo de cada estudiante, el 83% de quienes se retiraron de la Facultad en los años 1999 y 2000 no contaron con ella, y un 28% recibieron alguna ayuda por parte de la Universidad antes de tomar la decisión

de irse. Estos años son significativos, cualquiera que fuera en aquel entonces, cuando se presentaron las más altas tasas de deserción.

Por otro lado, como parte de este grupo de estudiantes se encontró un subgrupo, que se denominó **desertores estudiantiles universitarios transitorios**<sup>5</sup>, quienes tuvieron la necesidad de hacer una pausa en sus estudios temporalmente, debido a problemas económicos o particulares a su condición y comportamiento social.

En los dos últimos periodos la reserva de cupo se realizó por 23 estudiantes, que equivalen al 2,65% en el 2000-I, y de 43 alumnos en el 2003-2, equivalente al 4,95% del total de la población.

El segundo grupo se denominó estudiantes por **mortalidad académica**, que se definirá en el siguiente apartado.

### **Primera estrategia: del profesor solitario al equipo de profesores**

En el punto anterior se ha querido explicar y demostrar la gran responsabilidad del profesor frente a la problemática de la deserción estudiantil del Programa de Comunicación Social y Periodismo.

A partir de allí formularemos una propuesta, a nuestro parecer sólida y pertinente, para superar el problema de la deserción por causa de la insatisfacción de los estudiantes sobre los profesores, la incompatibilidad del programa y el descontento de la Universi-

dad, que han servido como agentes de motivación para que el estudiante tome la decisión de abandonar sus estudios definitivamente.

Como primer argumento, veamos la estructura de gobierno de las asignaturas actuales del programa, dirigida por un profesor de planta o catedrático, que orienta temáticamente el saber y evalúa el aprendizaje de un grupo de estudiantes matriculados, sin importar su categoría en el escalafón docente, sea titular, asociado, asistente o auxiliar, o en su defecto, profesor de cátedra, ubicados en el escalafón de referencia para docentes contratados por sesiones de hora. Esto evidencia un problema de concordancia entre las funciones de los profesores, según su categoría, y las competencias necesarias para asumir el gobierno de una cátedra.

Adicionalmente, el porcentaje de catedráticos en primer semestre es del 66,6%, en segundo, del 100%; en tercero, del 50%; en cuarto, del 91%, y en quinto, del 60%, lo que evidencia la necesidad de concentrar a los profesores de planta en los primeros semestres, en procura de disminuir el indicador de insatisfacción de los profesores, considerando una nueva estructura, que le permita gobernar con justicia el curso asignado.

Como segundo argumento, creemos que el total de asignaturas del programa está compuesto por 63% de materias teóricas y 37% prácticas. En las primeras, los grupos están compuestos, en promedio, por 50 estudiantes, y en las prácticas, por alrededor de 30 alumnos. Sin embargo, en los dos primeros semestres los grupos de asignaturas teóricas pueden estar conformados hasta por 60 estu-

5 La denominación es propia.

diantes. Esto en correspondencia con la fundamentación del programa, que se soporta en las asignaturas teóricas, las cuales a su vez se recargan en la primera mitad del plan de estudios, permitiendo al estudiante escoger su perfil práctico profesional en los últimos semestres, donde la participación de los profesores catedráticos es fundamental, comoquiera que estos provienen de los medios de comunicación y las organizaciones con el conocimiento práctico pertinente que complementa la formación de los futuros profesionales.

De acuerdo con los dos argumentos anteriores, sería ideal concentrar a los profesores de planta en los primeros cinco semestres, donde cada curso, de acuerdo con su intensidad mínima de créditos, contemple la estructura de contar con al menos dos profesores: el primero de más alta categoría, que oriente el saber desde sus investigaciones y aportes a la temática en estudio, y el segundo de menor categoría, que administre el curso desde el seguimiento en el aprendizaje hasta la evaluación. Este esquema permite al profesor de mayor categoría adelantar las investigaciones respectivas, que le obligan las funciones inherentes, mientras que al profesor ayudante le posibilita formarse en estrategias pedagógicas, en metodologías de investigación y en el estudio de la temática misma del curso.

Este sistema permitiría cultivar el semillero de profesores e investigadores, sin afectar la estructura de costos del programa, considerando que siempre será más costoso recuperar los estudiantes que se han ido, que invertir en mantener los que se han matriculado.

## **Segunda estrategia: sistemas de evaluación centrados en el proceso de la asesoría académica**

---

En este apartado procuraremos comprender la estructura de la pérdida del derecho de los estudiantes a continuar los estudios en el Programa de Comunicación Social y Periodismo, lo que hemos denominado **mortalidad académica**<sup>6</sup>, entendida como todo desligamiento del programa ocasionado por el no cumplimiento de las exigencias académicas del estudiante, donde su rendimiento no le permite continuar cursando la carrera, decisión que es impuesta por la Facultad, inspirada en los reglamentos de la institución.

Así mismo, se hace necesario definir los conceptos de **rendimiento académico**<sup>7</sup> como el producto, utilidad o respuesta que un estudiante realiza, a partir de la evaluación que los profesores hacen de él. Se relaciona con la motivación personal de cada estudiante hacia sus estudios. **Regímenes de evaluación**, como las políticas que implementan las universidades de acuerdo con los lineamientos de cada país, para garantizar y controlar la calidad de la educación.

Las causales de la mortalidad académica se tipifican en la pérdida de tres o más asignaturas en un periodo, pérdida por segunda vez de una misma asignatura o no cumplimiento del promedio mínimo exigido para cada semestre (Reglamento Estudiantil, 2004, 48).

---

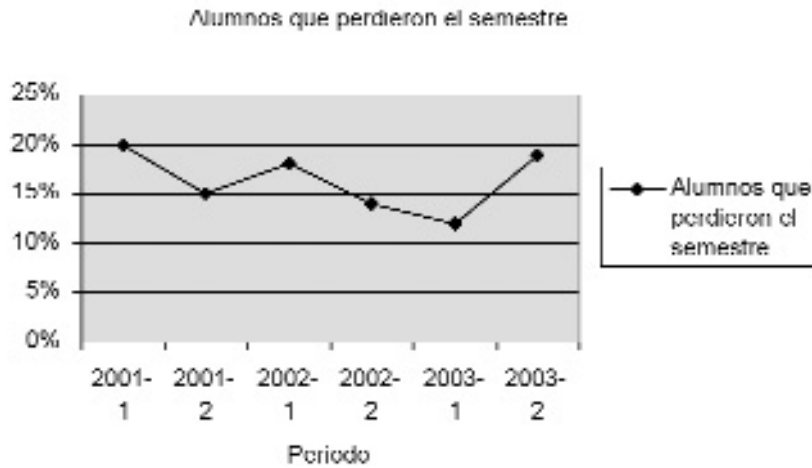
6 La denominación es propia.

7 La denominación es propia.

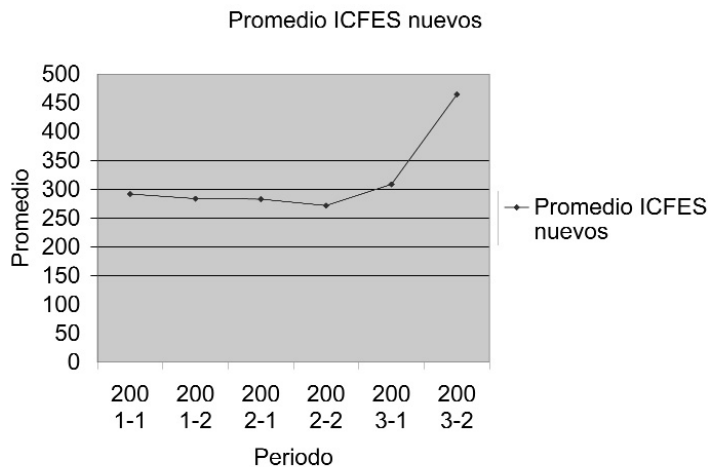
En la gráfica 4 se observa la evolución de la tasa de mortalidad, donde la media en el periodo señalado es del 16%, tasa que a su vez hace parte de la composición de la tasa bruta de deserción. Igualmente, los puntos extremos van desde el 20 hasta el 12% de

mortalidad. Allí se evidencia una situación propia, que se debe indagar.

Para comprender el fenómeno, o al menos acercarnos a él, veamos en primer lugar la relación de mortalidad con los puntajes de



**Gráfica 4. Alumnos que perdieron el semestre.**



**Gráfica 5. Promedio del examen del Icfes de los alumnos de primer semestre.**

los exámenes de estado, que representan de alguna manera la calidad de los aspirantes que llegan al programa. En este último, la tasa de promedios de los exámenes del Icfes denota un ascenso significativo en la serie histórica, que supera en el último periodo la media del promedio anterior (gráfica 5). Este ascenso se atribuye a las estrategias de promoción adelantadas corporativamente por la Universidad, en los mejores colegios de Bogotá, de acuerdo con los resultados particulares de las clasificaciones que se establecen por los puntajes del Icfes, en conjunto con la estrategia adelantada por la Facultad, en su proyecto pedagógico de acción-participación del acuerdo por la discreción<sup>8</sup>, llevado a trece colegios de estas categorías, que cubre hasta diciembre del 2003 a más de 1.200 estudiantes de bachillerato.

En segundo lugar, es necesario revisar las causas de mortalidad que se atribuyen al bajo rendimiento académico de los estudiantes, a saber: un 57% por dificultad frente a una asignatura; el 29% por pérdida de tres o más asignaturas, y el 14% a causa de no alcanzar el promedio mínimo requerido en su respectivo semestre.

El alarmante porcentaje en la dificultad de aprobación de algunas asignaturas, que se presenta continuamente, nos lleva a reflexionar sobre una acción estratégica concreta, que responda en el menor tiempo posible a una situación predecible por las series históricas, donde se señala el grupo de alumnos estudiados, que localizan el problema en los cursos de Historia Contemporánea I, con un

36,6% de pérdida; Historia Contemporánea II, 27,4%; Español y Ortografía I, 34,5%; idioma inglés y Ciencias Políticas, con un 22,4%. Todas las anteriores asignaturas pertenecientes a primero y segundo semestres; Taller de Redacción de Noticia en tercer semestre, e Instituciones Nacionales e Internacionales en segundo y sexto semestre.

La estructura de estos cursos, arroja ciertos hilos conductores como soporte de nuestra propuesta. Todos los cursos son de fundamentación teórica, a pesar de que las asignaturas de Inglés, Español I y II y Taller de Redacción utilizan estrategias pedagógicas de aprendizaje eminentemente prácticas. Sin embargo, en ellas prima la aplicación de reglas generales establecidas por la gramática, la ortografía, la semántica y macroestructura y superestructura del texto respectivo de cada lengua, es decir, de fundamentación teórica.

Más aún, los grupos de Historia, Ciencias Políticas e Instituciones Internacionales sobrepasan los 50 estudiantes, y los cursos de Español e Inglés, así como el de Redacción, superan los 35 y 20 estudiantes, respectivamente. Esta estructura dificulta el proceso de evaluación, comoquiera que cada estudiante debe medirse en el cumplimiento de objetivos y competencias por separado; así, un profesor que realiza una prueba práctica semanal de mínimo dos páginas, deberá revisar y retroalimentar 70 páginas por curso, y cada profesor tiene al menos tres grupos, lo que equivale a 210 páginas semanales de 105 estudiantes. En el caso del inglés, la situación es más traumática -entender y dominar un nuevo código lingüístico-, pues el aprendizaje del idioma extranjero requiere de tres competencias nuevas: escritura, lectura y habla.

8 El acuerdo por la discreción es un convenio ético entre los principales directores de medios de comunicación en Colombia, centrado en el manejo del lenguaje sobre la información producida por el conflicto armado local.

De acuerdo con los anteriores argumentos, es preciso considerar los siguientes como estrategia de evaluación integral: el profesor ayudante debe dedicarse principalmente a la evaluación integral, mientras el titular se dedica a la función de crecimiento del saber del curso. El profesor ayudante debe propender por la recuperación de los estudiantes de menor rendimiento en el curso, focalizando sus esfuerzos de asesoría académica en ellos.

Esto sugiere ordenar la asignación de asesores académicos como se ha venido desarrollando en la Facultad, dejando como plena responsabilidad llevar al aprendizaje máximo a los estudiantes objeto de recuperación, tanto a los profesores ayudantes como a los titulares. Esta disposición permite la retroalimentación rápida del desempeño de cada estudiante, de la recuperación del grupo y, por supuesto, del rendimiento de los profesores encargados del curso.

### **Tercera estrategia: evolución de semestre de prueba a curso de intensificación**

En este apartado procuraremos demostrar que la utilización de la estrategia de **semestre de prueba** –periodo especial de permanencia en la Universidad, que se otorga al estudiante que haya obtenido un rendimiento académico deficiente, para que, mediante estrategias, planes académicos y cambios actitudinales, supere las dificultades que le impiden continuar con sus estudios (Reglamento Estudiantil, 2004, 48)– puede ser remplazada por una situación académica diferente, que no está ligada directamente con su permanencia en la Universidad, sino relacionada con el rendimiento específico

esperado por cada uno de los cursos que adelanta el estudiante.

En principio, el concepto de **retención** debe ser concebido como la acción de permitir al estudiante continuar con los estudios académicos de su programa, a pesar de la pérdida del derecho de permanencia en la Facultad, mediante diferentes estrategias de tipo académico condicionante, acordes con las políticas nacionales de educación.

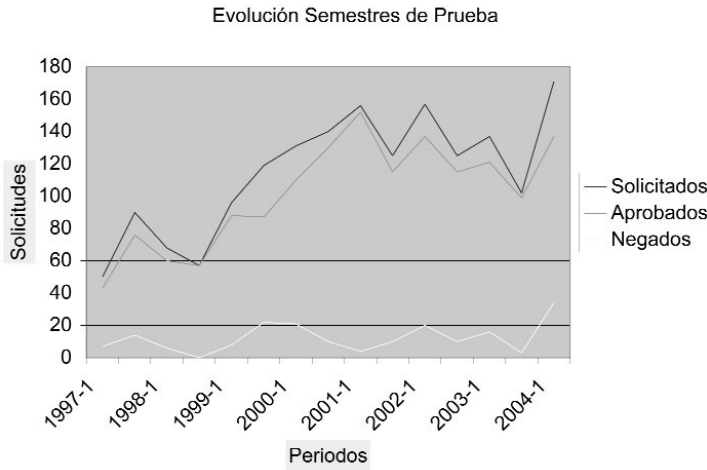
Si observamos en la gráfica 6 el comportamiento de los semestres de prueba, encontramos un ascenso significativo desde 1997, cuando se otorgaron 50 semestres de prueba, y en el año 2004-1, 171. Esta situación evidencia que, actualmente, el 30% de los estudiantes, de un total de 872, permanecen completos y nivelados en la carga académica de sus asignaturas, y el restante 70% se encuentran distribuidos en las asignaturas perdidas y aquellas que pueden tomar, previo el cumplimiento de prerrequisitos de los cursos que lo requieren.

Seguidamente, en el periodo 2004-1, en la composición de los semestres de prueba, se destaca que se otorgaron así: por primera vez, 50%; segunda vez, 25%; tercera vez, 18%; cuarta vez, 3% y quinta vez, 5%.

Actualmente, el 80% de quienes perdieron su derecho de permanencia en la Universidad están estudiando, gracias a la figura del semestre de prueba.

Otra figura utilizada por la Facultad, como estrategia de retención hasta diciembre del 2003, fue la de las pruebas que se denominaron como habilitaciones, las cuales extendie-





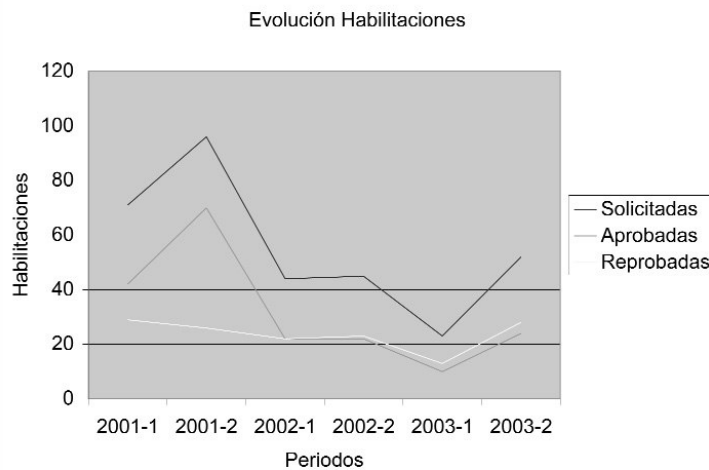
**Gráfica 6. Evolución de los semestres de prueba.**

ron una oportunidad final a los estudiantes que habían perdido algunas asignaturas, previamente autorizadas como habilitables.

Sin embargo, esta figura se extinguió, por su misma expresión, desde el año 2004, considerando que un estudiante debía presentar un examen que cubría todos los contenidos

de una asignatura, lo cual hacía extremadamente difícil la superación de la prueba. En la gráfica 7 se observa la evolución de las habilitaciones en los últimos seis semestres.

Continuando con el análisis de los semestres de prueba, es necesario observar la composición de las asignaturas de mayor porcentaje



**Gráfica 7. Evolución de de las habilitaciones.**

en la pérdida del derecho de permanencia en la Facultad. Así, notamos lo siguiente: pérdida de una asignatura, 39%; dos asignaturas, 22%; tres asignaturas, 24%; cuatro asignaturas, 8%; cinco asignaturas, 4%, y ninguna asignatura promedio por debajo del exigido 3%.

Este comportamiento evidencia que el mayor porcentaje de estudiantes que pierden el semestre, y su correspondiente pérdida al derecho de permanencia, se focaliza principalmente en la repitencia de una materia. La suma de la pérdida de una materia y la de dos materias nos arroja un 61%, y pérdida de tres materias, un 85%. Este grupo de estudiantes toma ocho asignaturas en un semestre, en promedio; es decir, que aprueban el 73% del total del semestre. Esta consideración nos lleva la pregunta: ¿pierden el semestre o el 37% del semestre? Más aún, la norma indica que se debe repetir lo perdido; por lo tanto, no tendría fundamento penalizar lo aprobado con lo perdido.

Por otra parte, están los estudiantes que pierden su derecho de permanencia por no alcanzar el promedio mínimo exigido por cada programa. Para nuestro caso, es el 3% de los semestres de prueba. En este sentido, observemos el sistema de aprobación de un curso: se logra aprobar con una nota de 3,0 sobre 5,0; si aprueba todas las materias con 3,0, tendrá un promedio de 3,0; en cualquier caso inferior al mínimo exigido en los semestres primero y segundo. En tercero y cuarto, es de 3,2; en quinto y sexto, de 3,4, y séptimo, octavo, noveno y décimo, de 3,5.

Al respecto, surgen dos preguntas: ¿no basta con aprobar el curso, sino que debe aprobarse por encima del promedio?; por lo tanto,

¿la nota de aprobación mínima de una asignatura realmente significa no aprobación?

Esto sugiere la existencia de dos sistemas cuantitativos, el primero inherente a la evaluación de la asignatura, el otro al rendimiento general en un periodo determinado. Este último, además, se utiliza para la diferenciación de la calidad académica de los estudiantes, becas, monitorías, patrocinio en seminarios, entre otros, todos de carácter de motivación para el estudiante, válidos, útiles y legítimos para nosotros. Sin embargo, no es claro en la penalización que se hace al estudiante, a pesar de aprobar todas las asignaturas con la nota exigida.

La anterior situación es el punto de partida de nuestra propuesta, en donde consideramos que debe existir una diferenciación fundamental entre la no aprobación de un curso y la pérdida de un semestre.

En primera instancia, consideramos que la pérdida de un curso es precisamente eso, pérdida de un curso, sin importar si es por primera vez o segunda. Una tercera vez no tendría justificación, desde la formación por competencias, porque la concentración y el esfuerzo estarían orientados solo a los logros pendientes de alcanzar, no a todo el curso, como tradicionalmente se viene realizando.

Seguidamente, si el interés es mantener un promedio alto en la sumatoria de las notas obtenidas en un semestre, debe modificarse la calificación mínima requerida de cada curso. Esta modificación se puede realizar simplemente con la aplicación del sistema de créditos, donde las estrategias pedagógicas pueden ser más fructíferas en la focalización

de la competencia completa formada, no en la formación del 80% de una competencia, como sucede en la evaluación tradicional; esto es, si un estudiante obtiene un 4,0, podríamos decir que está formado en un 80%, apreciación por demás reflejo de la evaluación tradicional.

Esto significaría que un estudiante no perdería un semestre, simplemente, sino que pierde los cursos y sus respectivos créditos. De esta manera, la responsabilidad de superar los logros exigidos sería de los profesores titulares y los ayudantes del curso. En consecuencia, los semestres de prueba se terminarían definitivamente, para dar paso a la concentración en los cursos de intensificación.

En esta estructura, los estudiantes con más de tres cursos perdidos serían objeto de estudio y seguimiento por parte de la Dirección de Estudiantes, como casos particulares y excepcionales, desligados de la pérdida del derecho de permanencia, en cuyo único caso

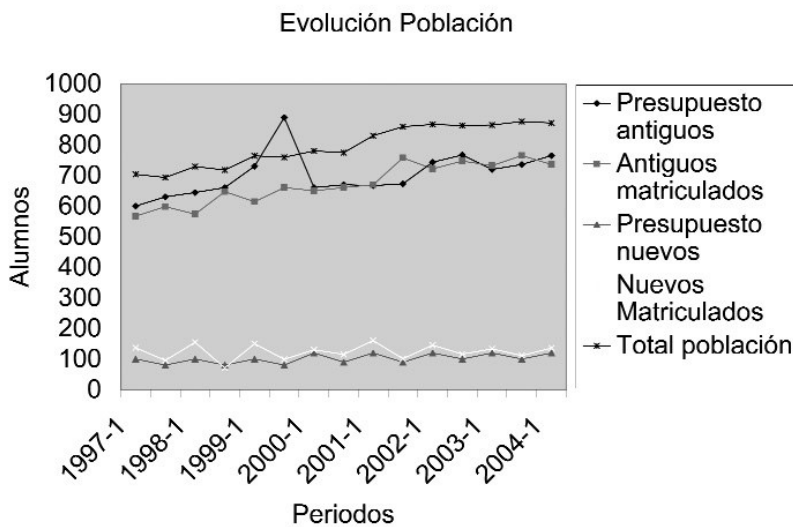
se aplicaría un semestre de recuperación de los cursos perdidos.

**Máximo número de estudiantes permitidos por la capacidad de carga admisible (una entrada, varias salidas)**

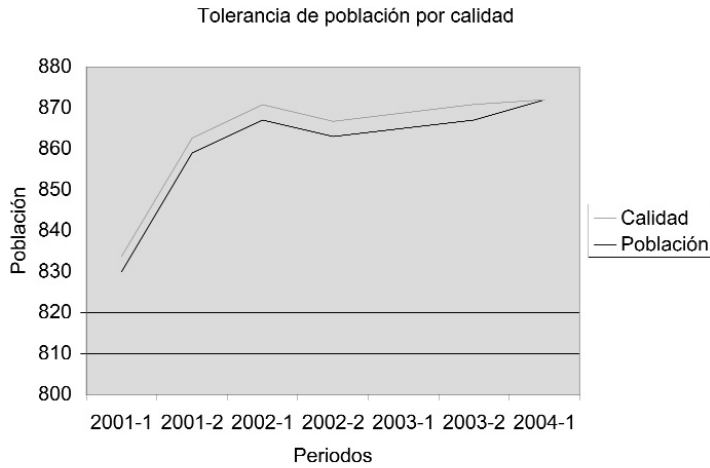
Por supuesto que las estrategias de retención, en procura de disminuir la mortalidad académica, tienen un límite poblacional, que precisamente llega hasta donde la calidad académica puede ser garantizada con plenitud.

Esto sugiere el control de la población de un programa que debe monitorearse desde la evolución de los promedios académicos de toda la comunidad estudiantil que lo compone, sin que un desmedido crecimiento pueda afectar la calidad agregada del rendimiento estudiantil.

En la gráfica 8 observamos la evolución del crecimiento de la población del programa,



**Gráfica 8. Evolución de la población estudiantil.**



**Gráfica 9. Tolerancia de población por calidad.**

desde 1997 hasta el primer semestre del 2004, donde la población total logra su máximo tope admisible de sostenibilidad de la calidad en los años 2003 y 2004.

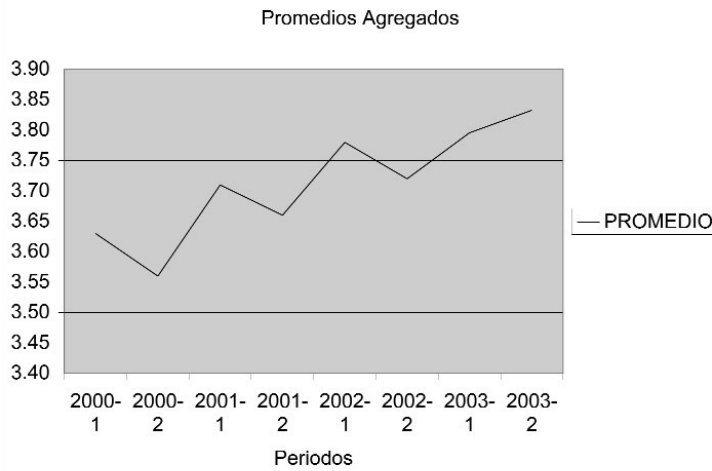
Así mismo, en la gráfica 9 se observa la evolución de los promedios académicos, donde se advierte la curva de crecimiento ascendente de los primeros semestres al último semestre del programa. Esta situación es sostenible en la medida que el número máximo admisible de la población no se supere.

Para determinar esta población cruzamos las dos variables: población y promedios, lo cual arroja la proyección que determina el máximo admisible de estudiantes (ver gráfica 10).

En esta misma gráfica vemos el ascenso significativo de más de una décima de los promedios académicos de los estudiantes, entre

los años 2001 y 2003; así mismo, la tendencia de los promedios se cruza entre 872 estudiantes y 3,83 de promedio académico. Esta interpretación nos lleva a suponer el punto máximo admisible de sostenibilidad de la calidad del programa.

Sin embargo, esta situación no significa que se deba detener el crecimiento de la Facultad, sino tan solo el del programa. Por lo tanto, es necesario repensar el currículo, de manera que los estudiantes puedan entrar a un ciclo básico de formación en el saber comunicativo y periodístico, y que paulatinamente, desde mediados del plan de estudios, pueda diversificarse en énfasis profesionales, que a la postre se constituyan en nuevos programas de pregrado, con la posibilidad de profundizar en saberes prácticos en estudios de postgrado de especialización o en saberes teóricos en estudios de maestrías.

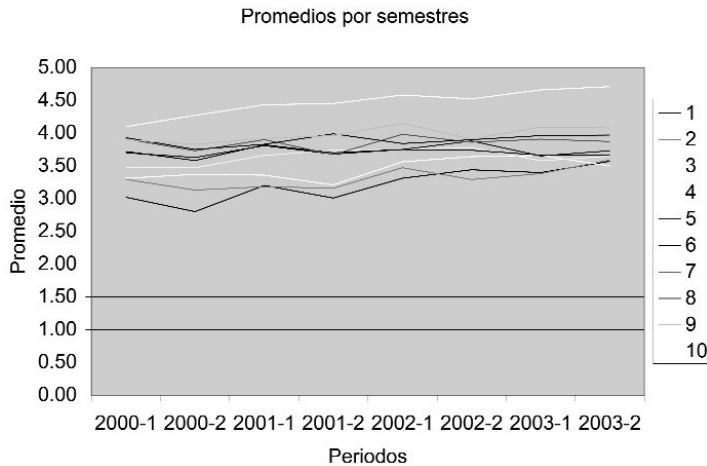


**Gráfica 10. Promedios agregados del programa.**

En la gráfica 10 se destaca un fenómeno particular en los segundos semestres de cada año, a pesar de que la curva general del periodo de los últimos tres años es ascendente. Para comprender el fenómeno observado, es necesario desagregar el promedio en cada uno de los semestres, como se muestra con claridad en la gráfica 11, donde se observa la presión que

recibe el promedio total del programa de los dos primeros semestres, y que afecta el promedio agregado significativamente.

Aunque no es suficiente la explicación de este fenómeno, constituye un indicio de posibles investigaciones, que expliquen en profundidad el fenómeno evidenciado.



**Gráfica 11. Promedios desagregados por semestre.**

## **Conclusión**

Finalmente, y a manera de conclusión, podemos afirmar lo siguiente: la deserción universitaria es un factor inherente al proceso de educación, donde el principal agente, para nuestro caso objeto de estudio, “el desertor”, merece todo el tiempo de investigación necesario, que permita responder a preguntas sobre si la principal causa de deserción es la incompatibilidad de la carrera: ¿qué la motiva?, ¿es un problema estructural de la educación local, regional, nacional o mundial?, ¿es un problema para las finanzas de las

universidades?, ¿debe combatirse?, ¿tiene alguna relación con la calidad de los profesores?, ¿de falsas expectativas en la promoción?

Las anteriores propuestas requieren una implantación localizada, que permita observar paso a paso su desarrollo y evolución. Deben considerarse como acciones endógenas, que pueden tener algún grado de generalidad y aplicabilidad en otros casos de educación, sea de facultades o universidades que tienen similares características en sus procesos de deserción, normatividad y carácter privado.

## Bibliografía

1. Adelman, Clifford (2000). *Answer in the tool Box: Academic intensity, attendance patters, and Bachelor's Degree Attainment* (Respuestas en la caja de herramientas: Intensidad académica, patrones de asistencia, y consecución de un título profesional), Education Publication Center (EDPubs), Office of Educational Research and Improvement. [www.ed.gov/pubs/Toolbox/index.html](http://www.ed.gov/pubs/Toolbox/index.html).
2. Aldana, Eduardo (2001). Conferencia inaugural del Banco Mundial, La educación superior en América Latina. *Tendencias, retos y mitos de la educación superior en Colombia*, Guatemala, Universidad de los Andes.
3. Aldana, Eduardo (2001). *Colombia: Educación para la democracia y la competencia*, artículo publicado en <http://www.iacd.oas.org>.
4. Álvarez Manrique, José María (1997). *Etiología de un sueño o el abandono de la universidad por parte de los estudiantes por factores no académicos*, Bogotá, Universidad Autónoma de Colombia.
5. Arulampalam, Wiji; Naylor, Robin; Smith, Jeremy P. (1990). *A hazard model of the probability of Medical School Dropout in the United Kingdom* (Un modelo de riesgo sobre la probabilidad de deserción en las escuelas de medicina en el Reino Unido). El documento hace parte del trabajo *The Future of Work*, realizado por el área de investigación del IZA (The Institute for the Study of Labor), en Bonn, Alemania.
6. Boyce Rodgers, Kathleen (1995). *Dropping out of school* (Desertando del colegio), Family life, University of Tennessee.
7. Brawer, Florence B. (1996). *Retention-attrition in the Nineties* (Retención-deserción en los 90's), Eric Digest, No. 109, ED393510. Educational Resources Information Center.
8. Braxton M. John (2000). *The influence of Active Learning on the College Student Departure Process* (La influencia del aprendizaje activo en relación con el proceso de deserción universitaria), Ohio State University Press. Internet: Expanded academics ASAP International Ed.
9. Buerk, John; Malstrom, Theodore (1985). *Program policy through learning styles: an examination of non-traditional student participation and success in an intern-based, distance education course* (Políticas de programas basados en estilos de aprendizaje: un examen de la participación de estudiantes no tradicionales y el estilo de programas a distancia), Saint Louis University.
10. Carroll, Dennis (1991). *Subsequent Educational Attainment of high school dropouts*, National Center for Educational Statistics.
11. Claude Montmarquette, Sophie; Mahseredijan, Rachel Houle (1996). *The determinants of university dropouts: a sequential decision model with a selectivity bias* (Determinantes de deserción universitaria: un modelo de decisión secuencial con prejuicios de selectividad), Montreal.
12. Cohon, J. McGrath (2001). *Toward improving female retention in computer science major* (Hacia el mejoramiento de la retención femenina en la carrera de Ciencias de Computación), Communications of the ACM.
13. Cuccaro-Alamin, Stephanie (1997). *Findings from the condition of education, 1997. Postsecondary persistence and attainment* (Descubrimientos extraídos de la condición de la educación. Persistencia y logro de la educación postsecundaria), The Condition of Education.
14. Choy, Susan (2001). *Students whose parents did not go to college: postsecondary acces, persistente and attainment* (Estudiantes cuyos padres no tienen estudios universitarios: acceso, persistencia y consecución de logros en la educación postsecundaria), The Condition of Education.
15. Deluca, Stefanie; Rosenbaum E., James (2000). *Are dropouts decisions related to safety concerns, social isolation and teacher disparagement?*, Northwestern University.
16. Dessy, Blane (1999). National Library of Education. *College for all? Is there too much emphasis on getting a 4-year college degree* (¿Universidad para todos? ¿Se hace demasiado énfasis en conseguir título universitario?), U.S. Department of Education. National Library of Education.
17. Dinarsky, Susan (2000). *Hope for whom? Financial aid for the middle class and its impact on College attendance* (¿Esperanza para quién? Ayuda financiera para la clase media y su impacto en la asistencia universitaria), National Bureau of Economic Research working paper 7756. [www.nber.org/papers/w7756](http://www.nber.org/papers/w7756).

18. Dynarski (2000). Making do with less: *Interpreting the Evidence from Recent Federal Evaluation of Dropout- Prevention Programs* (Interpretaciones de las evidencias a raíz de las recientes evaluaciones federales sobre los programas de prevención de deserción estudiantil), Mathematical Policy Research, Inc. Preparado para la conferencia "Dropouts: Implications and Findings", en la Universidad de Harvard, enero 13 de 2001.
19. Dionne Warson, Jones; Collier Betty (2000). *High risk students and higher education, future trends* (Estudiantes de alto riesgo y educación superior), The Educational Resources Information Center (ERIC).
20. Fabara Garzón, Eduardo (1996). *Situación de los sistemas educativos en América Latina*, ensayos pedagógicos, Convenio Andrés Bello, Bogotá.
21. Ferraté, Gabriel (1998). *La aplicación de Internet en la enseñanza es acercar a las personas más allá de las distancias*, Rector Universidad Oberta de Cataluña, entrevista publicada en <http://weblog.educ.ar/noticias/archives/000050.php>.
22. Fundación Paz Ciudadana (2001). *Políticas y programas para la prevención de la deserción escolar: Canadá, Estados Unidos, Francia e Inglaterra y Gales*, Fundación Paz Ciudadana, Chile.
23. Gray, William. *College completion challenge grant program of 1999*, H.R. 3223 IH. 106th congress, 1st session.
24. Hauser, Robert. *High school dropout, race-ethnicity, and social background from the 1970's to 1990's* (Deserción escolar, factores raciales y contexto social desde los años 1970's hasta 1990's), Department of Sociology, University of Wisconsin-Madison.
25. Hick, Virginia (1992). *Falling Short*, St Louis Post-Dispatch, St. Louis, MO. Artículo 67.
26. Hsiao, Karin Petersen (1992). *First Generation College Students* (Estudiantes universitarios de primera Generación), ERIC, No. ED351079.
27. Horn, Laura; Kojaku, Lawrence K.; Carroll, Dennis C. (2001). *High School Academic Curriculum and the Persistence Path Through College* (Currículo académico en el bachillerato y el camino de persistencia hacia la Universidad), National Center for Education Statistical Analysis Report.
28. Immervahr, John (2000). *Great expectations: How the public and parents -white, African, American and Hispanic- view higher education*. A report by Public Agenda and the National Center for Policy on higher education.
29. Immervahr, John (2000). *Great expectations: how new yorkers view higher education* (Cómo los neoyorquinos ven la educación superior), National Center for Public Policy and higher education.
30. Immervahr, John (2001). *The price of admission: the growing importance of higher education* (El precio de admisión: la creciente importancia de la educación superior), National Center for Public Policy and higher education.
31. Immervahr, John (1999). *Taking responsibility. Leader's expectations of higher education* (Tomando la responsabilidad. Expectativas de los líderes respecto a la educación superior), Public Agenda, January 1999.
32. Kerka, Sandra (1989). *Retaining adult students in higher education* (Reteniendo a los estudiantes adultos en la educación superior), ERIC Digest.
33. Kerka, Sandra (1995). *Adult Learner Retention Revisited* (Retención en los estudiantes adultos), Eric Digest, No. 166 ED389880, Educational Resources Information Center.
34. Latiesa, Margarita (1998). *Tipología y causas de la deserción universitaria y el retraso en los estudios*, España.
35. Laden, Rita; Matranga, Myrna; Peltier, Gary (1999). *Persistence of special admissions students at a small university* (Persistencia de alumnos que ingresan con programas especiales de admisión a una pequeña universidad), Education, fall.
36. Lewis, Ann (2000). *Convivencia infantil y discapacidad*, México, Trillas.
37. Light, Audrey (1995). *The effects of interrupt schooling on wages* (Los efectos que una academia interrumpida tiene sobre los salarios), Journal of Human Resources, Summer.
38. Maniquis, Estrella (1995). "Para no desertar en la escuela, la investigación y las políticas", *Revista CIID Informa*, vol. 23, No. 3, págs. 12 y 13.
39. Martín, Sherri Anna (1999). *Early Intervention Program and College Partnership* (Programa de Intervención Temprana y Asociaciones Universitarias), ERIC, No. ED435383.



40. Martínez Beltrán, José María (1997). "La pobreza como criterio académico escolar", *Revista Sinite: Revista hispanoamericana de pedagogía religiosa*, vol. 37, No. 112, pp. 221-235.
41. Mc Lennan, Michele (2000). *Black and White women: differences in college attendance, Does the rate of return matter?*, Department of Economics and Business, Ursinus College.
42. Mc Queen, Anjetta (2000). *Hispanic Dropout Numbers Alarming*, Pittsburg Post-Gazette, Pittsburg, PA.
43. Mohammadi, John (1996). *Exploring retention and attrition in a two-year Public Community College* (Explorando la deserción en una universidad de comunidad pública con programas de dos años), VCCA Journal, vol. 10, number 1, Spring.
44. Morin, Edgar (1998). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
45. Morgan, Mark; Flanagan, Rita; Kellaghan, Thomas (1994). *A study of non-completion in undergraduate university courses* (Estudio de los índices de ausencia de culminación en los cursos de pregrado de las universidades), Higher Education Authority (HEA).
46. Oesterreich, Heather (2000). *The technical, cultural and political factors in collage preparation programs for Urban and Minority Youth* (Los factores técnicos, culturales y políticos en los programas de preparación universitaria para los jóvenes urbanos y las minorías), Columbia University, New York.
47. Orfield, Gary (2001). *Dropouts Concentrated in 35 Cities, while Federal Data on Dropouts underestimates problem*, Harvard Graduate School of Education: New Studies Shed Light on Dropout Crisis.
48. Osorio García, Ana Rocío (1999). *Deserción estudiantil en los programas de pregrado, 1995-1998*, Medellín, Universidad EAFIT, Oficina de Planeación Integral.
49. Parker, Angie (2000). *A study that predict dropout from distance education* (Estudio de las variables que predicen la deserción en la educación a distancia), Gonzaga University.
50. Rapoport, Alan (1992). *Summary of workshop on student attrition* (Resumen de ponencias de deserción estudiantil), Division of Science Resources Study.
51. Richardson, Richard; De los Santos Jr., Alfredo (1997). *Helping minority students graduate from collage: a comprehensive approach* (Ayudando a los estudiantes pertenecientes a alguna minoría a graduarse de la universidad), ERIC, George Washington University.
52. Rodríguez Roa (1970-1975). *No hay precisión en el año de la investigación*. Informe de investigación en deserción estudiantil.
53. Rummel, Amy; Costello, Stephanie; Pielow, Gillian (1999). *Is all retention good?: an empirical study* (¿Es positivo tratar de mantener a todos los estudiantes?: un estudio empírico), Collage Student Journal.
54. Rusell W., Rumberger (2001). *Why students drop out of school and what can be done?* (¿Por qué los estudiantes abandonan los colegios y qué se puede hacer al respecto?), Universidad de California, Santa Bárbara, U.S.A.
55. Salerno, Anne (1991). *Migrant students who leave school early: strategies for retrieval*, Eric Clearinghouse on rural in education and small schools, Charleston WV.
56. Schiefelbein y S. Heikkeenin (1992). "Colombia: acceso, permanencia, repetición y eficiencia en la educación básica", *Revista Colombiana de Educación*, No. 24, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones.
57. Schiefelbein, E. I. Hausmann (1995). *Educación básica y analfabetismo en los países latinoamericanos del Convenio Andrés Bello*, Convenio Andrés Bello-Unesco-Orealc.
58. Schwartz, Wendy (1998). *School Dropouts: New information about an Old Problem*, Eric Clearinghouse on Urban Education, New York, NY.
59. Schwartz, Wendy (1999). *School Dropout: New Information about and Old Problem* (Deserción escolar: nueva información sobre un viejo problema), Eric Digest, No. 109, ED386515. Educational Resources Information Center.
60. Skillbeck, Malcom (2000). *Education for all, 2000 assesment. Global synthesis* (Educación para todos, reporte del 2000. Síntesis global).
61. Stinebrickner, Todd R. (2001). *The relationship between family income and schooling attainment: evidence from a liberal arts college with a full tuition subsidy program*, Stinebrickner, Todd R. & Stinebrickner Ralph.

62. Subarao, K.; Raney, Laura; Dunder, Halil; Haworth, Jennifer (1994). *Women in Higher Education. Progress, Constraints and Promising Initiatives*, World Bank Discussion Papers.
63. Tinto, Vincent (1997). *Learning Communities: Building gateways to Students Success* (Comunidades de aprendizaje: construyendo vías para lograr el éxito de los estudios), Exposición preparada para la conferencia "Gateway to Learning: Promoting Students Success", Syracuse University.
64. Universidad Nacional de Colombia (1969). *La investigación-deserción estudiantil*. Análisis cuantitativo, Bogotá.
65. Vartanian, Thomas P.; Gleason, Philip M. (1999). *Do neighborhoods affect high school dropout and college graduation rates?* (¿Las condiciones de los vecindarios aumentan los índices de deserción de los colegios y la graduación de los colleges?), *The Journal of Socio-economics*.
66. Warren, Mellor (2000). *Education for All, 2000 Assessment. Global Synthesis* (Educación para todos, reporte del 2000. Síntesis global). The International Consultative Forum on Education for All, Paris, France.
67. Wirt, John; Snyder, Tom (2001). *The condition of education*, National Center for Educational Statistics.
68. Woods, E. Gregory (2000). Close-up No 17. *Reducing the Dropout Rate. School improvement Research Series*. Research you can use.
69. Woods, E. Gregory (2001). *Reducing the dropout rate* (Reduciendo la tasa de deserción), *School improvement Research Series (SIRS)*.

## Informes específicos

*Assesing the student attrition problem* (Asesorando el problema de deserción estudiantil), ERIC Digest, UCLA, Los Ángeles, California.

*Boletín informativo de la Casa Blanca*, 1998. Excellent in education: the Clinton Administration Hispanic Education Action Plan. Noticia inmediata publicada por el gobierno el 2 de febrero de 1998.

CIS, siglo XXI. Informe europeo. Universidades 2000.

*Current Trends Sexual Behaviors and Drug Use Among Youth in Dropout Prevention Programs* (Tendencias sexuales y uso de drogas en la actualidad, entre los jóvenes que se encuentran en los programas de prevención contra la deserción), 1994. Center for Disease Control and Prevention.

*Estudios de deserción universitaria de la Corporación de Promoción Universitaria*, Chile, 2000.

Discurso pronunciado por el Presidente de los EE. UU., Bill Clinton, y palabras de su esposa, la Primera Dama, Hilary Clinton, 2000. *Remarks by the president and the First Lady at the college affordability event* (observaciones del Presidente y la Primera Dama sobre la financiación de los estudios universitarios de los Estados Unidos). The first Ladies Homepage. Enero 20 de 2000.

*Informe del estado de la deserción en Colombia - 1994*, Ministerio Educación Nacional.

*Facts in brief: most students who leave collage in their first year later return* (Hechos breves: la mayoría de estudiantes que se retiran en el primer año de la universidad, vuelven luego). [www.acenet.edu](http://www.acenet.edu), Higher Education and National Affairs Council of Education.

*Facts in Brief: Many At Risk Students Succeed in High School and Beyond* (Factores en breve: muchos estudiantes de alto riesgo tienen éxito en el colegio e incluso más allá), *Higher Education and National Affairs Journal of Education*. [www.acenet.edu](http://www.acenet.edu).

Informe de educación, 1994, Ministerio de Educación Nacional de Argentina.

Informe de Planeación Nacional, *Desarrollo Humano para Colombia, 2000*, y Secretaría de Políticas Universitarias.

*High School Dropout Rates decline over two Decades-Dropout Rates Remain Stable Over last decade* (Los niveles de deserción escolar han disminuido en las últimas dos décadas- Los niveles de deserción han permanecido estables en las últimas dos décadas), [www.edu.gov/pressreleases](http://www.edu.gov/pressreleases). US Department of Education.

Reporte escrito por National Center Staff, 2000. *A state by state report card on higher education*. The National Center for Public Policy and Higher Education.

U.S. Department of Education, del National Center for Education Statistic's, 2001.

Reglamento estudiantil, Universidad de La Sabana, 2004, Colombia.

### ***Investigaciones institucionales***

UPN. *Deserción estudiantil, 1969-1983*, Oficina de Planeación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), informe de investigación.

UPN. *Factores determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), comparación entre desertores y no desertores*.

U. Antioquia. *La deserción en el Programa de Educación a Distancia de la Universidad de Antioquia, durante el período comprendido entre 1980 y 1984: cifras y causas*.

U. Javeriana. *Deserción escolar de adultos en Barrancabermeja, Deserción de los estudiantes de Contaduría Pública de la Universidad Javeriana y La deserción en los programas tecnológicos del SED*, realizada por varios equipos de investigadores de las facultades de Educación de la Universidad de Antioquia y la Universidad Javeriana.

U. Nacional de Colombia. *Deserción estudiantil*.

U. EAFIT. *Deserción estudiantil, 2001*.

U. Medellín, Centro de Investigaciones, 2004.