

INICIATIVAS DE RETENCIÓN DE ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

1. Presentación

La necesidad de los países –especialmente de las economías más avanzadas– por incrementar su desarrollo competitivo ha orientado sus sistemas de educación superior a mejorar las respuestas efectivas a la creciente demanda por generar conocimiento avanzado. Esta tarea, simultáneamente, ha requerido alcanzar importantes adelantos en los procesos dirigidos a la calidad de sus resultados (eficiencia interna) y en la distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes (eficiencia externa).

Conscientes de esta situación, en los años 70 algunas universidades del hemisferio norte identificaron los nudos críticos o debilidades de mayor impacto en el ámbito de eficiencia interna de sus procesos que incidían negativamente en la progresión de sus estudiantes. Ello se tradujo –en el corto plazo– en la realización de estudios y elaboración de propuestas de política institucional orientadas a incrementar la retención de sus estudiantes. Estas iniciativas –focalizadas en los centros de educación superior– fueron seguidas de otras que ampliaron el accionar hacia los procesos previos al ingreso a este nivel. Estas iniciativas consideraron además los aspectos directamente económicos a fin de dar soporte a los estudiantes universitarios en forma integral.

En la primera década del presente siglo el sistema de educación superior chileno (en adelante ES), al igual que otros sistemas latinoamericanos, ha comenzado a enfocar con mayor sistematicidad su atención en la retención de estudiantes como un aspecto estratégico de su desarrollo, dada la necesidad creciente de traducir la elevada inversión social y privada en capital humano avanzado, en resultados positivos de eficiencia interna y externa: retención, éxito oportuno y logros de aprendizaje. No obstante, esta situación no se circunscribe solamente a que los estudiantes permanezcan en el sistema, sino

que la provisión de educación sea de calidad, de manera que genere, concomitantemente, buenos y oportunos aprendizajes para la progresión en sus estudios, como también un mejor aprovechamiento de las oportunidades educativas.

Es común en la actualidad que las iniciativas orientadas a mejorar la retención se sustenten en estrategias que provean un soporte económico directo e indirecto, e incluyan apoyo en aspectos de aprendizaje y emocionales a estudiantes que carecen del capital educacional, social y financiero, para transitar con éxito por la ES, de forma de reducir las desigualdades ante aquellos estudiantes que por situación familiar y antecedentes escolares poseen un mayor capital cultural y que, por ende, viven esta transición sin dificultades mayores. Es imprescindible comprender que la relevancia de estas estrategias reside en la demanda por equidad de oportunidades y resultados para la población estudiantil (Latorre et al., 2009).

El texto analiza algunos de los casos más relevantes de buenas prácticas institucionales de retención de estudiantes en la ES en el mundo, con la finalidad de orientar las políticas públicas como también a los centros de ES del país, para nutrir la implementación de programas exitosos en esta línea. En la primera parte, se define el ámbito de la retención desde la dinámica de los enfoques teóricos desarrollados casi en paralelo con lo que fue el desenvolvimiento de iniciativas y programas en esta materia. En la segunda parte, se caracterizan las principales orientaciones de las iniciativas de retención de mayor significación en el escenario internacional, considerando tanto la data como los resultados alcanzados. Ello permite que en la tercera parte se examinen los casos de buenas prácticas de mayor significación en la retención de estudiantes, para concluir con propuestas para la implementación de programas en este campo, tanto en materia de políticas como en orientaciones específicas para las instituciones de ES³.

3 El estudio se realizó a partir de una exhaustiva revisión documental sobre las iniciativas impulsadas por diversas universidades, considerando su trayectoria en la materia, el significado de las experiencias en el ámbito institucional y los resultados alcanzados con la población estudiantil de menor capital social.

2. Relevancia de la temática retención y enfoques teóricos actuales

2.1. La retención de estudiantes en la educación superior chilena: visualizando el problema

La preocupación por la retención de estudiantes en la ES⁴ chilena es un fenómeno más bien reciente, pese a que el fracaso estudiantil en la enseñanza universitaria ha sido consustancial a la existencia misma de las universidades, especialmente de algunas carreras profesionales. La visualización de la retención como problema es una temática en ciernes en nuestro medio, donde aún no se comprende a cabalidad su impacto social y económico, ni se entiende en toda su magnitud la red de implicancias que se derivan del fracaso en los estudios en la ES.

En los años 80 las tasas de abandono estudiantil en las universidades chilenas en términos generales eran superiores al 50% (González y Uribe, 2002), considerándoseles –en oportunidades– una estrategia de “selección tardía”⁵ en la formación de algunas profesiones clásicas, donde recién en el segundo año se disponía del número de estudiantes habilitados para enseñar estas disciplinas (Himmel y Maltes, 1986). Hasta los años 90, el problema de la retención no era un factor de preocupación mayor en la ES chilena, sea porque la tasa de postulantes por vacantes (al menos de cinco postulantes por cada vacante del sistema) garantizaba periódicamente un flujo permanente de postulantes, como también porque el sistema educativo había validado la idea –mediante las pruebas de selección basadas en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y luego en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)– de que no todos los postulantes estaban “aptos” para continuar en la ES, de forma que

4 Se entiende por retención aquellas acciones destinadas a que el estudiante alcance los aprendizajes requeridos para permanecer en la institución y continúe estudiando.

5 A diferencia de países sin sistemas de selección al primer año, donde se suelen emplear se utiliza el primer año para esta función. En el sistema universitario chileno existió en los inicios del siglo XX un mecanismo de selección previa. Antes de 1930 correspondía a la Universidad de Chile acreditar los estudios secundarios; de 1930 a 1966 se aplicó el examen de bachillerato en diversas acepciones, y de 1967 al año 2002, la Prueba de Aptitud Académica, sustituida desde la admisión siguiente por la Prueba de Selección Universitaria.

el proceso tenía por finalidad seleccionar “a los capaces”, conforme al paradigma bajo el cual se elaboraron y aplicaron los instrumentos de selección en el país.

En el caso chileno el acceso a la ES posee algunas características distintivas respecto de otros sistemas nacionales de similar tamaño. En Chile, en un cuarto de siglo se ha cuadruplicado la cobertura de la población de 18 a 24 años, pasando del 7,2% en 1980 al 38% el 2006 (OCDE; 2009:78), estimándose para el año 2012 una cobertura del 50% de la población señalada⁶; entonces, uno de cada dos jóvenes estará en la ES, de modo que el acceso a este nivel de enseñanza será un fenómeno de menor complejidad relativa que el referido al éxito en la ES (retención y graduación oportuna).

El racional selectivo del sistema de ES pudo operar sin restricciones hasta inicios de la presente década, dado que se asumía que no era competencia de los centros de enseñanza, sino responsabilidad de cada familia o de los estudiantes preocuparse por el éxito en la ES. El mismo sistema de selección de estudiantes, sea la PAA y posteriormente –con menos fuerza– la PSU, ha gozado de gran credibilidad pública para determinar quiénes debían “ingresar o no ingresar a las universidades”. De esta forma, hasta avanzada la pasada década, en la impronta del sistema universitario público chileno existía la convicción de que la retención de estudiantes no era una tarea del sistema, y que habiendo sido seleccionados adecuadamente, el fracaso se debía a la dotación de capacidades de los estudiantes (intereses, expectativas, vocación) más que a factores en los cuales las universidades tenían algo más que hacer en materia de responsabilizarse por sus aprendizajes⁷.

En Chile recién hace algo más de una década la preocupación por la retención de estudiantes en la ES comenzó a ser masivamente concebida como una materia de significación, impelida esencialmente

6 En los ocho últimos años la matrícula de pregrado de la ES se incrementó un 76% (SIES, 2010: 2).

7 Dos aspectos: primero, se exceptúan de este considerando las carreras del área de salud, que históricamente han tenido tasas de éxito (retención y graduación) muy elevadas. Segundo, respecto de la PAA, algunos de sus responsables llegaron a sostener que se trataba incluso de una prueba sólida para medir inteligencia (Donoso y Hawes, 1994).

por la competencia de nuevos centros de enseñanza y la mayor escasez relativa de estudiantes, especialmente de aquéllos en condiciones de pagar aranceles onerosos. El aporte privado de las familias en la financiación de los estudios de ES en Chile supera en muchos casos el 50% del presupuesto regular de estos centros (OCDE, 2009). Esto implica que el fracaso en la ES se privatiza, tanto porque se asigna la responsabilidad casi absoluta al estudiante, como por la estructura de financiamiento, que descansa en el rol central de las familias. En razón de esto, las variables arancel de las carreras, sistemas de financiamiento, sustentabilidad financiera de las carreras y retención de los estudiantes, poseen una poderosa vinculación que las universidades públicas del país deben atender.

El análisis de la retención de estudiantes en la ES involucra un conjunto de dimensiones que atañen la eficiencia técnica de los procesos de formación (diseño curricular), la eficiencia económica y el impacto social, aspectos claves para la gestión de las instituciones de ES y su proyección como centros de formación de capital humano inicial y avanzado, al igual que respecto de otros que recientemente se escrutan, a saber: la responsabilidad pública que compete a los centros formadores al ofertar titulaciones y vacantes⁸. Las cifras de fracaso en Chile siguen siendo elevadas (el abandono en primer año es del 30% promedio (MINEDUC, 2009)), afectando de manera evidente y significativa a los estudiantes de los dos primeros quintiles de ingresos (OCDE, 2009), lo que contribuye decididamente a la reproducción de la desigualdad social, con el agravante –ya señalado– de que muchas familias se han endeudado en cifras importantes para dar soporte financiero a los que estudian (Donoso y Cancino, 2007).

De esta forma, la retención no solamente implica una dimensión de eficiencia de inversión técnica y económica, sino que incide en la equidad, al gravar en mayor medida a la población de menores ingresos, por cuanto la condición de vulnerabilidad y la inequidad en las oportunidades inciden en que la probabilidad de fracaso sea mayor

8 Cuando una institución de ES determina las vacantes realiza de hecho un contrato tácito con el estudiante, el cual implica que brindará las condiciones de aprendizaje (infraestructura, equipamiento, soporte didáctico y docente) para que un alumno logre los objetivos propuestos si cumple éste con sus obligaciones.

para este grupo, como también la de extender su ciclo formativo –y de paso postergar su ingreso al mercado laboral–, lo que contribuye a un mayor endeudamiento, menor ingreso económico privado y mayor costo relativo de la formación.

Actualmente en el país, y pese a los avances señalados, el fenómeno en análisis no posee el reconocimiento público que amerita. Su magnitud real se desconoce, pues las cifras públicas al respecto están agregadas y son difíciles de comparar (CINDA, 2006; OCDE, 2009; MINEDUC, 2009). No obstante, muchas instituciones de ES poseen una noción cierta del problema: una estimación conservadora para el problema en el primer año de estudios universitarios sostiene que uno de cada tres estudiantes fracasa, problema que en muchas ocasiones se extiende hasta el segundo año (OCDE, 2009). Dada la magnitud del crecimiento de la masa estudiantil de ES, y de continuar la tendencia, la deserción afectará en el país a lo menos a unos 45 mil estudiantes por año, con los consiguientes efectos sobre la población más vulnerable, sus familias y la sustentabilidad financiera del sistema.

Contrariamente a lo ocurrido en Chile, en las naciones más avanzadas el problema ha sido debatido abiertamente desde hace más de tres décadas, abarcando en profundidad sus dimensiones, considerando su impacto social y privado, y su incidencia sobre la eficiencia/efectividad del quehacer institucional. Ello ha generado la implementación de iniciativas formales en muchos centros de ES para incrementar la retención de los estudiantes, generándose redes entre dichos centros para el intercambio de experiencias y mejoramiento de las iniciativas aplicadas. Todo esto ha dado origen a un cuerpo de conocimientos teóricos y de modelos explicativos que avalan las buenas prácticas al respecto.

2.2. Desarrollo de las propuestas teóricas sobre retención

Al revisarse los estudios sobre eficiencia interna del sistema de ES chileno, anteriores a los años 80, se aprecia que la temática de la deserción y repitencia de estudiantes concentra la atención en el nivel escolar y no en la ES (Ahumada, 1958; Hamuy, 1961; MINEDUC,

1964; Schiefelbein, 1976). Considerándose en forma restringida esta materia en ES, esencialmente referido a la estimación cuantitativa del fenómeno (Himmel, 2002). Se estimaba que, en promedio, al menos la mitad de los alumnos que ingresaban a la educación postsecundaria abandonaban los estudios antes de alcanzar un título profesional, concentrándose este fenómeno en primer año (Rodríguez, Donoso y Zunino, 1982; González y Uribe, 2002; Uribe, 2002).

En el plano internacional la situación es radicalmente diferente a lo que acontece en Chile. En los años 70, producto del trabajo de Tinto (1975) en la Universidad de Syracuse, la temática de la retención de estudiantes en la ES adquiere un destacado papel, basada en la generación de un modelo explicativo para la deserción estudiantil en este nivel de enseñanza. Esta propuesta sustenta un modelo integrado de factores explicativos. Se trató de una línea de investigación, que a partir de Tinto influye decisivamente en los autores posteriores. No obstante, el tema en estudio ha sido considerado un tópico de relevancia, principalmente en Norteamérica –y en segunda instancia en otras naciones como Inglaterra y Canadá–, con el desarrollo de investigaciones e implementación de políticas de retención que han tenido un impacto positivo.

Estas iniciativas han conformado un marco de referencia teórico que intenta explicar los factores asociados a la retención de estudiantes en la ES desde enfoques diversos. A pesar de lo cual, las iniciativas pro retención tienden a un nivel importante de convergencia (como se revisa más adelante).

Las visiones desde la psicología identifican los rasgos de personalidad que discriminan a los estudiantes que completan sus estudios respecto de los que no lo hacen (Fishbein y Ajzen; 1975), sosteniendo que el comportamiento está influido en grado importante por las creencias y actitudes personales. En razón de ello, la decisión de desertar o continuar estudios se relaciona principalmente con las conductas previas, la actitud hacia la deserción y (o) persistencia, así como las normas subjetivas sobre estas acciones, todo lo cual genera “una intención conductual”, que se materializa en un comportamiento definido. Se asume la deserción

como el debilitamiento de las intenciones iniciales y la retención como un fortalecimiento de las mismas. Attinasi (1986) agrega que la persistencia o la deserción se ven influidas por las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria después de su ingreso, siendo esta evaluación crítica para su permanencia o abandono.

Ethington (1990) elabora una estructura a partir de la teoría de las conductas de logro de Eccles et al. (1983), considerando atributos como la perseverancia, las pautas de elección y el desempeño. Una de las premisas centrales de Eccles es que el rendimiento académico previo influye significativamente en el desempeño futuro del estudiante al afectar sobre su autoconcepto, su percepción de la dificultad de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito. Por otro lado, el apoyo y estímulo que recibe el joven de la familia inciden sobre su autoconcepto académico y su nivel de aspiraciones. Ethington, aportó evidencia empírica respecto a que las aspiraciones alcanzan un efecto directo sobre los valores, observando que las expectativas de éxito estaban explicadas tanto por el autoconcepto académico como por la percepción de las dificultades de los estudios. De esta manera, valores y expectativas de éxito influyen sobre la persistencia en la universidad.

Los modelos psicológicos incorporan principalmente variables individuales, es decir, características y atributos de los estudiantes, con diferente grado de ajuste, dan cuenta de la deserción o la persistencia. Robbins et al. (2004: 263) señalan que a partir de los años 90, estos modelos participan de un cambio de significación en la investigación, mediante la integración de enfoques.

En este mismo periodo se producen desde la sociología los primeros modelamientos de la retención. Spady (1970) concibe su propuesta influido por la teoría del suicidio de Durkheim: entendiendo que ese acto es el resultado de la ruptura del individuo con el sistema social, evidenciada en la imposibilidad de integrarse a la sociedad, Spady sugiere que la deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes a la ES. La integración social incide en la satisfacción del estudiante en su inserción en la

organización y contribuye a reafirmar su compromiso institucional. El autor sostiene que hay una alta probabilidad de abandono de los estudios cuando las diversas fuentes de influencia –familia, pares, normas– no llevan la misma direccionalidad, lo que deriva en un rendimiento académico insatisfactorio, bajo nivel de integración social y, por ende, baja satisfacción y compromiso con la institución. Por el contrario, habiendo sinergia entre los factores descritos, el estudiante alcanzaría un desarrollo académico y social acorde tanto con sus propias expectativas como con las institucionales, lo que favorece significativamente su retención en la universidad.

Desde la teoría económica el análisis de la retención responde –principalmente– a la aplicación del enfoque costo-beneficio, entendiendo que para ciertos alumnos no siempre la racionalidad de los beneficios opera en la forma esperada (St. John, Cabrera, Nora, y Esker, 2000; Bernal, Cabrera y Terenzini, 2000). Esto es, cuando los beneficios sociales y económicos producidos por los estudios universitarios son percibidos como inferiores a los derivados de actividades alternas, los sujetos optan por retirarse. Sin embargo, la elección racional depende de varios aspectos que la limitan: los beneficios no siempre son evidentes, como también existe una inercia y desfase entre la percepción del sujeto y la realidad del mercado laboral, entre otros. Un componente crucial en esta visión es la percepción del estudiante acerca de su capacidad o incapacidad para solventar los costos asociados a los estudios universitarios, y de la relación de este factor con otras variables: créditos de largo plazo a tasas relativamente blandas, o subsidios parciales o totales (becas de matrícula, de alimentación, etc.).

Los modelos organizacionales conforman la visión teórica más ampliamente empleada, enfocando el problema de la retención desde la institución universitaria, atendiendo a los servicios que ofrece a los estudiantes. En estos modelos tienen un rol crucial variables como: calidad “de la docencia” y “de las experiencias de los estudiantes en el aula”, sumándose –en oportunidades– los beneficios proporcionados por la organización a los estudiantes en salud, deportes, cultura y apoyo académico y docente (recursos bibliográficos, laboratorios, y número de alumnos por docente). Estas variables pertenecen al ámbito

operacional de las universidades, siendo más factible su control. Particularmente, el modelo de Tinto (1986, 1987, 1975, 1997) es aún de gran influencia en el estudio de la retención.

Tinto incorpora al modelo de Spady la teoría de intercambio (de Nye), la cual asume como principio que las personas tienden a evitar las conductas que implican un costo de algún tipo para ellas y por tanto buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales. En este sentido, los estudiantes emplean “la teoría del intercambio” en la construcción de su integración social y académica. De esta forma, si los beneficios de permanecer en la institución son percibidos por los estudiantes como mayores que los costos personales (esfuerzo y dedicación, entre otros), entonces permanecerán en la institución. Alternativamente, si se reconocen otras actividades como fuente de mayores recompensas, el alumno tenderá a desertar.

Asimismo, Tinto explicita que la trayectoria de interacciones de la persona con los sistemas académico y social de la universidad puede derivar en su alejamiento de la institución. El modelo considera que a medida que el alumno transita a través de la educación superior, diversas variables contribuyen a reforzar su adaptación a la institución, pues ingresa con un conjunto de características que influyen sobre su experiencia en la educación postsecundaria, las que comprenden antecedentes familiares (nivel socioeconómico y cultural de la familia, así como los valores que ésta sustenta), a la vez que atributos personales y de la experiencia académica previa a la universidad. Dichos rasgos se combinan para influir sobre el compromiso inicial ante la institución, así como para graduarse.

Este modelo incluye dentro de la integración académica tanto el rendimiento académico como el desarrollo intelectual. Por otra parte, la integración social abarca el desarrollo y la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes (oportunidad de interactuar) y la participación en actividades extracurriculares. Al mismo tiempo, asume que la reevaluación del compromiso con la meta de graduarse se encuentra más fuertemente determinada por la integración académica. Así, el compromiso institucional se ve

altamente influido por la integración social: a mayor consolidación del compromiso del estudiante con su graduación y con la institución, y mientras mejor sea su rendimiento académico e integración social, es más probable su permanencia y éxito.

Tinto vincula la persistencia a las habilidades y estatus socioeconómico, señalando que no es una sorpresa que la persona con mayor habilidad y mayor nivel socioeconómico sea más propensa a terminar sus estudios (Tinto, 1987: 29-30), lo que confirma la visión de permanencia: “estudiar, aun en escuelas no selectivas, implica un esfuerzo. Las personas más persistentes van a lograr salir adelante en estos aspectos, sin embargo ésta no es sólo una cualidad individual, es un reflejo también del contexto social y académico” (Tinto, 1987: 42). Pese a los hallazgos, que son importantes, los estudios basados en el modelo de Tinto no muestran resultados estables respecto del peso y el sentido de los factores postulados según diferentes tipos o modalidades institucionales. Mientras algunas investigaciones confirman la capacidad predictiva directa de la integración social sobre la deserción (Grosset, 1991; Nora y Rendon, 1990; Pascarella y Terenzini, 1980: 2005), otros estudios sostienen que esa dimensión se asocia inversamente con la persistencia en los estudios (Pascarella, Smart y Ethington, 1986).

En esta perspectiva, Bean (1980, 1983, 1985) incorpora al modelo de Tinto las características del enfoque de productividad desarrollado por Price (1977) en el contexto de las organizaciones laborales. El autor afirma que la deserción universitaria es análoga a la productividad laboral, en su sentido amplio, y refiere la importancia de las intenciones conductuales (de permanecer o abandonar) como predictoras de la persistencia. El modelo considera que las intenciones conductuales se configuran en un proceso en que las creencias forman las actitudes, y éstas a su vez intervienen sobre las intenciones conductuales. De igual manera, afirma que las creencias son influidas por los componentes de la institución universitaria (calidad de los cursos y programas, docentes y pares). Bean sustenta que los factores externos a la institución pueden ser de importancia, ya que impactan tanto las actitudes como las decisiones del estudiante durante su permanencia en la institución.

En razón de ello, 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. Investigaciones más recientes (Bean y Vesper, 1990) señalan que factores no cognitivos, como son características personales (actitudes, aspiraciones, motivaciones, intereses), ambientales y organizacionales tienen un peso significativo en la deserción, en particular en la deserción voluntaria.

En una visión diferente de lo organizacional, Pascarella (1985) postula un modelo causal general compatible con estudios de impacto en diversas instituciones. El autor sostiene que el desarrollo y evolución de los estudiantes –durante la ES– es función de cinco conjuntos de variables. El primero se refiere a antecedentes y características personales: aptitudes, rendimientos, personalidad, aspiraciones, etnicidad. El segundo, a las características estructurales y organizacionales de la institución (admisión, estudiantes de la unidad académica, selectividad, porcentaje de residentes). El tercer conjunto de variables se vincula con el entorno institucional. El cuarto considera variables asociadas a la frecuencia y contenido de las interacciones con los miembros de la facultad y los pares, y el quinto, a la efectividad del esfuerzo del estudiante por aprender⁹ (Pascarella y Terenzini, 1991: 54-55).

En una perspectiva complementaria de los enfoques institucionales, Weidman (1989) enuncia un modelo referido a la socialización de los estudiantes de pregrado, el cual incluye factores psicológicos y socioestructurales. El modelo otorga particular atención a las dimensiones no-cognitivas: elección de carrera, preferencias de estilos de vida, valores y aspiraciones. Al igual que Tinto y Pascarella, el autor asume que los estudiantes ingresan con un conjunto de características dadas: nivel socioeconómico, aptitudes, intereses de estudio, aspiraciones, valores, entre otras, a las que se agregan presiones asociadas a los grupos de referencias a los que el estudiante adscribe (familia, pares, colegas, etc.), variables que son personales

9 Como indican los mismos autores del modelo, éste es multipropósito, en consecuencia estos aspectos también se asimilan a un enfoque sobre aprendizaje.

y del medio, pudiendo constituirse predisposiciones y entrar en conflicto con las fuerzas estructurales del establecimiento, en lo formal e informal, como también académicas y sociales con los docentes y con sus pares (citado por Pascarella y Terenzini, 1991: 56-57).

Un enfoque que complementa los aportes organizacionales se deriva del trabajo de Cabrera, quien integra las variables económicas a las perspectivas expuestas. Su modelo relaciona las habilidades académicas de los estudiantes al ingresar a la universidad, las necesidades de apoyo financiero, los beneficios estudiantiles de la institución con el desempeño académico de los alumnos, como factores determinantes de la deserción. En una visión más complaciente, Cabrera, Castañeda, Nora y Hegnstler (1992) señalan que la persistencia en la ES se modela mediante un proceso que abarca tres fases: (i) una, donde la habilidad académica previa y los factores socioeconómicos afectan la disposición del estudiante para continuar estudios superiores, como su percepción sobre la posibilidad de efectuarlos; (ii) otra, en la que el estudiante “estima” costos y beneficios asociados de sus estudios en una institución de ES, lo que implica al ingresar un cierto compromiso con ella, que es revisado con el transcurrir del tiempo¹⁰, y finalmente, (iii) una tercera etapa, cuando está estudiando y factores como las experiencias académicas y sociales a las que se va exponiendo y su capacidad cobran fuerza. De este modo, las experiencias positivas y un desempeño académico adecuado refuerzan la percepción de los beneficios económicos y no económicos que son consecuencia de la culminación de los estudios. En este sentido, los apoyos financieros y la integración influirán positivamente en la decisión de permanecer en la institución, al mantenerse así el equilibrio entre el costo de cursar una carrera de ES y el beneficio de obtener un título. En cambio, las experiencias académicas insatisfactorias producen un desequilibrio entre costo y beneficio, incrementando la probabilidad de la deserción estudiantil.

10 El apoyo financiero influye en la intención específica de ingresar a una institución. Éste fue uno de los argumentos esgrimidos para cambiar el sistema de financiamiento de estudiantes de ES en Chile a partir del año 2006, generándose el Crédito con Aval del Estado (CAE), que habilitó para estudiar en cualquier universidad acreditada.

Una perspectiva integradora de los diversos enfoques ha sido desarrollada en la presente década por Robbins et al. (2004), quienes señalan que “junto con reevaluar los constructos existentes, las teorías de la persistencia y motivacional deberían crear modelos teóricos causales que puedan ser testeados prospectivamente para determinar las relaciones entre motivación, constructos sociales e institucionales en el contexto de la preparación y el desempeño académico” (p. 277). Los principales constructos a los que aluden los autores son: motivación al rendimiento (logro), metas académicas, desempeño institucional, soporte social percibido, entorno social, autodesempeño académico (eficacia), autoconcepto general, habilidades asociadas al desempeño académico, soporte financiero, tamaño de la institución y selectividad institucional.

Una corriente nueva, caracterizada como la Teoría de la Construcción Social de la Realidad y representada por William Tierney y otros constructivistas sociales (en la línea de Berger), ha criticado el modelo de Tinto señalando que no representa las dinámicas de integración, por el uso inadecuado del concepto de cultura y por no ser aplicable a estudiantes no-blancos. Al respecto, Tierney y Jun (2001: 207) afirman que la integración, como la utiliza Tinto, representa la imposición de valores de una cultura a otra, y en forma simultánea, fuerza a los integrantes de la cultura subordinada a asumir responsabilidad por su inhabilidad o incapacidad efectiva de adecuarse y adaptarse. Tierney sostiene que el problema de la deserción se comprende mejor reconociendo que las instituciones de ES son incapaces de operar en contextos de multiculturalidad creciente, descartando por esta vía la asociación de la deserción a un proceso de aculturación (Tierney, Corwin y Colyar, 2005). La interpretación de Tinto es aplicable fundamentalmente a estudiantes que ingresan al sistema después de la educación secundaria, que poseen dedicación completa y en formatos presenciales. El modelo es exitoso al explicar el abandono académico en particular en ese tipo de estudiantes; pero no sirve para dar cuenta del abandono de toda la población estudiantil. Lo más probable es que ningún modelo sea capaz de hacerlo, pues la diversidad cultural es el factor clave al cual las instituciones no saben aún cómo reaccionar (Villalpando y Solorzono, 2005: 16). Es decir, la

diversidad cultural está instalándose, dejando a los actuales modelos sin capacidad de generar explicaciones generalizables.

En términos amplios, se puede decir que en la actualidad existen importantes aportes como los que ilustran Pascarella y Terenzini (2005: 571-636), que se refieren a la construcción de propuestas teóricas sólidas acerca de (i) cómo y en qué dirección los estudiantes cambian durante su estadía en la ES, tanto en lo cognitivo, psicosocial, actitudes, valores y desarrollo moral; (ii) cómo cambian también respecto de la evaluación de algunos beneficios netos (valor agregado) de la ES; (iii) a ello se suma evidencia importante de los efectos de largo plazo en materia de ingresos económicos, calidad de vida e impacto intergeneracional de la ES. Este panorama se ajusta, por los trabajos de Thierney, al sentido de que la diversidad cultural es el nuevo factor interviniente que ha dejado obsoleto mucho del saber en esta materia.

Al cabo de tres décadas se dispone de información sustantiva que ha sido integrada a los programas en esta área, cuya evidencia es cuantiosa. No obstante estos avances, hay aspectos claves que requieren mayor detenimiento: la creciente diversidad de la población de estudiantes de ES (McDonough, 1997) y sus “habitus culturales” (en pleno sentido de Bourdieu); el impacto de las nuevas tecnologías en el aprendizaje y retención; mejor identificación de los de mediano y largo plazo, y las formas específicas como se produce el cambio en los estudiantes (sincronización), e impactos indirectos (AYPF, 2010).

En síntesis, los programas de retención de estudiantes, sean previos al ingreso a la ES o desarrollados durante los estudios superiores, requieren de un conjunto de pasos y etapas incrementales, debidamente coordinadas y estructuradas, como también de la provisión –durante varios años– de un flujo constante de recursos, de manera que no sean una instancia aislada o un evento único orientado en forma simultánea a todos los aspectos establecidos como importantes. Por el contrario, se entiende que las estrategias con múltiples acciones inciden en los logros de los estudiantes en la ES, partiendo desde sus habilidades cognitivas básicas, siguiendo con el

dominio de materias, contenidos y desarrollo de competencias afines con la vida académica, y continuando con la habilidad para plantearse metas y traducirlas en un plan factible para su futuro. Estas acciones planificadas e intencionadas deben contemplar dos aspectos centrales de los estudiantes: (i) su desarrollo personal, para lo cual también hay en los programas pro retención instancias de fortalecimiento al respecto, y (ii) su situación financiera, materia que demanda apoyo desde otra perspectiva.

Respecto de aquellos estudiantes que naturalmente poseen un alto estándar de los factores claves mencionados (capital social y antecedentes escolares), el paso de la formación secundaria a la ES es algo natural, fluido y directo. En tal caso el éxito “está al alcance de su mano”. Al contrario, para los que carecen de ese nivel académico y ciertamente del capital social y económico, como de otros soportes complementarios, el camino hacia el éxito en la ES se transforma en una tarea abrumadora. Esta situación es el problema que precisamente buscan solucionar los programas que se analizan a continuación.

3. Iniciativas y programas de retención: enfoques y análisis de resultados

La sección se estructura en dos partes: una dirigida a presentar las iniciativas y programas impulsados en este ámbito, con la finalidad de ofrecer una perspectiva holística del fenómeno en estudio; en tanto la siguiente se orienta a relevar algunas experiencias exitosas (buenas prácticas), deteniéndose en los factores considerados claves para el éxito de estas iniciativas. Previo a su análisis, desde los aspectos conceptuales ya expuestos, se enuncian algunas hipótesis de trabajo.

- H₁ Las iniciativas de retención con mayor significado en la ES pública internacional se caracterizan por aplicar estrategias flexibles a una población crecientemente diversa.
- H₂ Los estudiantes de primera generación y de bajos ingresos enfrentan mayores dificultades de desempeño en la educación superior, con cometidos académicos inferiores en comparación con los estudiantes más aventajados.

H₃ Las iniciativas con mejores resultados (en retención) contemplan esfuerzos en varias dimensiones y mayor compromiso de los responsables de la docencia.

3.1. Iniciativas y programas de retención: diversidad y convergencia

Los antecedentes sobre programas e instituciones en ES que implementan iniciativas formales y sistemáticas de retención de estudiantes se sitúan sin contrapeso en el hemisferio Norte, liderados por Estados Unidos, con iniciativas en Canadá y en el Reino Unido, a los que se suman esfuerzos aislados en la ES de otros países, incluyendo Chile. El caso norteamericano destaca decididamente debido al auge alcanzado por el desarrollo de los modelos explicativos de la retención y la implementación por parte de las instituciones de ES de iniciativas en la materia que al poco andar contaron con soporte federal y local para su consolidación. Lo relevante de este proceso es poder determinar: ¿Qué llevó a las instituciones y al gobierno federal de EE.UU. a buscar programas de apoyo a los estudiantes en este plano? Y ¿por qué y cómo se han alcanzados altos grados de cooperación entre las instituciones en este campo?

Para la mejor comprensión de la realidad institucional de EE.UU. se ha de consignar: (i) que su condición de país federal implica un tratamiento complejo y diverso de los aspectos financieros; (ii) que existe una preocupación por la retención desde la educación secundaria hasta el posgrado; (iii) que se ha implementado un programa del gobierno central del país (TRIO)¹¹, al cual las instituciones de ES voluntariamente pueden plegarse¹², y (iv) que existen otros instrumentos de estímulo y apoyo a la retención (basados en entidades sin ánimo de lucro); entre éstos, el Programa de Beneficios Pell, al cual están adscritas 5.400 instituciones de ES de diverso tipo, incluyendo establecimientos de enseñanza secundaria.

11 Más información en <http://www.ed.gov/about/offices/list/ope/trio/index.html>

12 En el ciclo 2009/2010 de este Programa están incorporadas más de 4.500 instituciones de ES de diverso tipo: universidades, *College*, *Community College* y otras de nivel secundario.

El programa TRIO es impulsado por el Departamento de Educación del gobierno federal norteamericano para apoyar a instituciones y estudiantes en iniciativas de retención. Identifica y provee servicios a estudiantes de alta vulnerabilidad social y económica. Está estructurado en ocho subprogramas, tanto para asistir a estudiantes de bajos ingresos, alumnos de primera generación en ES, como también a personas con requerimientos sociales, económicos y académicos a las que les resulta difícil ingresar a la ES mediante los procesos regulares de admisión. Además, TRIO incluye entrenamiento para directores de servicio y administrativos en cada institución de ES que aplica estos programas.

Los beneficiarios institucionales de los programas son las instituciones de ES, agencias públicas y privadas, organizaciones comunitarias con experiencias en servicio de jóvenes, y escuelas secundarias que poseen alumnos vulnerables. Las líneas específicas de trabajo de TRIO son: (i) centros de oportunidad educacional; (ii) Ronald E. McNair para logro en posgrado; (iii) servicios para proveer oportunidades de desarrollo académico a los estudiantes deprivados; (iv) búsqueda de talentos; (v) programas de entrenamiento para equipos TRIO; (vi) nivelando hacia arriba (Upward Bound); (vii) nivelando hacia arriba en matemáticas y ciencias; (viii) nivelando hacia arriba (veteranos). Además, hay apoyo adicional para estudiantes con hijos, como también un programa específico de estudios de leyes (Thurgood Marshal).

Por su parte, el Programa Garantías Pell provee cauciones básicas a estudiantes de pre y posgrado que acrediten escasos recursos. Los montos entregados dependen del aporte potencial de la familia a la educación, del costo del arancel, del tipo de dedicación al programa (completa o parcial), y del tiempo que asistirá el alumno a dicha institución. El valor del beneficio del estudiante es determinado por el Departamento de Educación de EE.UU. a partir del ingreso económico del estudiante y de sus padres, calidad de la vivienda y número de integrantes del grupo familiar que están estudiando ES.

La existencia de iniciativas masivas de cobertura nacional no se opone a que se desarrollen políticas estatales específicas ni

tampoco a las de cada una de las instituciones de educación superior. Se han identificado al menos 520 iniciativas propias en esta materia impulsadas por universidades y *Colleges* norteamericanos que involucran programas para estudiantes secundarios orientados a la ES, programas de apoyo en los *Colleges* con formación de dos años, como también para las titulaciones de cuatro años, e igualmente de apoyo a propuestas universitarias, incluyendo posgrado.

Las diversas iniciativas en preparación para el ingreso a la ES y de apoyo durante sus estudios convergen hacia un conjunto de saberes que son ampliamente compartidos y que forman parte común de las estrategias impulsadas por los distintos centros de ES. Entre los aspectos que presentan mayor consenso y que han sido reportados por la literatura sobre el tema en los últimos 20 años destacan (Rueda 2005: 190; Pascarella y Terenzini, 2005; Evans et al., 2010):

a. Factores críticos claves determinantes de éxito:

- El acceso a programas curriculares de formación específica en ciencias. Éstos asumen un rol propedéutico, aun cuando poseen exigencias importantes. A su vez, sus acciones incluyen el desarrollo de capacidades necesarias para alcanzar con éxito las competencias vinculadas a su desempeño en el primer año de ES¹³
- El alto compromiso de la familia en las metas y actividades del estudiante como en las actividades propedéuticas que se le propongan
- La implementación de programas de apoyo antes del 10° grado de la enseñanza escolar dirigidos al aprendizaje de materias claves, iniciativas que han de ser sistemáticas y estructuradas durante el año
- La disponibilidad de consejeros vocacionales que cuenten con el reconocimiento de estudiantes y docentes es un factor de significación en esta materia

13 Se incluyen experiencias de “matrícula dual”, orientadas a coordinar las escuelas secundarias con los *Colleges*, para adelantar créditos precisamente mientras cursan secundaria, con el fin de favorecer la transición de los alumnos de bajos ingresos. En general estos programas son exitosos para estimular la retención, como ha sido reportado, entre otros, por Hearn y Holdsworth (2005: 135 -154) y Taylor Smith et al. (2009).

- La relación positiva entre el costo del programa para los usuarios y el efecto en el logro en la ES. El precio genera una presión en los participantes por alcanzar resultados en el más corto plazo posible.

b. Factores importantes:

- Considerar la cultura del estudiante y de su familia, en especial cuando se trata de primera generación en la ES
- El soporte que genera el grupo de pares
- La disponibilidad de mentores para los estudiantes ayuda pero no es determinante (personas encargadas en forma permanente del seguimiento del estudiante)

c. Factores sin mayor significación:

- Las actividades co-curriculares en la enseñanza secundaria que involucran docentes de ésta y de la ES, estrategia que por tiempo se creyó exitosa incluso en el medio nacional para efectos de aumentar la retención, muestran resultados menores.

La problemática de la retención ha sido orientada a los estudiantes con mayor riesgo social, como a su vez hacia aquellos que son primera generación en la ES, poblaciones para las cuales las claves del éxito corresponden al primer grupo. Adicionalmente, destaca como “habilidad no académica ligada al éxito en el primer año de ES” la responsabilidad del estudiante (no repetir curso, mantenerse estudiando, enfrentan las obligaciones sin evasivas). También muestran logros los estudiantes con una alta motivación académica, autodisciplina y confianza en sí mismos, todas variables que pueden ser perfeccionadas mediante iniciativas al respecto, lo que se traduce en la perseverancia, por lo mismo, su importancia sobre la retención. En síntesis, las investigaciones y resultados evidencian que la persistencia del estudiante es un factor clave, asociado a logros académicos previos, a la disciplina y al hecho de que si no desarrolla herramientas de otro tipo, estará en riesgo de abandonar el *College*, tal como lo demuestran los enfoques institucionales sobre el tema.

Todos los autores y estudios al respecto dejan sentado que uno de los dos factores críticos en la retención es el pleno involucramiento de la familia en el apoyo al estudiante. Para ello es clave el trabajo desde la enseñanza secundaria, participando en cursos de formación de habilidades cognitivas y sociales (ACT, 2007). En atención a lo indicado, se requiere crear confianza entre la familia (el estudiante) y la institución de ES, para que se facilite la transición del alumno, siendo la orientación el principal sustento del estudiante frente al ambiente en el cual está inserto, función que ha de ser desarrollada desde la educación secundaria, en forma periódica (Sellers et al., 2003), con el reforzamiento de los componentes psicológicos que participan del proceso de retención. A esta última acción se la denomina el “proceso de aclimatación del estudiante al ambiente de la ES”, y es construido con la exposición temprana conectando a los postulantes con sus pares para generar redes, como también el fortalecimiento de las habilidades sociales que les facilite balancear la vida social con la académica. El apoyo estudiantil debe proseguir, como mínimo, durante todo el primer año de estudios en la ES, visión que también sustentan las perspectivas sociológicas.

De igual forma, para estudiantes de primera generación, se observa como fundamental considerar como algo serio su ingreso a la ES y trabajar persistente y sistemáticamente para ello; lo que se traduce en percibirse como potenciales alumnos de educación terciaria, convenciéndose de que ello es posible, y que requieren estar informados respecto de la oferta de estudios y de opciones financieras (Engle et al., 2006).

Las prácticas de retención de mayor impacto muestran las siguientes coincidencias:

- Iniciativas para estudiantes de primer año: seminarios para novatos, comunidades de aprendizaje, apoyo de un consejero estudiantil, coordinación con políticas de enseñanza que provengan desde la secundaria
- Fortalecimiento de la orientación académica a grupos específicos de la sociedad, incrementando los equipos profesionales que les prestan apoyo, coordinando las políticas de orientación con las que provienen de la enseñanza secundaria (transición) e

implementando políticas dirigidas a impulsar una planificación de su vida como profesional

- Instalación de apoyos de aprendizaje para estudiantes, mejora de técnicas de aprendizaje comprensivo, de lectura e instrucción adicional mediante aprendizaje activo¹⁴ (cursos remediales).

Los estudiantes más vulnerables –primera generación y de bajo capital social– que acceden a la ES, enfrentan retos que dificultan su desempeño debido principalmente a que las instituciones perfilan sus programas académicos para estudiantes “de dedicación completa”, cuyo costo es asumido por la familia. Quienes no se enmarcan en este formato se exponen a una mayor dificultad puesto que tienen otras obligaciones que deben compatibilizar: trabajo, cuidado de familiares, contribución a la economía del hogar con trabajo no remunerado, etc., lo que limita su posibilidad de éxito. Esta condición incide en que no aprovechen todas las oportunidades que ofrece la institución en soportes de aprendizaje, sociales e incluso recreativos. De esta forma, incluso los que acceden a la ES no siempre logran los estándares de equidad mínimos para cursar estudios, por lo que se reducen sus probabilidades de tener éxito, aumentando el “costo/oportunidad” de estudiar.

De esta manera, los estudiantes que superan la valla del primer y segundo año de ES se caracterizan por¹⁵

- Estar previamente preparados para la ES, habiendo seguido el currículo sugerido y tomar cursos avanzados. Las diferencias de capital social se atenúan sustancialmente cuando los estudiantes están preparados para el *College*¹⁶
- Ser perseverantes y autodisciplinados académicamente

14 Forma de aprendizaje tendiente al diseño grupal, que se centra en exponer a los estudiantes a situaciones reales, en que lo relevante es adquirir la competencia y no la obtención de una calificación.

15 En EE.UU. los estudiantes de alta vulnerabilidad social tienen una probabilidad cuatro veces mayor de abandonar sus estudios que los que no presentan este factor. Seis años después cerca de la mitad de los estudiantes de bajos ingresos del *College* lo han abandonado. De ese 50%, el 60% lo abandona durante el primer año (Engle y Tinto, 2009).

16 La implementación de cursos propedéuticos (denominados 101) es identificado en estas instituciones como iniciativa formal pro retención. Estos cursos conforman el núcleo básico y común que ha sido desarrollado por los centros de ES y se refieren al apoyo en habilidades cognitivas, sociales y afectivas básicas para alcanzar el éxito en este nivel.

- Desarrollar capacidades no académicas, como autodisciplina, habilidades sociales y compromiso con la institución, las que determinan la consecución de los estudios por parte del sujeto.

Desde el punto de vista organizacional, las instituciones con mejores resultados de retención tienen estas características (Taylor Smith, Miller y Bermeo, 2009; Engle y Tinto, 2009):

- Una cultura centrada en los requerimientos del estudiante, privilegiando la innovación (en el área de atención) buen servicio y colaboración
- Un liderazgo culturalmente sensible, comprometido con los estudiantes de bajo capital social a través del desarrollo de iniciativas que apoyan a dichos estudiantes
- Personal entrenado para entender a los estudiantes según sus necesidades
- Una planificación estratégica que considera aspectos claves de los contextos sociales y económicos para fomentar la transición de los estudiantes
- Implementación de actividades informativas con las escuelas proveedoras que contribuyen a disminuir la brecha (entregando informaciones sobre financiamiento, apoyo familiar, postulaciones, etc.).

Tanto las instituciones de ES como el gobierno federal de EE.UU. han analizado la temática de la retención y han implementado estrategias y definido políticas para brindar apoyo a los estudiantes por intermedio del accionar de diversas instituciones, iniciativas que van desde la enseñanza secundaria hasta el posgrado, mediante instrumentos que contienen apoyo financiero y educacional, incluidas políticas que premian la eficiencia interna de los establecimientos. Por su parte, las instituciones de ES –en forma creciente– han ido comprendiendo la pérdida de recursos que significa la deserción, fomentando la cooperación entre las instituciones como una forma eficiente de hacer más productiva su labor¹⁷.

17 Una estimación de la pérdida directa que conlleva un estudiante desertor por año es de US\$ 7.000 (sin contar los efectos indirectos). Esta cifra debe ser calculada por el número de casos de cada institución. A Chile le cuesta –en valores conservadores– más de US\$ 300 millones por año el tema de la deserción de estudiantes de ES (Donoso, 2009).

3.2. Iniciativas y programas de retención: buenas prácticas

Esta sección analiza una selección de casos destacados de instituciones que han implementado “buenas prácticas de retención”, entendidas como “buenas prácticas”: (i) las que están orientados a estudiantes con alta vulnerabilidad (social, económica, cultural); (ii) aquellas que han logrado permanencia en el tiempo, y (iii) en forma concomitante, registran buenos resultados: mitigación significativa del problema para el cual fueron creados. Es decir, las buenas prácticas se asocian con alcanzar sustentabilidad de los resultados en el tiempo.

A sabiendas de que hay muchas instituciones acreedoras de esta distinción, la selección se ha realizado según la data de sus programas y los efectos registrados, siempre atendiendo a los programas que se dirigen a población vulnerable. En razón de ello, se seleccionaron para análisis: *Syracuse University*, *Boston College* (Bo), *University of Florida* (F), *University of California-LA* (UCLA), *University of California-Davis* (UCD), *Texas A y M University* (T), *Southwest Texas Junior College*, *Trinity Valley Community College*, y en el caso de Chile, el Programa Propedéutico de la Universidad de Santiago de Chile.

Tabla n.º 1. Indicadores de buenas prácticas de retención de centros de ES estadounidenses.

Institución	Estado	Dependencia	Tasa de retención alum. 1º año 2007 (Full-Time)	% alumnos beneficios Pell	Media estimada SAT / ACT*	Tasas de transferencia de alumnos
<i>Syracuse University</i>	N.York	Privada	90	20,8	1.225	-
<i>Boston College (B)</i>	Mass.	Privada	95	10,2	1.335	-
<i>University of Florida (F)</i>	Florida	Pública	95	22,1	1.250	-
<i>University of California-LA (UCLA)</i>	California	Pública	97	36,6	1.290	-
<i>University of California-Davis (UCD)</i>	California	Pública	90	33,8	1.180	-
<i>Texas A & M University (T)</i>	Texas	Pública	92	18,5	1.185	-
<i>Southwest Texas Junior College</i>	Texas	Pública	86	65	-	14
<i>Trinity Valley Community College</i>	Texas	Pública	88	50	-	25

Fuente: *The Education Trust*.

*SAT/ACT son pruebas que se emplean para la selección de estudiantes; los valores expresados se refieren a puntajes promedio alcanzados por los postulantes.

El caso de la Universidad de Syracuse

La Universidad de Syracuse es quizás la institución que ha manifestado históricamente la mayor preocupación (casi por 40 años) por la retención y deserción de estudiantes. Es una entidad pionera en esta materia, y muchas de las medidas implementadas en estas décadas han sido emuladas por otros centros de ES. En los años 70, Patrick Terenzini y Ernest Pascarella, como directores del Centro de Asuntos Estudiantiles de esa universidad, compilaron toda la información correspondiente a la deserción, tasas de graduación, calificaciones de estudiantes y ayuda estudiantil, etc., dando relieve a partir de ello a los problemas que enfrentaban los estudiantes de primer año para los temas de deserción.

En el año 1987 la universidad decidió tomar cartas en el asunto, y diseñó un programa de retención centrado inicialmente en los estudiantes con bajas calificaciones, con un enfoque adicional hacia las minorías étnicas/raciales. Diez años después (1997), resuelve crear la división de apoyo y retención estudiantil, con un objetivo definido: “elevar los estándares de admisión a la universidad, buscando toda la ayuda económica posible para los alumnos admitidos y entregando un mejor acceso a los servicios estudiantiles y de apoyo que faciliten el éxito académico” (Pascarella y Terenzini, 2005: 345).

Desde entonces a la fecha, la Universidad de Syracuse ha venido generando planes de retención con un horizonte de cinco años, los que se han centrado en (i) mejora de los servicios de apoyo estudiantil, originando un espacio de aprendizaje adecuado para todos los estudiantes; (ii) impulso de programas de apoyo específico para alumnos en riesgo de abandonar la universidad; (iii) implementación de actividades a través del Centro de Retención, con el objetivo de evaluar los procesos de implementación de las medidas.

Acciones implementadas en los planes de retención:

- Identificación de *stakeholders* (partes interesadas): instituciones de educación secundaria con las que trabaja la universidad y que conforman la red de principales proveedores de estudiantes
- Programas para vincular a los padres de estudiantes de primera generación con sus hijos, de manera que puedan ser un apoyo real para ellos en diversos aspectos
- Escuelas de verano
- Orientadores para postulantes (padres y alumnos)
- Apoyo de tutores para prepararlos para la vida universitaria
- Organizaciones comunitarias de apoyo (sociedad civil)
- Programas TRIO.

Acciones dirigidas hacia los estudiantes:

- Tutorías
- Grupos de trabajo
- Preparación para exámenes
- Técnicas de estudio

- Atención a discapacitados
- Actividades de vinculación a la vida universitaria (deportivas, culturales, centros comunitarios, etc.)
- Programas TRIO.

Las principales características del plan quinquenal vigente:

Tabla n.º 2. Plan de retención de la Universidad de Syracuse.

Problemas de deserción	Solución planteada
Un importante número de estudiantes percibe que la exigencia académica de la universidad no satisface sus expectativas.	Mejorar la calidad de la experiencia académica obtenida en la universidad mediante la revisión y expansión del currículo ofrecido, enfocándose en a aumentar el rigor de los programas y la variedad de alternativas académicas.
Algunos estudiantes creen que no existen suficientes oportunidades para construir su currículo académico interactuando con otras facultades, además consideran que requieren más experiencia práctica.	
Los estudiantes no perciben que la universidad esté centrada en brindarles apoyo.	Se deben crear experiencias en la que se comprometa a los estudiantes con su medioambiente, generando una vinculación de largo plazo con la universidad.
Se han encontrado ciertos subgrupos de estudiantes que están en riesgo de desertar y que se asocian a menor capital social. También existen otros grupos que deben ser caracterizados.	Remover las barreras institucionales que impiden que estos grupos se adapten positivamente a la universidad, aumentando la investigación sobre aquellos subgrupos de los que se necesita saber más.
Se requiere mayor investigación institucional para generar un mecanismo más adecuado de apoyo a la toma de decisiones para la ayuda estudiantil.	Invertir más recursos en investigación y evaluación de programas con soporte institucional que derive en un respaldo para las propuestas.

Los casos de las universidades de Boston, California, Texas, Florida y Massachussets

La tabla n.º 1 identifica la procedencia de las universidades seleccionadas, evidenciándose que se sitúan en diferentes territorios de EE.UU. y a su vez bajo dependencias diferentes (público/privado), condición que para estos efectos no incide en la concepción que se posee sobre la retención universitaria y su implicancia para el desarrollo del país. Los centros estudiados no sólo conciben la retención como un factor clave de igualdad, de derechos de acceso a la educación y de equidad de procesos (permanencia), sino que también

es considerado un tema de administración eficiente de recursos. Disminuir las tasas de deserción implica incrementar eficiencia para optimizar la cantidad de personal requerido para la atención de alumnos, proyectar el desarrollo de infraestructura, bajar los costos de los procesos de selección (que en EE.UU. difiere de institución en institución), etc.

Muchas de las iniciativas señaladas son definidas explícitamente por las universidades como de apoyo a la retención (ej.: actividades recreativas y culturales), lo que no implica que no existan en otros centros universitarios; sólo que no asumen manifiestamente este carácter y tornan en instancias específicas en pro de esta finalidad, fundamentalmente para que el estudiante se sienta integrado al campus y a la universidad como espacio social de interacción. A pesar de que estas actividades sin duda favorecen la retención, alcanzan un impacto menor que las que están insertas en estrategias integrales.

Las acciones más relevantes encontradas en las cinco universidades analizadas:

- Disponibilidad de servicios estudiantiles o similares (Boston: servicio de carrera)
- Realización de tutorías para los estudiantes (B, UCD, UCLA)
- Implementación de talleres de redacción (B, UCLA)
- Desarrollo de talleres de técnicas de estudio (B, UCLA)
- Apoyo en elecciones académicas previas y durante el desarrollo de los estudios (orientación y *coaching*) (B, T, UCD, UCLA, F)
- Apoyo centrado en estudiantes de primer año para facilitar los procesos de transición (seminarios 101) y seguimiento posterior durante el segundo año (B, T, UCD, F)
- Apoyo en los procesos de postulación (UCLA)
- Oferta de cursos intensivos (nivelatorios o que les permiten adelantar cursos universitarios mientras están en la universidad. Pueden o no dictarse en el verano) (F)
- Formación y fortalecimiento de grupos de trabajo (*workshops*) (B, UCD, UCLA, F)
- Revisión de cursos en los que hay una alta repitencia (T)
- Estudios periódicos del clima estudiantil (T)

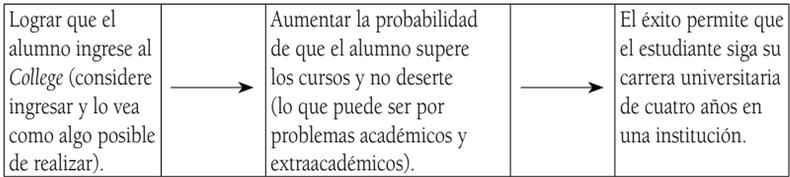
- Cursos de apoyo a los padres (UCLA, F)
- Bibliotecas o archivos de material didáctico (UCLA)
- Servicios de salud estudiantil (UCLA)
- Servicio de apoyo psicológico (F)
- Implementación de centros de estudios de no graduados y retención destinados a levantar periódicamente información y sugerir políticas y medidas (B, UCD, UCLA)
- Disponibilidad de diversas actividades recreativas/culturales (B, F)
- Alianzas con *stakeholders* (escuelas secundarias, *College* de dos años para la transición de sus alumnos, fundaciones que gestionan recursos ya sean TRIO u otro tipo de recursos).

Los casos de *Southwest Texas Junior College & Trinity Valley Community College*

El caso de estas dos entidades es diferente al resto de las instituciones expuestas, pues ambas son *Colleges* con programas académicos de duración de dos años, cuya relevancia para efectos del análisis del tema reside en las tasas de transferencia de alumnos hacia la educación universitaria posterior, de cuatro años. Las dos instituciones fueron seleccionadas sobre la base del estudio elaborado por *The Pell Institute* (Taylor Smith; Millar y Bermeo, 2009), y son citadas en los estudios e investigaciones sobre la materia como casos significativos.

La población que reciben (y postula) estos centros de estudio posee un perfil diferente al de las instituciones examinadas: se trata de estudiantes con situaciones académicas muy descendidas y en condición de vulnerabilidad socioeconómica, caracterizados además por una media de edad mayor. Muchos de ellos deben trabajar para costearse sus estudios, lo que retrasa su tiempo de egreso (tasa de éxito oportuno como indicador de eficiencia interna). Atendiendo a lo expuesto, el proceso de retención de estas instituciones está sujeto a la siguiente orientación:

Diagrama 1: Proceso de retención de estudiantes.



Las medidas tomadas por estas instituciones, siguiendo la cadena lógica de desarrollo expuesta, son las siguientes:

Tabla n.º 3. *Southwest Texas Junior College & Trinity Valley Community College*.

<p>Articulaciones institucionales (acceso):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer relaciones institucionales formales y consistentes con programas de formación de cuatro años, para generar políticas conjuntas de transición • Realizar cursos de álgebra y literatura en la educación secundaria que se convaliden por cursos en el <i>College</i> • Proveer un servicio de orientación a la educación en competencias 	<p>Aspectos culturales (logro):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientación y tutorías • Centros de aprendizaje • Calendarización académica flexible (para estudiantes que trabajan) • Cursos para novatos (101) • Vincular al alumno con la vida universitaria 	<p>Aspectos de gestión (promoción/graduación):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificar sobre la base de las titulaciones o carreras • Desarrollar un perfil profesional idóneo para la atención de estudiantes vulnerables
--	---	--

El caso de la Universidad de Santiago de Chile (USACH)

Hasta el año 2004, la Universidad de Santiago utilizó un proceso de admisión complementario, bajo el cual se bonificaba el puntaje de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) a un determinado porcentaje de postulantes de cada establecimiento, según el *ranking* obtenido en su establecimiento de procedencia. Esto se basó en que como institución, la USACH cree que “el talento es igualmente distribuido entre ricos

y pobres”¹⁸. Con el cambio en las pruebas de admisión, de la PAA a la Prueba de Selección Universitaria (PSU), este tipo de bonificación desapareció, pero la idea que subyace a dicho proceso ahora continúa en el Programa Propedéutico de la USACH.

Este programa surge el año 2007, cuando empezó a operar bajo el apoyo de la Universidad, de OREALC/UNESCO y de la Fundación Equitas. Inicialmente se comenzó a trabajar con establecimientos de enseñanza media calificados como “Liceos Prioritarios” por el Ministerio de Educación –los cuales poseen alumnos en condiciones extremadamente vulnerables–, a los que se sumó el Liceo Industrial Pedro Aguirre Cerda, de Rancagua¹⁹.

Aquellos alumnos que se mantienen en el 5% superior de sus cursos y que asisten al 100% de las clases pueden acceder a uno de los cupos del Programa de Bachillerato de la USACH, para luego estudiar una carrera de su elección a través de una beca de la universidad²⁰. Los resultados obtenidos por el programa en sus tres años de aplicación son los siguientes:

Tabla n.º 4. Resultados del Programa Propedéutico USACH²¹.

Año	Número de alumnos	Alumnos retenidos	Tasa de alumnos retenidos al finalizar el primer año	Promedio PSU
2008	47	36	76,6	438
2009	47	41	87,2	481
2010	47	-s/i	-s/i	511

Fuente: Universidad de Santiago, Programa Propedéutico.

18 Una de las hipótesis sostenidas por los economistas clásicos ingleses (Smith, Stuart Mill, Malthus y Keynes) es que el talento se distribuye –inicialmente– en igual proporción entre las personas, y que es el devenir el que permite a unos su mejor desarrollo (por las oportunidades a las que han tenido acceso) respecto de otros. Hipótesis que sigue siendo interesante y que refuta las visiones meritocráticas de clase y de raza que cada cierto tiempo han estado presentes en este campo, y confirma la relevancia de la equidad de accesos, de procesos y de resultado como principios sólidos en los cuales se sustenta la retención.

19 Actualmente (2010) se trabaja con ocho establecimientos, de los cuales sólo uno mantiene el estatus de Liceo Prioritario.

20 El rector de la USACH permitió que el 25% de sus alumnos de primer año entrara bajo este programa.

21 Se puede apreciar un aumento sustantivo de los puntajes PSU en las cohortes examinadas, lo cual podría explicarse probablemente por la mejora que ha experimentado la ejecución del programa, como se aprecia en la tabla señalada, y por la condiciones de operación del programa.

Las principales causas asociadas a la deserción del Programa son (i) el costo de oportunidad de mantenerse en el Programa fue demasiado alto respecto a trabajar y apoyar a sus familias, y (ii) no recibieron apoyo de sus familiares u optaron por otra alternativa, como la educación militar. El Programa argumenta que ninguno de los estudiantes falló en sobrepasar las barreras académicas, pues si bien en un comienzo casi todos los estudiantes perciben dificultades, los tutores y la experiencia de estar en la universidad les ayuda a superar el problema²².

En la actualidad (2010) el Programa ha comenzado a desprenderse de la figura de Liceos Prioritarios (el Ministerio de Educación a partir del 2011 no continuará la iniciativa), lo que no afectará su desarrollo, puesto que continuará operando con los parámetros señalados. Desde hace un tiempo a la fecha, el Programa Propedéutico tiene relaciones con ocho establecimientos de enseñanza media y también con otras instituciones de ES, como la Universidad Cardenal Silva Henríquez y la Universidad Alberto Hurtado, las que decidieron seguir la misma política apadrinando establecimientos educacionales vulnerables de tipo confesional.

En resumen, la USACH utilizó estos elementos:

- Cursos propedéuticos: la desigualdad de oportunidades determinó la aplicación de cursos nivelatorios.
- Seminarios 101: el éxito del programa está basado en cursos de gestión personal, los cuales actúan como una herramienta adicional de entrega de capital social y cultural.
- Apoyo institucional: se estableció la necesidad de implementar este programa, por ende existió una coordinación institucional que creó las condiciones para el éxito de esta iniciativa.
- Apoyo y valoración de la cultura universitaria: en las “tomas” de las instalaciones académicas realizadas por los estudiantes, el único departamento que pudo continuar con sus actividades regulares fue bachillerato, pues la dirigencia estudiantil consideró que no se

22 Información provista por el profesor responsable del Programa en entrevista personal.

podía dejar sin clases a los alumnos del Programa, tanto escolares como aquellos jóvenes que ingresaron a la universidad.

3.3. Síntesis y debate de los antecedentes respecto de los casos

La revisión de los antecedentes permite no rechazar la primera hipótesis: “Las iniciativas de retención de mayor significado en la ES pública internacional se caracterizan por aplicar estrategias flexibles a una población crecientemente diversa”, dado que este aspecto es debidamente consignado en el conjunto de programas analizados, en los cuales queda en evidencia el uso de enfoques cada vez más eclécticos para explicar este fenómeno, enfatizándose en forma creciente el impacto de la diversidad cultural como un elemento crítico, siendo los aportes de Thierney confirmados en la propuesta de trabajo de los casos detallados, como de otros tantos que no han sido expuestos pero que van en esta perspectiva.

En segundo lugar: “Los estudiantes de primera generación y de bajos ingresos enfrentan mayores dificultades de desempeño en la ES, con cometidos académicos inferiores en comparación con los estudiantes más aventajados”. Esta situación es común al conjunto de casos y a la realidad analizada, de allí la existencia de un número importante de iniciativas que se concentran –precisamente– en solucionar este escollo. Es la atención a esta condición la que fundamenta la propuesta prorretención en todas las latitudes. El caso chileno demuestra –salvo las excepciones universitarias señaladas– que cuando no hay iniciativas compensatorias de las diferencias el fracaso de la población con mayores dificultades de capital social y económico es mucho mayor, y su impacto social más relevante (OCDE, 2009). Por ende, esta hipótesis, aun con reservas, es atendible.

Finalmente, la tercera hipótesis: “Las iniciativas con mejores resultados (en retención) contemplan esfuerzos en varias dimensiones y mayor compromiso de los responsables de la docencia”, situación que se vislumbra con mayor fuerza en la revisión de casos internacionales en que queda este aspecto debidamente consignado, con estrategias múltiples que incluyen aspectos académico, de integración social,

de integración física al *campus*, de soporte económico y otros. Como asimismo, de académicos encargados de orientar y apoyar a los estudiantes en sus primeros años. También implican que quienes gestionan los proyectos educativos (las distintas carreras) organizan, estructuran y hacen un seguimiento de los estudiantes, determinándose alertas tempranas –bajo parámetros sustantivos– cuando hay signos que ameritan revisión. Esto implica que el personal administrativo y académico participa con tareas y funciones al respecto.

No en vano los centros analizados son precisamente los que en la década en curso han mantenido índices promedio sobre el 90% –y en algunos casos superiores al 95%– en EE.UU. (*The Education Trust*, 2010).

4. Propuestas para el sistema de ES chileno

Desde mediados de la década de los 80, Chile ha experimentado una gran expansión del sistema de ES, asociada a una importante ampliación de las vacantes de pre y posgrado, que supera el 300% a la fecha (2010), como también de la oferta de carreras y de instituciones de ES. Este proceso ha generado un incremento sustancial de la diversidad en todo plano, incluyendo –ciertamente– en la composición del capital social y cultural de los estudiantes, dando origen a efectos que se relacionan con la complejidad de los resultados de aprendizaje como consecuencia de la incorporación de una población que masivamente no ha logrado –antes de su ingreso a la ES– el nivel requerido de competencias en dimensiones claves para su éxito en ella; entre otros motivos, por factores de “cuna social”, los que no han sido previamente mitigados debidamente por el sistema escolar.

La problemática que se deriva de la expansión acelerada es que la tasa de deserción de estudiantes sigue siendo elevada, estimándose en 30% (promedio) del total de la admisión anual²³, dando cuenta con ello de un severo problema de eficiencia interna y externa de la ES, que aumenta su impacto por la mayor masa de estudiantes y

23 Las restricciones de esta estimación la convierten en una cifra más bien conservadora.

recursos involucrados producto de la expansión, fenómeno que –al menos hasta el año 2009– ha significado duplicar la participación en términos absolutos de estudiantes de los primeros tres quintiles socioeconómicos de la población en la ES.

El problema de fondo es que estos estudiantes constituyen el grupo de riesgo mayor de no retención: vulnerables socioeconómicamente + primera generación en la ES. Su deserción implica un problema de relevancia en materia de equidad social y económica para la sociedad y para los hogares, dado el alto componente privado del financiamiento en el modelo chileno de ES (pese a que pueda haber seguros que cubran este riesgo). “La expansión de las matrículas del sistema universitario chileno, y por ende la formación inicial del capital humano avanzado del país, se ha realizado –contrario *sensus*– con un fuerte soporte privado” (Donoso, 2009: 142). Esto conlleva que sus implicancias negativas también se han privatizado.

El país carece de una política pública nacional y subnacional orientada a fomentar la retención de estudiantes en la ES, que se traduzca en recursos para solventar programas y beneficios en esta materia para estudiantes e instituciones, más allá de los sistemas de crédito para pago de aranceles, en los cuales Chile tiene variadas opciones de diversa complejidad técnica²⁴.

En razón de lo expuesto, y atendiendo que la temática de la equidad de acceso al sistema de ES –comparativamente– ha sido mejor resuelta por los procesos de selección implementados y sus correctores de equidad, resta por fortalecer la equidad de procesos y resultados (Latorre et al., 2009), como una forma cierta de reducir los riesgos de la población más comprometida.

La experiencia internacional en esta materia, que supera las tres décadas, muestra abundante evidencia sobre los pasos para seguir en aquellas dimensiones que se asocian a factores corregibles y modelables por intervenciones expresas, sean desde la secundaria o más tardías en la misma ES. Procesos que apuntan en lo fundamental

24 Para una revisión detallada de estos aspectos ver Donoso, 2008.

a generar, fortalecer y desarrollar en los estudiantes la persistencia/perseverancia como atributo clave de la retención.

Atendiendo al conjunto de antecedentes expuestos y analizados, se proponen –en esta sección– tres acápite. Uno que dice relación con orientaciones generales para una política nacional o subnacional sobre la materia, que también incluye aspectos institucionales. El segundo se refiere a orientaciones para mejorar el acceso a las instituciones de ES, y finalmente, uno dirigido a fortalecer las iniciativas de retención en las instituciones y programas de ES.

4.1. Iniciativas generales

En este ámbito se propone:

1. Implementar una política pública integral y sistemática dirigida a fortalecer los procesos de retención de estudiantes en la ES, y focalizada hacia los grupos de mayor riesgo, la cual ha de implicar la provisión de recursos significativos²⁵ para proporcionar soporte académico y financiero a los estudiantes y a las instituciones.
2. El proceso debe incluir estrategias diversas de soporte académico y financiero que apunten a los factores claves identificados en las secciones anteriores, con programas sistemáticos, secuenciales y en lo posible desde la enseñanza secundaria (no después de segundo año medio) y al menos hasta los primeros dos años de la ES.
3. Generar un fondo de apoyo a las iniciativas de retención, como se indicó, implica solventar propuestas de soporte académico y financiero para la población en riesgo, cuyo sentido sea incentivar a aquellos estudiantes (sus familias y las instituciones que les cobijan) que tienen la probabilidad inicial más baja de graduarse²⁶ (mayor riesgo de desertar).
4. En el caso del apoyo a instituciones de ES, éste debe estar regulado por compromisos (convenios de desempeño) respecto de:

25 Teniendo en cuenta el costo directo anual de la deserción para el país, este fondo podría iniciarse con una cifra cercana al 10% del costo del problema que busca solventar.

26 Esto es, un instrumento radicalmente diferente del AFI en todo, donde además se beneficia a quienes participan de este proceso, institución, familia y estudiante. El AFI premia a una institución que no ha tenido incidencia directa en el resultado del estudiante y valida la inequidad como razón y producto de la meritocracia.

- Incremento de la tasa de éxito oportuno por generación
- Tasas de ajuste matrícula/graduados como componente de éxito total
- Pruebas que certifiquen valor agregado de la educación.

Los avances y logros han de expresarse en recursos adicionales para la institución. Éstos debiesen invertirse en tales materias, hasta que se llegue a estándares considerados mínimos, a partir de los cuales las instituciones pueden invertir en otras materias, siempre en pro de mejorar la retención.

5. En el caso del estudiante y su familia, las retribuciones deberían beneficiarles una vez que se alcance la graduación, expresándose en condonaciones parciales de deudas de crédito, reintegro parcial de recursos usados para la ES, provisión de un capital semilla para iniciar su profesión, becas de posgrado u otras modalidades que deriven en mayor empleabilidad y mejoramiento del capital humano.
6. Para las instituciones de ES, el fondo debería tener un componente de fomento de la investigación (aplicada) a la temática en estudio (retención y reducción de brechas de inequidad social en ES), la realización de eventos y el intercambio de resultados.

4.2. Orientaciones para mejorar el acceso a la ES

El sentido de estas propuestas es agregar algunos énfasis o bien nuevas dimensiones a las orientaciones expuestas:

1. Recursos que estimulen la coordinación (vertical y horizontal) de centros de enseñanza superior (CFT, IP y UES) con establecimientos de enseñanza secundaria para implementar iniciativas dirigidas a
 - a. Fortalecer la autoestima de docentes y estudiantes
 - b. Elevar las aspiraciones de los estudiantes, convencerlos de que son capaces y demostrarles que son valiosos ante sí, sus familias y profesores
 - c. Crear redes entre las instituciones de enseñanza secundaria y superior.

2. Implementar iniciativas de adaptación cultural, normativa, personal y académica al mundo de la ES, mediante:
 - a. La generación de programas que promuevan permanencias de estudiantes secundarios en la ES
 - b. El fomento del compromiso de la familia con las metas y actividades del estudiante.

3. Fortalecer y replicar masivamente:
 - a. Programas propedéuticos de formación específica en ciencias
 - b. Programas dirigidos al desarrollo de competencias académicas y no académicas claves, iniciativas que han de ser estructuradas y sistemáticas durante el año.

4.3. Fortalecer las iniciativas de retención en las instituciones y programas de ES

Las propuestas se refieren, específicamente, a incrementar la retención (cantidad y calidad) en las instituciones. Evitar la deserción de estudiantes implica asegurar para todos el acceso a oportunidades ciertas de aprender y desarrollarse que se traduzcan en una experiencia de ES significativa. Dados los crecientes niveles de multiculturalidad en la ES, ello se implementa en estrategias que se hagan cargo de los contextos de los cuales provienen los estudiantes y de sus condiciones de educabilidad.

En este plano se propone

1. Fondos para implantar cursos y seminarios Modalidad 101.
2. Iniciativas y recursos para apoyar diversidad de ofertas de cursos esenciales de formación y bajo modalidades diferentes (vespertinos, de verano, etc.).
3. Iniciativas que apoyen la adecuación institucional a los diversos formatos de estudiantes que reciben, comprendiendo que la institucionalidad es la que requiere adaptarse a la diversidad multicultural en su pleno sentido.
4. Implementar en las instituciones de ES unidades especializadas en materias de retención y aprendizaje de los estudiantes.

5. Generación de indicadores validados para establecer los avances en retención, en aprendizaje y en graduación de los estudiantes.

Tanto los diversos enfoques de los modelos de retención como las experiencias desarrolladas en este campo por casi cuatro décadas en diversas latitudes, convocan a tratar esta problemática no solamente como la corrección de una pérdida cuantiosa de recursos financieros, sino ciertamente por sus implicancias en el desarrollo del capital humano avanzado, en especial del proveniente de los sectores más vulnerables, que requiere de políticas efectivas dirigidas a corregir las inequidades de proceso y producto que hoy se mantienen presentes, y así converger hacia propuestas de mediano y largo plazo que corrijan eficientemente el problema en cuestión.

Referencias Bibliográficas

- ACT (2007) *The Role of Non-academic factors in college readiness and success* Information for Life Transitions.
- ACT (2008) *What we know about College Success: using ACT Data to inform educational Issues* ACT, Information for Life Transitions.
- Ahumada, J. (1958) *En Vez de la Miseria*. Editorial del Pacífico, Santiago de Chile.
- Attinasi, L.C. (1986) *Getting in: Mexican American student's perception of their College – going behaviour perceptions with implications for their freshmen year persistence in the university*. ASHE 1986. Annual Meeting Paper, San Antonio TX, EE.UU.
- Bean, J. (1980) *Dropouts and turnover. The synthesis of a test of causal models of student attrition*. *Research in Higher Education*, 12, pp. 155-187.
- Bean, J. (1983) *The application of model of turnover in work organizations to the student attrition process*; *Review of Higher Education*, 6 (2), pp. 129-148.
- Bean, J. (1985) *Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome*; *American Educational Research Journal*, 22 (1), pp. 35-64.
- Bean, J. y Vesper, N. (1990) *Quantitative Approaches to Grounding Theory in Data: Using LISREL to Develop a Local Model and Theory of Student Attrition*. Annual Meeting AERA, Boston, EE.UU.

- Bernal, E.; Cabrera A. y Terenzini P. (2000) The relationship between race and socioeconomic status: Implications for institutional research and admissions policies. Removing Vestiges: research-based strategies to promote inclusion. A publication of the American Association of Community Colleges N° 3: pp. 6-19.
- Blanc, Ch., Jones, D.; Longacker, D. y Michelau, D. (2007) Thinking Outside the Box: Policy Strategies for Readiness, Access, and Success. WICHE, Lumina Foundation for Education.
- Cabrera, A.F.; Castañeda, M.B.; Nora, A. y Hegnstler, D. (1992) *The convergence between two theories of colleges persistence*. Journal of Higher Education, 63, pp. 143-164.
- Cabrera, A.F.; Castañeda, M.B. y Nora, A. (1992) *The role of the finances in the persisting process: A structural model*. Research in Higher Education, 33, pp. 571-593.
- Cabrera, A.F.; Nora, A. y Castañeda, M.B. (1993) *College persistence: Structural equations modeling test of and integrated models of student retention*. Journal of Higher Education, 64: pp. 123-139.
- Cabrera, A.F., Castañeda, M.B. Nora, A. y Hegnstler D. (1992) *The convergence between two theories of colleges persistence*. Journal of Higher Education, 63, pp. 143-164.
- CINDA (2006) Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina. CINDA, UNESCO, Santiago de Chile.
- Donoso, S. (2009) Economía política del financiamiento de los estudios universitarios en Chile: (1980-2010): Debate de sus fundamentos. Revista Innovar, Número especial de Educación, pp. 141-188.
- Donoso, S. (2008) Políticas e instrumentos de financiación de estudios universitarios: encrucijadas para el diseño de sistemas de financiamiento sustentables. Ensaio, vol.16, 60, pp. 359-392.
- Donoso, S. y Cancino, V. (2007) Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. Calidad en la Educación n.º 26, julio, pp. 203-244.
- Donoso, S. y Schmal, R. (2006) *Deserción y repitencia en las carreras de pregrado: El caso de la Universidad de Talca*. CINDA, Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina. CINDA, UNESCO, Santiago de Chile, pp. 435-464.
- Donoso, S. y Hawes, G. (1994) Veinticinco años del Sistema de Selección de Alumnos en Chile. Experiencias y Perspectivas. Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago, Chile.

- Eccles, J.; Adler, T.F.; Futerrman, R.; Goff, S. B.; Kaczala, C. M.; Meece, J. L. y Midgley, C. (1983) *Expectancies, values, and academic behaviours*; J.T. Spence (Ed.) Achievement and Achievement Motives: Psychological and sociological approaches, Freeman and Co., San Francisco, CA, EE.UU.
- Engle, J. y Tinto V. (2009) *Moving Beyond Access, college success for low income first generation students* The Pell Institute.
- Engle, J.; Bermeo, A. y O'Brien, C. (2006) *Straight from the Source, What Works for First Generation College Students*. The Pell Institute.
- Ethington, C. A. (1990) "A psychological model of student persistence"; en *Research in Higher Education*, 31 (3), pp. 266-269.
- Evans, N.; Fforney, D.; Guido, F.; Patton L. y Renn, K. (2010) *Student Development in College: Theory, Research and Practice* (2º Edition). Jossey- Bass, San Francisco.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975), *Belief, attitude, intention and behaviour: An Introduction to theory and Research*, Addison- Wesley, Reading, MA, EE.UU.
- González, L.E. y Uribe, D. (2002) *Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicancias*. Calidad en la Educación, 2º semestre, pp. 75-90.
- Grosset, J.M. (1991) *Patterns of integration, commitment, and student characteristics, and retention among younger and older students*; *Research in Higher Education*, 32 (2), pp. 159-178.
- Habley W. y McClanahan, R. (2008) *What works in student retention?* Wesley, ACT, Information for Life Transitions.
- Hamuy, E. (1961) *El problema educacional del pueblo de Chile*. Editorial del Pacífico, Santiago de Chile.
- Hauptman, A. (2007) *Strategies for improving student success in postsecondary education*, Western interstate commission for higher education (WICHE).
- Hearn, J. y Holdsworth, J. (2005) *Co-curricular Activities and Students' College prospects: in there a connection?* En: Tierney, W.; Corwin, Z. y Colyar, J. (2005) *Preparing for College*. State University of New York Press.
- Himmel, E. (2002) *Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior*. Calidad en la Educación. 2º semestre, pp. 91-107.
- Himmel, E. y Maltes, S. (1986) *El sistema de selección a las universidades chilenas*. En: Lavados, H; Hill, E. y Apablaza, V. (Eds.) *El Sistema Educacional Chileno*. CPU, Santiago, pp. 317-360.

- Herzog, S. (2004) Measuring determinants of student return vs. dropout/stop out vs. transfer: a first-to-second year analysis on new freshmen. In: *Research in Higher Education*, Vol. 46, N° 8: pp. 883-928.
- Latorre, C.L.; González, L. y Espinoza, O. (2009) *Equidad en la Educación Superior*, Catalonia, Santiago.
- McDonough, P. (1997) *Choosing Colleges: How Social Class and school structure opportunity*. State University of New York Press.
- MINEDUC (2009) *Informe sobre Retención de Primer año de las Carreras Cohorte de Ingreso 2007*. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. División de Educación Superior. Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC (1964) *Algunos Antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena*. Ministerio de Educación, Chile, Editorial Universitaria, Santiago.
- Mueaskim, L.; Lee, J.; Wilner, A. y Scott Swail, W. (2004) *Raising the graduation rates of Low income College Students*. The Pell Institute.
- Nye, J. (1976) Independence and Interdependence. *Foreign Policy*. spring, n.º 22: pp. 130-161.
- Nora, A. y Rendon, L. I. (1990) *Determinants of predisposition to transfer among community college students: A structural model*; *Research in Higher Education*, 31 (3), pp. 235-255.
- OCDE, (2009) *La educación superior en Chile*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, París.
- Pace, R. (1979) *College Student Experiences*. Los Ángeles, UCLA. Laboratory of Research on Higher Education.
- Pace, R. (1984) *Measuring the Quality of Outcomes College Student Experiences*. Los Angeles, UCLA, Center for the Study of Evaluation.
- Pascarella, E. T.; Smart, J. C. y Ethington, C. A. (1986) *Long-term persistence of two-year college students*; *Research in Higher Education*, 24 (1), pp. 47-71.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (1991) *How college affects students*. San Francisco Jossey- Bass.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (2005) *How college affects students. A Third decade for Research*, Vol. 2. San Francisco Jossey-Bass.
- Peterson, S. (1993) *Career Decision-Making Self-Efficacy and Institutional Integration of Underpreparad Students*. *Research in Higher Education*. Vol. 34, n.º 6, pp. 659-686.

- Robbins, S.; Lauver, K.; Le, H.; Davis, D.; Langley, R. (2004) *Do psychological and study skill factors predict college outcomes?. A Meta – Analysis*. Psychological Bulletin, Vol. 130, n.º 2, pp. 261- 288.
- Rodríguez, C. Donoso G., Zunino, E. (1982) *Deserción y cambio de carrera en la Universidad de Chile*. División Estudios, Servicio de Selección y Registro de Estudiantes, Universidad de Chile, Monografía n.º 14, Santiago de Chile.
- Rueda, R. (2005) *Making sense of what we know*. En: Tierney, G., Z. Corwin y J. Colyar ... op. cit., pp.173-188.
- Schiefelbein, E. (1976) *Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1970*. Universidad de Chile, Departamento de Economía, Santiago.
- Sellers, J. et al. (2003) *Supporting Student Retention*. University of Kent at Canterbury. U.K.
- SIES (2010) *Ingreso a la Educación Superior: la Experiencia de la Cohorte de egreso 2005*. Sistema Nacional de información de la Educación Superior (SIES) y División de Educación Superior, MINEDUC, Chile.
- Spady, W. G. (1970), *Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis*. Interchange, 1 (1), pp. 64-85.
- St. John, E., Cabrera, A.; Nora, A. y Ssker, E. (2000) *Economic influences on persistence*. In: J. m. Braxton. *Reworking the student departure puzzle: New theory and research on college student retention*. Nashville: Vanderbilt University Press, pp. 29-47.
- Taylor Smith, Ch.; Miller, A. y Bermeo, A. (2009) *Bridging the gaps to success, promising practices for promotion and transfer among low-income and first generation students- an in-depth study at six exemplary community college in Texas*. The Pell Institute
- Tierney, W.; Corwin, Z. y Colyar J. (2005) *Preparing for College*. State University of New York Press.
- Tierney , W. y Jun, A. (2001) *A University Helps prepare low income Youths for college*. *Traking School Success*. Journal of Higher Education, 72 (2), pp. 205-225.
- Tinto, V. (1975) *Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research*. En: *Review of Educational Research* 45: pp. 89-125.
- Tinto, V. (1982) “Limits of theory and practice of student attrition”; *en Journal of Higher Education*, 53, 6, pp. 687-700.
- Tinto, V. (1986) *Theories of student departure revisited*. In D. Smart (ED.) *Higher Education Handbook of Theory and Research* (Vol. 2) New York, Agathon Press.

- Tinto, V. (1987) *Leaving College*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997) *Classrooms as communities: Exploring the educational character of student experience*. *Journal of Higher Education*, 68(6), pp. 599-623.
- Tinto, V. (1998) *Colleges as communities: taking research on student persistence seriously. The educational character of student experience*. *Review of Higher Education*, 21(2), pp. 167-177.
- Villalpando, O. y Solorzono, D. (2005) *The Role of Culture in College preparation Program: A Review of the research literature*. En: Tierney, G.; Corwin Z. y Colyar J. (eds.) *Preparing for College*, State University of New York Press, pp. 13-28.
- Weidman, J. (1989) *Undergraduate socialization: a conceptual approach*. En: J. Smart (ed.) *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 5), New York, Agathon.

Fuentes electrónicas

- Educational Policy Institute, <http://www.educationalpolicy.org>
- The Star Project, <http://www.ulster.ac.uk/star/links/links.htm>
- Lumina Foundation, <http://www.luminafoundation.org>
- National Resource Center for the First Year Experience and Student Transition, <http://www.sc.edu/fye/index.html>
- University of Florida, <http://www.coe.ufl.edu>
- National Association for College Admission Counselin, <http://www.nacacnet.org/Pages/default.aspx>
- Community College Survey of Student Engagement, <http://www.ccsse.org>
- Student Affairs Administrators in Higher Education, <http://publications.naspa.org/naspajournal/vol39/iss1/art4>
- Association of American Colleges and Universities, <http://www.aacu.org/>
- Higher Education Founding Council for England, <http://www.hefce.ac.uk/>
- National Association for College Admission Counseling, <http://www.nacacnet.org>
- Council of Graduated Schools, <http://www.cgsnet.org/>
- National College Access, <http://www.collegeaccess.org/>
- Engineering Subject Centre, <http://www.engsc.ac.uk>
- The National Center of Academic Transformation, <http://www.thencat.org>

Institute for Higher Education Policy,
http://www.ihep.org/srch_results.cfv?origkw=RETENTION&kw=RETENTION&Search=Search&seq=relevance

Center for Postsecondary Research, <http://cpr.iub.edu//index.cfm>

University of Kent, <http://www.ncsu.edu/felder-public/Columns/Perry.html>

Center for Enrollment Research, Policy and Practice,
<http://www.usc.edu/programs/cerpp/index.html>

National Auditory Office, <http://web.nao.org.uk>

Western Interstate Commission for Higher Education,
<http://www.wiche.edu>

Teri, <http://174.133.199.34/index.asp>

Stanford Institute for Higher Education Research, <http://siher.stanford.edu/>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior,
<http://www.anuies.mx/>

Path Ways to College, <http://www.pathwaystocollege.net>

Nchems, <http://www.higheredinfo.org>

The Institute for Educational Leadership, <http://www.iel.org>

Cornell Higher Education Research Institute, <http://www.ilr.cornell.edu/cheri/>

Center for The Study of Student Retention, <http://www.cscsr.org/>

Honolulu Community College, <http://honolulu.hawaii.edu>

University of ULSTER, <http://staffdev.ulster.ac.uk/index.php?page=pre-entry>

ECMC Foundation, <http://www.ecmcfoundation.org/>

The Guarantor of Choice, <http://www.tgslc.org/>

National Association of System Heads, <http://www.nashonline.org>

American Association of State College and Universities, <http://www.aascu.org/>

American Council on Education, <http://www.acenet.edu>

Rand Corporation, http://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR164/

Maxwell School of Syracuse University,
<http://www.l.maxwell.syr.edu/default.aspx>

The Higher Education Academy, <http://www.heacademy.ac.uk>

Education Dynamics, <http://www.educationdynamics.com/services/retention/>

The Higher Education Empirical Base, <http://heerd.open.ac.uk/perl/search>

The Quality Agency for Higher Education Qaa, <http://www.qaa.ac.uk>

Access to Higher Education, <http://www.accesstohe.ac.uk/>

The Education Trust, <http://www.edtrust.org/dc/tsc>

National Center for Education Statistics, <http://nces.ed.gov>

Research And Policy Is Sues, <http://www.act.org/research/index.html>